

Núm 11 2022

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Monográfico Género y Didáctica de las Ciencias Sociales
Coordinado por **Consuelo Díez Bedmar**



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. 2022

Editores: María Joao Barroso Hortas, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz, Neus González Monfort, Ana M^a Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

Coordinadores de este monográfico: Consuelo Díez Bedmar

E-ISSN: 2531-0968

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

Editores / Editors

María Joao Barroso Hortas. Universidade de Lisboa, Portugal.
Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España
Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España
Neus González Monfort. Universidad Autónoma de Barcelona, 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.
Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado, Chile.
Sérgio Claudino. Universidade de Lisboa, Portugal.
Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España
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.
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.
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 11

Nos congratula presentarles un nuevo número de REIDICS que, a tenor de donde proceden las investigaciones, consolida la vocación internacional de nuestra publicación, con un perfecto equilibrio entre artículos procedentes de nuestro país y aquellos con los que colaboramos habitualmente. En el caso de España, encontramos trabajos de la Universidad de Jaén; Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad de Barcelona; Universidad de Vic; Universidad Complutense de Madrid y Universidad de La Laguna. Del ámbito europeo Università degli Studi di Napoli L'Orientale, Italia y la Manchester Metropolitan University, Gran Bretaña. En el caso de América Latina, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile; Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Universidad Alberto Hurtado, Chile. Todos ellos contribuyen a reforzar nuestra revista.

Dedicado en esta ocasión a Género y Didáctica de las Ciencias Sociales, REIDICS 11 quiere visibilizar investigaciones que se elaboran a partir de las teorías del feminismo y la interseccionalidad en nuestra área de conocimiento. Seis artículos escritos en español, inglés e italiano configuran el monográfico, encabezado por la investigación de la coordinadora del mismo, María Consuelo Díez Bedmar.

En *Género una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática*, nuestra compañera de la Universidad de Jaén se plantea cómo influye la categoría género en la construcción de pensamiento docente. Desde una perspectiva sociocrítica, la autora reclama repensar una Didáctica de las Ciencias Sociales que interpele modelos culturales hegemónicos, heteropatriarcales, sexistas y eurocéntricos. El propósito final es aportar, a la formación inicial del profesorado, el desarrollo de la competencia docente en género, que considera indisociable del desarrollo de una verdadera cultura democrática.

Aurora Savelli, en *La didattica della storia di genere: alcune note sul contesto italiano*, nos acerca a la Didáctica de la Historia de Género en Italia, incluyendo aspectos normativos, así como el debate cultural y político que ha generado en dicho país. Destaca en su revisión aquellas experiencias innovadoras que se hacen eco de la investigación historiográfica y didáctica. Con su análisis nos acerca al posicionamiento de asociaciones e instituciones que, de forma fragmentaria, atienden al conocimiento de las relaciones de género en el pasado, en vez de apostar por una reconstrucción en la forma de elaborarlo.

En *Gendering citizenship education. Feminist-relational approaches on political education*, Mariona Massip y Edda Sant cuestionan, desde la teoría feminista-relacional, los marcos dominantes en Educación para la Ciudadanía. Parten de la premisa de que las cuestiones de género tienen un carácter político y, en tal sentido, abordarla en el aula implica desarrollar una práctica educativa democrática. El análisis de los conceptos ciudadanía, participación y derechos les permite

identificar paradigmas en educación política y sugieren formas en las que se puede reconsiderar la dimensión política y de género en educación.

Jesús Marolla con *Perspectivas de género y discursos de odio de estudiantes a través de la mirada del profesorado chileno*, presenta un estudio de caso realizado con profesores y profesoras de Historia y Ciencias Sociales. Analiza sus narrativas buscando expresiones de odio que resaltan las desigualdades de género, para detectar que dichas ideas proceden mayoritariamente de las redes sociales. Los resultados arrojan esperanza en el sentido de que el profesorado, consciente de ello, apela a la necesidad de contar con herramientas y espacios para contrarrestar discursos de odio sexistas.

LGTBIQ+ en el instituto: revisando experiencias pasadas desde una perspectiva de género, es un artículo coral elaborado por Ann E. Wilson-Daily, Gemma Sebares-Valle, Judit Sabido-Codina y Maria Feliu-Torruella. Abordan una investigación pionera en España, analizar desde una perspectiva de género, las experiencias escolares de estudiantes de secundaria identificados con el colectivo LGTBIQ+. El análisis de sus entrevistas y el resultado del grupo focal indican que las normas sociales heteronormativas dominan el espacio público escolar, que dicho alumnado transita invisibilizado por dicha etapa educativa y, el escaso contenido social que lo abordaba, se centraba en la homosexualidad masculina, reproduciendo el privilegio de los varones en el curriculum.

Un conjunto de tres artículos compone la miscelanea, encabezada por el trabajo de Amurabi Oliveira, *The rise of the School Without Party movement and the denunciations against the "indoctrinating teachers" in Brazil*. El artículo aborda la delicada situación en la que se encuentra el profesorado en países con gobiernos populistas, en el caso de Brasil, las delaciones que han sufrido por parte del movimiento Escuela sin Partido, a partir de elaborados discursos que sitúan en un mismo plano el conocimiento científico y los valores morales y religiosos de la nueva derecha.

Gisela de la Guardia, en *Pedagogías de la frontera: innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales en Canarias*, analiza la vinculación entre los Movimientos de Renovación Pedagógica y la innovación en nuestra área de conocimiento. Se centra en el colectivo Tamonante y la revista Tahor, para acercarnos al cambio de paradigma educativo que se fragua en los años de la Transición Política y, en concreto, a una de las señas de identidad de los colectivos de renovación canarios, la educación patrimonial.

El rol de las narraciones autobiográficas en la comprensión histórica del sujeto y su comunidad, de Andrés Felipe Soto Yonhson y María Soledad Jiménez Morales, nos acerca a cómo se entrecruzan narraciones históricas de la dictadura militar chilena y relatos autobiográficos de trece estudiantes de secundaria. Descubren con ella que, en las relaciones temporales que realizan entre pasado-presente-futuro, la narración personal situada en el presente y el futuro colisiona con los sujetos históricos del pasado, mostrando las relaciones complejas que se establecen entre

contenido y habilidades de pensamiento histórico y, cómo estas, suponen un obstáculo para reconocerse como sujetos históricos.

El número concluye con la reseña que realiza Laura Lucas Palacios del libro coordinado por Antonia García Luque, *Coeducación y Masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas*, relacionado con la temática del monográfico. Resultado de un proyecto de investigación financiado por el Pacto de Estado contra la Violencia de Género, apuesta por nuevas formas de construir la identidad masculina, desde la igualdad de reconocimiento, consideración y disponibilidad de hombres y mujeres.

Deseamos que el alcance de los artículos que componen REIDICS 11 sea amplio porque representan ampliamente las nuevas tendencias en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

El Equipo Editorial



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 05 julio 2022
Aceptado 23 septiembre 2022

Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática

Gender: a key analysis category for developing democratic culture competences

María del Consuelo Díez Bedmar

Universidad de Jaén

Email: mcdiez@ujaen.es

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>

Resumen

El área de Didáctica de las Ciencias Sociales y, en general, los Social Sciences, han ido incorporando de manera progresiva las teorías del feminismo, la interseccionalidad y, por tanto, el género como categoría de análisis, especialmente en lo que se refiere al desarrollo del pensamiento histórico, en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Las investigaciones al respecto son cada vez más numerosas y, en los últimos años, se han desarrollado monográficos, mesas de comunicaciones y encuentros específicos al respecto. No obstante, el principal problema de investigación es conocer cómo está influyendo la utilización o no de esta categoría de análisis en el pensamiento del alumnado y en la que será su práctica docente. En este artículo se reflexiona sobre la necesidad de trabajar la competencia docente en género en la formación inicial del profesorado a fin de que sean capaces de adquirir competencias digitales críticas para desarrollar con su alumnado una verdadera cultura democrática que no se base en modelos culturales hegemónicos, heteropatriarcales, sexista y eurocéntricos.

Parole chiave: género; competencias para una cultura democrática; Ciencias Sociales; formación inicial de profesorado.

Abstract

The area of Didactics of the Social Sciences and, in general, the Social Sciences, have progressively incorporated the theories of feminism, intersectionality and, therefore gender as a category of analysis, especially with regard to the development of historical thought, in the processes of learning and teaching. Research in this area is increasing and, in recent years, case studies, round tables and specific meetings have been developed. However, the main research problem is to know how the use or not of this analysis category is influencing students' thinking and what will be their teaching practice. This article is reflected on the need of focusing on the gender competence in the pre-service teachers so that they are able to

acquire critical digital skills for developing in their students a true democratic culture which is not based on hegemonic cultural models, heteropatriarchal, sexist and eurocentric.

Key words: gender; competences for Democratic Culture; Social Sciences; initial teacher training.

1. Introducción

La Comisión Europea (2018) en su *topic, Gender Equality Academy and dissemination of gender knowledge across Europe*¹ nos recordaba que “La igualdad de género no es solo una cuestión de justicia social, sino que afecta al propio rendimiento de la docencia y de la investigación”. Tres años más tarde, la Declaración de Ljubljana² (2021) sobre investigación e innovación señala la “necesidad de reconocer plenamente la incorporación de la perspectiva de género como un principio horizontal que sustenta estas prioridades y actividades” y reivindica la igualdad de género como “intrínseca al valor compartido de la democracia, un tema transversal para toda la sociedad”. La educación para una ciudadanía democrática (Sant, 2019; Massip, Santisteban, 2020) es uno de los pilares del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la utilización, o no, de la perspectiva de género en el desarrollo de competencias para una cultura democrática, así como destacar la importancia de desarrollar una alfabetización crítica digital feminista en el marco de las competencias digitales docentes para la formación inicial del profesorado.

En nuestro contexto, desde que Antonia Fernández (2004) nos marcara el camino para insertar género como categoría de análisis en Didáctica de las Ciencias Sociales, los cambios en las legislaciones educativas han ido instando a que las políticas de igualdad se implantaran (al menos sobre el papel) en los planes de estudio de formación inicial de profesorado, en las aulas de educación obligatoria y, a través de los planes de igualdad, en los centros educativos. En este sentido, hoy, al menos en teoría, podría afirmarse que todo el sistema educativo se encuentra alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género), 10 (reducción de las desigualdades) y 17 (alianzas para lograr los objetivos), aunque somos conscientes de que son objetivos por conseguir. De hecho, aún hoy hay quienes piensan el género como algo que es solo para y sobre mujeres, o tienen unas concepciones más vinculadas a los discursos sociales y su difusión en redes, que al feminismo científico (Navarro, García y De la Cruz, 2021). Moreno (2020, p. 68) señalaba que “Uno de los mayores obstáculos para aplicar la perspectiva de género en esta sociedad y en la educación, en particular, es la creencia de que ya vivimos en una sociedad igualitaria”. Así mismo, también hay resistencias desde la academia puesto que, como señalara Chaparro (2021, p.5), “pese a los enormes avances de las últimas décadas, los estudios de género y la epistemología feminista aún se enfrentan a reacciones de deslegitimación en tanto exponen los sesgos androcéntricos de las ciencias hegemónicas”.

Como consecuencia, el estudio realizado por Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner (2020), utilizando una “escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género”

¹ https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020_SwafS-13-2018

² https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/PSEU/Ljubljana-Declaration-on-Gender-Equality-in-Research-and-Innovation-_endorsed_final.pdf

(ESFIG), administrada a 601 docentes en formación de grado y máster, señalaba cómo, en realidad, las y los estudiantes percibían fundamentalmente “neutralidad e indiferencia institucional” a la hora de abordar un enfoque de género en la docencia y, aunque consideraban muy importante que el género estuviese integrado en su formación, sin embargo las consecuencias de no insertarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenía una percepción muy baja. Las mismas autoras, pero en un trabajo de 2019, habían constatado una mayor receptividad hacia la formación en igualdad en estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria que en quienes cursan el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, en línea con lo detectado también por Díez (2022a), con todo lo que ello implica en cuanto a los grados en adquisición de competencias en sus planes de estudio y, por ende, en su aplicación a lo largo de la enseñanza obligatoria.

Efectivamente, como nos recuerda la Declaración de Ljubljana (2021) “El seguimiento y la evaluación de las políticas de igualdad de género han recibido menos atención que el diseño de políticas, y esta puede ser una de las razones por las que el progreso ha sido más lento de lo debido” y así, vemos cómo ni en los sistemas de garantía de calidad de los títulos, ni en las evaluaciones que se realizan para la acreditación de los mismos, aparecen ítems, indicadores y metas mensurables para evaluar el progreso en el logro de la incorporación de la perspectiva de género.

Podríamos, en este sentido, parafraseando a Alicia Puleo (2005) hablar de un “patriarcado de consentimiento” institucional que hace que persista “una brecha entre la adopción de políticas y estrategias y su implementación a nivel institucional” con “una prevalencia limitada del conocimiento de género” (Declaración de Ljubljana, 2021). Si, por ejemplo, al recogerse las evidencias de los instrumentos de evaluación de asignaturas, se analizara cómo y qué se pregunta al respecto, o cómo demuestra haber adquirido por parte de las y los discentes de formación inicial de profesorado la competencia docente en género (UNESCO, 2015; Díez, 2019), sin duda el profesorado lo tendría en cuenta ante la necesidad de tener preparadas estas evidencias. No obstante ello requeriría, a su vez, un plan de formación en género para todo el profesorado (Díez y Fernández, 2021), al igual que se planifican por las instituciones universitarias planes de formación en competencias digitales³ o en competencias lingüísticas del profesorado.

En el estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España, Díez y Ortega (2021) establecían las líneas de trabajo que se estaban desarrollando desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y evidenciaban, de acuerdo también con Felices, Martínez y Martínez (2018), que aunque la perspectiva de género se ha consolidado como una de las líneas de investigación del área, aún sigue siendo minoritaria. Por otro lado, trabajos desarrollados desde las teorías queer (Sánchez, Escribano y Álvarez 2022), el trabajo desde el prisma de masculinidades (Arconada, 2008; Lorente, 2009), desde los cuidados (Serrano, Artiaga y Crespo, 2019) y la corresponsabilidad (Blázquez, 2017) evidencian la necesidad de seguir trabajando estos sesgos de género y sus consecuencias. No obstante es

³ Del tipo de desarrollo normativo que aparece en la Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente (BOE núm. 116, de 16 de mayo de 2022, páginas 67979 a 68026, disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042)

importante destacar que, en los últimos años, se han desarrollado monográficos⁴, mesas de comunicaciones⁵, así como encuentros específicos (como el organizado en 2022 por RedGen en Madrid) en los que se puede observar el aumento de propuestas de investigación e innovación que, desde el área, se están llevando a cabo.

El principal problema de investigación es conocer cómo está influyendo la utilización (o no) de esta categoría de análisis en el pensamiento del alumnado y en la que será su práctica docente, es decir, si abordar las Ciencias Sociales desde el feminismo y con esta categoría se está llevando a cabo y ha derivado en una verdadera crítica epistemológica tanto en la construcción y análisis de los conocimientos como en las categorías analíticas que trabajamos.

Como nos recuerdan Casadellà et al. (2022), la educación para el futuro “se orienta a la construcción de futuros deseables. (...) se preocupa por la proyección de futuros alternativos desde dimensiones fundamentales como los imaginarios y la participación comprometida”. Es por eso que si deseamos un futuro construido sobre la reflexión crítica de las limitaciones, barreras, estereotipos y prejuicios que el androcentrismo epistémico (Maffía, 2007, p. 64) ayudó a dibujar sobre los roles de hombres y mujeres en el mundo, deberíamos ayudarles a proyectar e imaginar futuros corresponsables con perspectiva de género.

La European Youth Foundation⁶ en el topic Living together in peaceful and inclusive societies señala, para el Año Europeo de la Juventud (2022)⁷, que resulta prioritario realizar, entre otras, “Acciones para prevenir y combatir todas las formas de discriminación y promover la igualdad de género con un enfoque interseccional (...)”. Conseguir vivir en sociedades pacíficas, democráticas e inclusivas para todas las personas requiere ser conscientes de las desigualdades que las ciencias construidas y aprendidas desde una visión androcentrista han perpetuado y, por tanto, comprender la necesidad de “cambiar las estructuras patriarcales y transformar las prácticas educativas (...) en sociedades democráticas.” (Díez y Fernández, 2021). La necesidad y la importancia de abordar la investigación y la innovación educativa con perspectiva de género aparecen, por tanto, como un elemento clave para poder desarrollar Competencias para una Cultura Democrática (Consejo de Europa, 2018).

2. Competencias para una cultura democrática ¿qué supone desarrollarlas sin perspectiva de género?

El Consejo de Europa (2018) propone un modelo en competencias que “permiten a una persona participar de manera efectiva y adecuada en una cultura de democracia”, es decir, “[...] que sea útil para la toma de decisiones y la planificación dentro del contexto educativo, y que

⁴ Ejemplos son el número 45 de la revista Clío: History and History Teaching (2019); el número 103 de la revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia (2021) o el número 20 de la revista Reseñas de Enseñanza de la Historia (2022).

⁵ Podemos destacar la que se desarrolló en el X Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano (Murcia, 2021) o la del XXXII Simposio internacional de la Asociación de profesorado universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales (Granada, 2022).

⁶[https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/council-of-europe-priorities#%22123721145%22:\[\]{}](https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/council-of-europe-priorities#%22123721145%22:[]{})

⁷ https://europa.eu/youth/year-of-youth_es

ayude a empoderar a los jóvenes como agentes sociales autónomos [...] dentro del marco proporcionado por las instituciones democráticas y respetando los derechos humanos” (p.11-12).

La categoría de género no se menciona al abordar actitudes ni habilidades, ni siquiera en el desarrollo de la conciencia cívica (Conocimientos y comprensión crítica) , que implica tanto conocerse y comprenderse como individualidad como entender los lenguajes y nuestras comunicaciones para poder desarrollar un conocimiento y una comprensión crítica del mundo (Consejo de Europa, 2018, p.12). Solamente al subrayar la necesidad de abordar un diálogo intercultural señala el género como uno de los parámetros a tener en cuenta en situaciones interculturales.

El reciente estudio de Castellví et al. (2022), revela, para el caso del curriculum español, que en la actualidad, “Se plantea una visión minimalista de la democracia, que se limita a la participación desde las instituciones, a través del voto.”, mientras que “no se explicitan contenidos ni métodos que permitan al alumnado desarrollar competencias para la acción y a la transformación social”. Para las Ciencias Sociales, el desarrollo de competencias vinculadas al conocimiento y comprensión crítica del mundo, a la conciencia democrática y cívica, requiere una formación inicial del profesorado que les haga conscientes de su responsabilidad en el desarrollo de programaciones y propuestas de aula. ¿Cómo hacerlo sin perspectiva de género? ¿Cómo conocer y comprender sin atender a lo que significa y ha significado con respecto al establecimiento y mantenimiento de roles y jerarquías por razones estereotipadas y prejuiciosas desde el sistema patriarcal imperante?

Ortuño y Fredrik (2021) encontraron en su trabajo que, aún hoy y de manera mayoritaria, no se está desarrollando un pensamiento histórico con perspectiva de género, sino que tiende a abordarse la desigualdad de género como un problema social actual, aunque un tercio de las narraciones analizadas ni siquiera “ven o mencionan problemas de desigualdad de género en la actualidad” (p. 171).

Díez (2022) comprobó la importancia de incorporar la perspectiva de género a The Big Six Historical Thinking Concepts propuestos por Seixas y Morton (2013). Así, encontró que, ante un problema socialmente relevante aparentemente vinculado a los cuidados, y publicado en prensa, el alumnado de formación inicial seleccionó lo importante (historical significance), atendiendo más a sus emociones que al análisis crítico de la información y que, además, lo hacían desde sus concepciones culturales, entre las que se encuentran las asignaciones a roles de género. Por ello las ideas que construyeron con respecto a los recursos ofrecidos respondieron, mayoritariamente, a parámetros de género hegemónicos (evidence), a pesar de poder contrastarlos con noticias que ofrecían otra visión del problema. La resistencia al cambio con respecto a las ideas iniciales se asemeja a las resistencias para introducir teorías feministas para la interpretación histórica en el aula frente a las narrativas históricas hegemónicas. Con respecto a los conceptos de continuidad-cambio y causa-consecuencia, el estudio mostraba que, en general, en lugar de analizar los procesos, las y los estudiantes tendían a analizar la información desde una causalidad directa (si bien las mujeres parecían más reflexivas e intentan buscar explicaciones tendiendo a establecer otras causalidades) y se establecían responsabilidades directas y jerárquicas (quién “tiene” que hacer qué). En ningún momento, ni cuando se contrasta la información, se estableció una responsabilidad compartida, independientemente de la relación sexo-género. Esto nos acerca a la construcción de una consecuencia lineal y jerarquizada en la

explicación histórica, que no permite otras interpretaciones y en la que los juicios de valor, desde el presente y desde su primera opinión con respecto a lo sucedido, son los predominantes. Por tanto, la *historical perspective* se produce atendiendo a unas percepciones marcadas por los mandatos hegemónicos culturales que muestran claros sesgos de roles de género asociados a las responsabilidades, culpabilizando y responsabilizando, en mayor medida, a las mujeres con respecto a los cuidados.

Todo ello nos muestra la necesidad de incorporar tanto la interseccionalidad (en todas sus dimensiones), como la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado, a fin de que el futuro profesorado pueda tomar decisiones éticas democráticas e igualitarias en el desarrollo del pensamiento histórico y en la formación cívica y de cultura democrática.

Si desde las instituciones educativas se promueven más acciones de transformación social vinculadas al medio ambiente, al cambio climático o a las salidas profesionales que a la introducción de la perspectiva de género como categoría analítica de las Ciencias Sociales, y no se va más allá de su introducción como categoría social dicotómica, la transformación social para un futuro construido sobre la base de la reflexión de los pasados y los presentes está siendo ralentizada.

De hecho observamos que una formación del profesorado que carece de los elementos críticos de análisis como los que ofrece la epistemología feminista e interseccional tiene unas consecuencias directas en la adquisición de competencias para el desarrollo de culturas democráticas. Si el futuro profesorado no es capaz de cuestionar sus propios estereotipos y prejuicios (de género, de edad, de raza, de grupo social de pertenencia, de nivel económico...) y cómo les afectan personal y profesionalmente, no podrán trabajar críticamente unas ciencias humanas y sociales que han sido construidas, mayoritariamente, en base a modelos heteropatriarcales, sexistas, eurocentristas y que, además, están basadas en modelos hegemónicos culturales, de estructuras jerárquicas, cuya narración hegemónica se basa en configuraciones de poder excluyentes. Si no son capaces de identificarlos, y mantienen sus discursos, difícilmente serán capaces de elaborar propuestas educativas, analizar materiales y recursos, y guiar al alumnado para cuestionar la información que, con sesgos de género, recibe cada día. Por ejemplo, solo con una formación en género que atienda a la interseccionalidad para comprender cómo las relaciones cruzadas de poder han fomentado discriminaciones, desigualdades y violencias (Sang, 2018), nuestro alumnado podrá comprender el origen, los porqués y las consecuencias de realidades cercanas, como la fotografía y el artículo que, bajo el título “Las dos fotos de familia de la OTAN que confirman el orden patriarcal del poder” publicaba el 29 de Junio de 2022 Amanda García en *Público*⁸, o lo que implica el título del artículo de la editorial de la misma fecha y periódico “El primer ministro de Luxemburgo y su marido, la primera pareja homosexual invitada a cenar en el Palacio Real”⁹.

Sin aplicar la perspectiva de género las lecturas hegemónicas y transmisivas seguirían teniendo el protagonismo en un sistema educativo que, sin embargo, tiene como el primero de los descriptores operativos que, al completar la Educación Primaria, el alumnado “CC1 Entiende los

⁸ <https://www.publico.es/politica/fotos-familia-otan-confirman-orden-patriarcal.html/amp>

⁹ <https://www.publico.es/internacional/primer-ministro-luxemburgo-marido-primera-pareja-homosexual-invitada-cenar-palacio-real.html>

procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto” y como el tercero “CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia” (Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, p. 24)¹⁰.

Si no queremos que la ciudadanía del futuro asuma como válidos, únicos y veraces los mensajes basados en estereotipos y prejuicios, no solo hacia las mujeres sino hacia las diversas identidades, perpetuando las violencias sistémicas y estructurales de género hay que dotar al profesorado de competencias para reconocer las desigualdades que genera en y a través de las Ciencias Sociales, porque, como ya indicaran García-Pérez, et al. (2011), el patriarcado no es transparente.

3. Alfabetización cívica y desarrollo competencial con perspectiva de género en el Año Europeo de la Juventud.

Este 2022, año Europeo de la Juventud (https://europa.eu/youth/year-of-youth_es), pone el foco en la importancia de la juventud europea para construir un futuro mejor: más ecológico, más inclusivo y digital.

Los modos, contextos y espacios de socialización y, por ende, de construcción de identidades se han ampliado. De hecho, en esta era digital, la ciudadanía europea está generando y construyendo identidades (Richardson y Milovidov, 2019) sin tener en cuenta sus derechos en línea (y los de las y los demás), así como la importancia de establecer comportamientos cívicos que no desarrollen y/o acrecienten discursos de odio (Ortega et al., 2021). Por eso es fundamental la formación en literacidad crítica digital en el futuro profesorado (Santisteban, Díez y Castellví, 2020), desarrollando competencias que les permitan actuar adecuadamente ante un fenómeno como son las redes sociales en la sociedad democrática (Pangrazio, 2016). Así, por ejemplo, para comprender cómo nuestro alumnado interioriza los procesos de aprendizaje vinculados a la utilización de la categoría género al interpretar los contextos en los que se sitúan en cada momento, es necesario realizar una selección de materiales extraídos de redes sociales (utilizadas y seguidas por nuestro alumnado) y convertirlos en recursos educativos, a fin de reflexionar conjuntamente cómo construyen sus identidades, con qué elementos vinculados a roles de género se identifican, y cómo los muestran a las y los demás en busca de aprobación de grupo.

El Consejo de Europa (2017, p.12-13) establecía el significado de ciudadanía digital, la importancia de la participación activa y responsable y, sobre todo, defendía sin fisuras los derechos humanos y la dignidad de las personas como bases fundamentales en una ciudadanía digital democrática. Esta misma idea aparece en el Handbook *Young Digital Citizenship education* (Consejo de Europa, 2019). Para el contexto educativo, Christine Redecker (2020) publicaba el *Marco Europeo para la Competencia Digital de las y los Educadores*, desarrollado normativamente

¹⁰ Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

en nuestro país en el marco de *Competencias Digitales Educativas* (DigCompEdu)¹¹, en los que no se menciona la perspectiva de género.

No obstante, teniendo en cuenta los resultados del *Informe juventud en España 2020* (Simón et al., 2021) y del *Barómetro Juventud y Género* (Rodríguez, Calderón Kuric y Sanmartín, 2021), en los que se muestra cómo la construcción de identidades se vincula, la mayoría de las veces, a la reproducción y hasta reafirmación de las construcciones de roles asociadas a las concepciones sexo-genéricas jerarquizadas, y construidas desde culturas patriarcales, es necesario que el futuro profesorado, para formar sociedades europeas en la era digital intercultural, desarrolle competencias para la cultura democrática y digital (Consejo de Europa 2018, 2019) con dominios y competencias digitales que deben incorporar una alfabetización cívica, crítica, digital feminista.

Los Reales Decretos para Educación Primaria y Educación Secundaria que fueron publicados en marzo de 2022, señalan la importancia de la alfabetización cívica. En el caso del Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria¹², indica que esta competencia ciudadana supone

la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030 (p. 24).

En el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria¹³, artículo 5. Principios generales señala “2. En esta etapa se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. En este ámbito se incorporará, entre otros aspectos, la perspectiva de género”. Dado que la perspectiva de género debe aplicarse al desarrollo de todo el curriculum debemos ser conscientes de lo que supone, por ejemplo, para la gradación de la adquisición de la Competencia ciudadana (CC) en la que la alfabetización cívica y digital tienen un papel fundamental.

Es más, se incorpora, para Educación Secundaria, la materia “Digitalización” para dar respuesta, más allá de la alfabetización digital, a “determinados temas que tienen una clara relación con las características propias de la sociedad y la cultura digital” entre los cuales se encuentran

el compromiso ante situaciones de inequidad y exclusión, la resolución pacífica de los conflictos en entornos virtuales, el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital, la aceptación y manejo de la incertidumbre, la valoración de la diversidad personal y cultural, el compromiso ciudadano en el ámbito local y global y la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo. (p.42).

Señala el Real Decreto que esta materia promueve, a través de la participación del alumnado, una “visión integral de los problemas, el desarrollo de una ciudadanía digital crítica, y la consecución de una efectiva igualdad entre hombres y mujeres” y para ello desarrolla un último bloque de contenidos “Ciudadanía digital crítica”, porque “el activismo en línea y la ética en la

¹¹<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/competencia-digital/24685>

¹² Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

¹³ Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

sociedad conectada son temas que van a consolidar una ciudadanía digital crítica del hoy y del mañana para ir más allá del consumo pasivo de pantallas, aplicaciones o datos” (p. 43).

Por todo ello es imprescindible que todo el sistema educativo contemple la perspectiva de género y que, por tanto se desarrolle y se evalúe la competencia docente en género del profesorado que, como señalaran Blinova y Zagaynov (2015) se erige en la actualidad como la más importante de las competencias profesionales docentes.

4. Conclusiones: conocer para poder argumentar, participar, actuar y transformar.

Al utilizar la categoría de pensamiento género en Ciencias Sociales, entre otras destrezas y habilidades, podemos contrastar, comparar, analizar ausencias y marginalidades por razones de sexo-género y/o identidades, comprender quiénes adquirieron, cuándo y porqué los derechos de los que nos dotamos como individualidades, como iguales en las sociedades y como actores posibles y/o probables de las transformaciones que nos hacen avanzar.

Así, partiendo de las evidencias que, por ejemplo, en el desarrollo de la Historia de las Mujeres, encontramos para conocer la ocultación sistemática de los procesos androcéntricos, eurocentristas, heteronormativos, judeocristianos y jerarquizados que dan lugar a la construcción de narrativas oficiales hegemónicas y excluyentes de nuestras historias y nuestras culturas, podemos reconocer los procesos jerárquicos que establecen criterios de legitimidad y superioridad en los saberes, los conocimientos o las opciones que rigen nuestros mundos, incluidas, como señala Marolla (2022, p.53) “las condiciones de riqueza que se tienen en una sociedad determinada”.

Al “visibilizar en los diferentes tiempos históricos las asimetrías en esas funciones sociales y las relaciones de género, así como los niveles de discriminación social en función de sexualidades alternativas a las predicadas por el discurso históricamente dominante” (Díez y Fernández, 2021), se hacen patentes las situaciones actuales y las violencias de género que, no solo están presentes, sino que se reproducen y amplifican en los entornos virtuales (Donoso y Rebollo, 2018), como queda patente en el número 125 de la Revista de Estudios de Juventud (2022)¹⁴ que lleva por título “Violencia de género en la juventud. Las mil caras de la violencia machista en la población joven”.

El estudio de Díaz-Aguado et al. (2021) indica que abordar las violencias de género en el ámbito escolar ayuda a prevenir y, hacerlo también a través de la alfabetización digital, hace que estas violencias se reconozcan, anima a las y los adolescentes a participar, actuar y, por ende, a transformar estas realidades. No incluir esta perspectiva lleva a que se siga manteniendo un pensamiento histórico y una democracia configurada sobre modelos culturales hegemónicos, heteropatriarcales, sexistas y eurocéntricos (Díez, 2022a). De ahí la importancia de analizar los discursos que generan, las interacciones que realizan también en los espacios digitales y guiarles en la identificación de los orígenes y modelos que sustentan. Hay estudios que muestran, por ejemplo, que, para los hombres, hablar de masculinidades, y por ende, de la hegemonía masculina

¹⁴ <https://fundadeps.org/wp-content/uploads/2022/05/15-revista-estudios-juventud-125.pdf>

en la Historia, y llevarles a deconstruir sus significados, se vincula más a lo personal que a lo profesional, mientras que, para las mujeres sí se reflexiona en lo personal pero también y de manera más epistémica, en lo profesional (Elipe, Díez y De la Cruz, 2021). No guiarles para construir argumentaciones críticas y fundamentadas con perspectiva de género les limita y les resta seguridad para su “participación en los procesos de diálogo, elaboración de consensos y participación democrática en sociedad” (Díez, 2022b); hacerlo, es fundamental para transformar la sociedad hacia un futuro deseable construido en base a la reflexión crítica y con perspectiva de género que vaya más allá del androcentrismo epistémico y hegemónico en el que todas las personas seamos corresponsables de nuestras decisiones como profesionales y como ciudadanas.

García y De la Cruz (2022) señalan que “es necesario entender la coeducación como la herramienta que destruirá la socialización diferencial de género estableciendo un modelo de equivalencias entre personas interdependientes sin distinciones sexo-genéricas”, establecer “género” como una categoría de pensamiento imprescindible en el desarrollo de la ciencia y de nuestra profesión docente es hoy una exigencia normativa y curricular.

Por tanto, género es una categoría de análisis imprescindible para abordar la formación por competencias para una ciudadanía democrática libre, consciente y consecuente con su toma de decisiones, que se desarrolla, crece y evoluciona en diferentes espacios y contextos. Porque la ciudadanía joven de hoy, quienes hoy se están formando para ser docentes, está proyectando unos presentes basados en aceptaciones sociales de comportamientos y roles asociados, aún, a constructos androcéntricos, donde los roles sexo-genéricos patriarcales se visibilizan en redes con fuerza a través de likes, retwits, y comentarios, donde se juzgan acciones y/o reacciones y se consienten violencias... y serán ellas y ellos, en el ejercicio de su profesión, quienes se convertirán en mediadores entre esta sociedad y la que imaginen quienes pasen por su aulas. Esperamos que logren que sea más igualitaria, ética y corresponsable.

Referencias bibliográficas

- Arconada, M. A. (2008). Prevenir la violencia de género: el reto de educar alumnos igualitarios, *Padres y maestros*, 316, 9-14.
- Blázquez Agudo, E. M^a. (2017). Más allá de la conciliación: hacia la corresponsabilidad. *FEMERIS*, 2(2), 5-8. DOI 10.20318/femeris.2017.3755
- Blinova, M^a L. y Zagaynov, I.A. (2015) Gender Competence as the Most Important Component of the Teacher's Professionalism. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (3), 97-105. DOI:10.5901/mjss.2015.v6n3s7p97
- Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N., Dias-Gomes, A., y Barroso-Hortas, M. (2022). Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica. *Comunicar*, 73. DOI:10.3916/C73-2022-05
- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R., y Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: Currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Comunicar*, 73. DOI: 10.3916/C73-2022-04
- Chaparro Martínez, A (2021). Feminismo, género e injusticias epistémicas. *Debate Feminista*, 62, 1-23.. DOI: /10.22201/cieg.2594066xe.2021.62.2269

- Comisión europea (2022). *Competencias educativas de los educadores*. Disponible en <https://ec.europa.eu/jrc/communities/en/community/digcompedu-community>
- Consejo de Europa (2017). *Digital citizenship education. Overview and new perspectives digital citizenship education overview and new perspectives*. Disponible en: <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>
- Consejo de Europa (2018). *Topic Gender equality academy and dissemination of gender knowledge across Europe*. Disponible en https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020_SwafS-13-2018
- Consejo de Europa (2018) *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Disponible en <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Consejo de Europa (2019). *Young Digital Citizenship Education*. Disponible en <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/HandBook%20Youth%20Digital%20Citizenship%20Education%202014.pdf>
- Díaz-Aguado, M^a J. (Dir). (2021) *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Disponible en https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/pdfs/Estudio_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf
- De la Cruz Redondo, A. y García Luque, A. (2022). Enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva de género: Concepciones del profesorado en formación inicial. En A. Escribano-Miralles, A. López-García y M^a. V. Zaragoza-Vida (Eds), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (p. 41-52). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. DOI: 10.6018/editum.2949
- Díez Bedmar, M^a C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. DOI: 10.14516/fdp.2019.010.001.003
- Díez Bedmar, M^a C. y Fernández Valencia, A. (2021) Perspectiva de género en las aulas de ciencias sociales. Reflexiones en torno a resistencias presentes. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 103, 43-50.
- Díez Bedmar, M^a C. y Ortega Sánchez, D. (2021) Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. En A. Santisteban, C. A. Lima (Eds.), *O ensino de história no Brasil e Espanha/ La enseñanza de la historia en Brasil y España* (pp. 234-254). Editora Fi.
- Díez Bedmar, M^a C. (2022a). Feminism, Intersectionality, and Gender Category: Essential Contributions for Historical Thinking Development. *Frontiers in Education*, 7, 1-8. DOI: 10.3389/feduc.2022.842580.
- Díez Bedmar, M^a C. (2022b) Analizar sus propios discursos para comprender el origen de sus concepciones. La importancia de los porqués al trabajar Ciencias Sociales con perspectiva de género. En A. Escribano-Miralles, A. López-García y M^a. V. Zaragoza-Vida (Eds.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito*

- iberoamericano* (pp. 67-76). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. DOI: 10.6018/editum.2949
- Donoso, T. y Rebollo, A. (2018). *Violencias de género en entornos virtuales*. Octaedro.
- Elipe, P., Díez, M^a C., y De la Cruz, A. (2021). Masculinidades a través de los ojos del alumnado y del profesorado. En García Luque, A. (Coord). *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas* (p. 33-80). Octaedro..
- European Youth Foundation (2022) *Youth sector priorities for 2022-25. Topic Living together in peaceful and inclusive societies*. Disponible en [https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/council-of-europe-priorities#{%22123721145%22:\[2\]}](https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/council-of-europe-priorities#{%22123721145%22:[2]})
- European Research Area (ERA) (2021) Ljubljana Declaration. *Gender Equality in Research and Innovation* Disponible en https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/PSEU/Ljubljana-Declaration-on-Gender-Equality-in-Research-and-Innovation-_endorsed_final.pdf
- Felices de la Fuente, M., Martínez Rodríguez, R., y Martínez Medina, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas, *REIDICS*, 3, 119-138. DOI: 10.17398/2531-0968.03.119
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. (p.1-24). AUPDCS.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. DOI: 10.1174/113564011797330298
- Lorente, M. (2009) *Los nuevos hombres nuevos: los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Ediciones Destino.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 12 (28), 63-98.
- Marolla Gajardo, J. (2022). Problemáticas sociales referidas a las mujeres y sexualidades disidentes: un cruce de perspectivas y disciplinas. *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N°20*, 49-58
- Massip Sabater, M. y Santisteban Fernández, A. (2020) La educación para la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo*, 13 (2), 142-152, DOI:10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51513
- Miralles Cardona, C., Cardona Moltó, MC., y Chiner Sanz, E. (2019) La formación con perspectiva de género en los estudios de magisterio y profesorado de Educación Secundaria: percepciones del alumnado de la Universidad de Alicante. En A.J. López, E. Aguay, A. Gómez (Eds.), *(Re)Construyendo o coñecemento, VI Xornada Universitaria Galega en Xénero* (pp. 271-284). Universidad da Coruña. DOI: 10.17979/spudc.9788497497589
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M^a C., y Chiner, E (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23 (2), 231-257. DOI: 10.5944/educXX1.23899
- Moreno Llana, M. (2020). Coeducar es innovar. *Participación educativa*, 7 (10), 62-75.

- Navarro, G; García, A., y De la Cruz, A. (2021). Creencias y concepciones sobre feminismo: la formación como reto. En A. Rebollo y A. Arias (Coord.), *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 318-348). Dykinson.
- Ortega-Sánchez, D., Blanch, J.P., Quintana, J.I., Cal, E.S.d.l., y de la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate Speech, Emotions, and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (8), 40-55. DOI: 10.3390/ijerph18084055
- Ortuño Molina, J.; Fredrik, A. (2021). Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal. *Panta Rei*, 15, 161-184. DOI: 10.6018/pantarei.485481
- Pangrazio, L. (2016) Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (2), 163-174, DOI: 10.1080/01596306.2014.942836
- Puleo García, A (2005). El patriarcado ¿una organización social superada?. *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*. DigCompEdu. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21922.
- Richardson, J. y Milovidov, M. (2019) *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online*. Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/16809382f9>.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., y Sanmartín, A., (2021). Barómetro Juventud y Género 2021. *Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.5205628
- Sánchez Torrejón, B., Escribano Verde, M. y Álvarez Balbuena, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: hacia una escuela queer. *RELIES*, 7, 19-33. DOI: 10.46661/relies.6169
- Sang, K. J. (2018). Gender, ethnicity, and feminism: An intersectional analysis of the lived experiences feminist academic women in UK higher education. *Journal of Gender Studies*, 27(2), 192-206. DOI: /10.1080/09589236.2016.1199380
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theroretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89 (5), 655-696.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M^a C; Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Cultura y Educación*, 32 (54), 185-212. DOI: 10.1080/11356405.2020.1741875
- Seixas, P., Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Serrano-Pascual, A.; Artiaga-Leiras, A. y Crespo, E. (2019). El género de los cuidados: repertorios emocionales y bases morales de la microsolidaridad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 166, 153-168. DOI: 10.5477/cis/reis.166.153
- Simón, P., Clavería, S.; García, G.; López, A. y Torre, M. (2021). *Informe juventud en España 2020*, Instituto de la Juventud, Disponible en

http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf

UNESCO (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education. Policy and Practices*. Disponible en https://www.rosadoc.be/digidocs/dd-000655_2015_Guide_for_gender_equality_in_teacher_education_policy_UNESCO.pdf



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 20 febrero 2022
Aceptado 06 junio 2022

La didattica della storia di genere: alcune note sul contesto italiano

The teaching of gender history: some notes on the Italian context

Aurora Savelli

Università degli Studi di Napoli L'Oriental

Email: asavelli@unior.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8715-5480>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.20>

Riassunto

Il presente contributo cerca di dare un quadro complessivo della didattica della storia di genere in Italia. Si affrontano l'aspetto normativo, il contesto più ampio delle politiche culturali e del dibattito pubblico (in cui la storia e gli storici appaiono largamente marginalizzati), la presenza di strumenti didattici innovativi introdotti con l'obiettivo di un superamento delle rigidità dei manuali e di portare nell'insegnamento della storia di genere i risultati più recenti della ricerca storiografica. Soprattutto la Società Italiana delle Storiche (nata nel 1989) si occupa della formazione dei docenti. Progetti didattici sono sviluppati anche dalle Università, dai Centri di studio, da Associazioni e da Istituzioni culturali diverse, tra le quali la rete degli Istituti Storici della Resistenza. Il testo prende in esame anche un recente monografico di rivista - *Ricerche Storiche*, 2 (2019) - dedicato alla didattica della storia di genere. Ne emerge la frammentarietà del quadro e delle iniziative, la mancata presa in carico da parte delle istituzioni, soprattutto in relazione alla formazione e all'aggiornamento delle/dei docenti. Nel dibattito politico-culturale italiano la storia delle relazioni di genere appare sempre come una storia particolare tra le tante, e non come una delle grandi questioni fondanti la stessa ricostruzione storica.

Parole chiave: storia di genere; storia dell'insegnamento; libri di testo; scolari italiani; innovazione.

Abstract

This contribution attempts to give an overall picture of the didactics of gender history in Italy. It addresses the regulatory aspect, the broader context of cultural policies and public debate (in which history and historians appear largely marginalised), the presence of innovative teaching tools introduced with the aim of overcoming the rigidity of textbooks and bringing the most recent results of historiographic research into the teaching of gender history. Above all, the Italian Society of Historians (founded in 1989) is involved in teacher training. Educational projects are also developed by universities, study centres, associations and

various cultural institutions, including the network of Historical Institutes of the Resistance. The text also examines a recent journal monograph - *Ricerche Storiche*, 2 (2019) - dedicated to the teaching of gender history. What emerges is the fragmentary nature of the framework and the initiatives, the lack of take-up by institutions, especially in relation to the training and updating of teachers. In the Italian political and cultural debate, the history of gender relations always appears as one particular story among many, and not as one of the great founding questions of historical reconstruction itself.

Key words: gender history; teaching History; Italian school; textbooks; innovation.

1. Il caso italiano

Alla fine degli anni Novanta l'insegnamento della storia delle donne beneficiava in Italia di una normativa nazionale e di un clima culturale favorevoli: la direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri del 27 marzo 1997 insisteva sulla formazione a una cultura della differenza di genere attraverso varie azioni, tra le quali "favorire e incrementare la conoscenza del percorso delle donne nella storia", anche attraverso progetti didattici di carattere disciplinare o interdisciplinare, nonché iniziative di formazione e di aggiornamento dei docenti (*Azioni volte a promuovere l'attribuzione di poteri e responsabilità alle donne, a riconoscere e garantire libertà di scelte e qualità sociale a donne e uomini*). Vale la pena ricordare anche il codice di autoregolamentazione P.O.Li.Te., *Pari opportunità nei libri di testo*, sottoscritto nel 1999 tra il Dipartimento per le Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio dei Ministri e l'Associazione Italiana Editori, per realizzare libri di testo e materiali didattici attenti allo sviluppo dell'identità di genere, così come l'accordo che il Ministro per le Pari Opportunità Laura Balbo sottoscriveva, in quello stesso anno 1999, con i Rettori delle Università italiane per l'introduzione di corsi di *gender studies* nei curricula universitari (Di Cori, 2001).

Anche grazie all'attività della SIS, la Società Italiana delle Storiche nata nel 1989, si avviava una interessante fase di riflessione sugli strumenti della didattica (Filippini y Serafini, 2019). Nel 1998 veniva organizzato un corso di perfezionamento per docenti grazie ad un protocollo d'intesa tra il Ministero e la Società (Del Monaco, 2000). È sempre in questo arco di anni che la rivista della SIS *Genesis* rifletteva sull'insegnamento della storia di genere e sui limiti della manualista disponibile, ospitando un interessante forum (Fazio, 2002), mentre Anna Bravo, Anna Foa e Lucetta Scaraffia pubblicavano nell'anno 2000, presso l'editore Laterza, un manuale per la scuola superiore aperto alla storia delle minoranze e alla storia di genere, considerati "non come una semplice aggiunta alla storia tradizionale ma come tasselli indispensabili alla conoscenza e comprensione della grande storia" (questa citazione è tratta dal sito dell'editore ed è riferita alla nuova edizione del manuale, del 2003).

L'orizzonte cambiava negli anni 2000, con un deciso arretramento dei riferimenti alla storia delle donne e ai *gender studies*. Nel 2004 venivano ridefinite le scansioni curriculari con la *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione* (decreto del 19 febbraio 2004 n. 59), secondo le quali, nell'arco dei cinque anni della scuola primaria, il primo biennio è considerato propedeutico; il terzo anno è dedicato alla terra prima dell'uomo e alla preistoria; in quarta e quinta si affrontano le civiltà del Vicino Oriente, la storia della Grecia e di Roma fino alle origini del cristianesimo. Alla scuola media inferiore - in Italia il ciclo è di tre anni - è riservata invece la storia dal medioevo all'età contemporanea, con l'ultimo

anno interamente dedicato al Novecento. Per i licei la normativa di riferimento sono le *Indicazioni nazionali per i licei* del 2010 (decreto 7 ottobre 2010, n. 211): il primo biennio viene dedicato allo studio delle civiltà antiche e di quella altomedievale, il terzo e il quarto anno al processo di formazione dell'Europa e del suo aprirsi ad una dimensione globale tra medioevo ed età moderna, fino alle soglie del Novecento. L'ultimo anno di liceo è dedicato allo studio dell'epoca contemporanea, dalla prima guerra mondiale fino ai giorni nostri. Tutto l'arco cronologico affrontato durante la scuola primaria e la scuola media inferiore viene dunque ripetuto.

Fa un certo effetto scorrere tutti i nuclei tematici previsti per l'insegnamento della storia nei cinque anni della scuola superiore: nessun riferimento viene fatto alla storia delle donne. È prevalente l'attenzione a processi di scala globale (come ambiente o decolonizzazione). Una delle attività proposte prevede di identificare il '900 con immagini simbolo: nessuna riguarda le donne, incluse nel decollo industriale e nel boom economico italiano ma senza alcuna problematizzazione (Pacini, 2019).

Sia le *Indicazioni nazionali per i licei* già ricordate sia le *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (decreto 16 novembre 2012 n. 254) si prestano a considerazioni molto critiche. Emerge l'assoluta indifferenza del legislatore verso la storia delle donne, la cui cittadinanza politica non è mai richiamata nel testo, e verso i gender studies; è chiaramente percepibile nelle *Indicazioni* il timore di nominare i soggetti e di svolgere una riflessione sulle donne e le relazioni di genere, rimuovendo la necessità di affrontare in ambito scolastico le complessità dei percorsi di costruzione delle cittadinanze e il nesso cittadinanza-genere. Non si tratta, è bene sottolinearlo, di una storia settoriale ma di un riconoscimento dell'importanza del soggetto sessuato e della pluralità dei soggetti nella storia (Valleri, 2018). Nel 2015 sono poi state emanate le *Linee Guida Nazionali Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, in attuazione del primo articolo della legge 107/2015. Si osserva però come la norma resti in buona parte sconosciuta agli stessi dirigenti scolastici, che ne dovrebbero essere i primi promotori, oltre che osteggiata sul piano politico, culturale e pedagogico da ampi settori del mondo cattolico (Bellucci y Gazzetta, 2019).

Questo approccio, questa indifferenza/rimozione, devono essere messi in relazione con un quadro politico-culturale che vede in atto un dibattito aspro sul "genere" da parte di ambienti cattolici conservatori. Nell'aprile 2014 il consiglio direttivo della Società Italiana delle Storiche ha inviato alla Ministra dell'Istruzione una lettera per chiarire l'importanza della categoria del genere nell'interpretazione delle realtà storico-sociali del passato e del presente, protestando contro il blocco del programma UNAR (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali) deciso dal Sottosegretario di Stato del Ministero per l'Università e la Ricerca. L'anno successivo il più diffuso e autorevole quotidiano italiano, il "Corriere della Sera", in data 26 febbraio 2015, presentava un'intera pagina di pubblicità contro una presunta ideologia gender diffusa nelle scuole, alla quale rispondeva una rete di duecento associazioni impegnate a difendere il valore del rispetto reciproco e il ruolo della scuola pubblica, costruttrice di cittadinanza democratica (gli interventi si leggono su www.scosse.org). Non sono mancati annullamenti di spettacoli teatrali rivolti a bambini e adolescenti, come è accaduto con lo spettacolo *Fa' afafine, mi chiamo Alex e sono un*

dinosauro, storia di un bambino che non ha deciso se essere uomo o donna. Lo spettacolo è stato annullato a Potenza, mentre a Bologna è stato presidiato dai carabinieri (Della Casa, 2017). Sono solo alcuni esempi, per chiarire il contesto culturale in cui occorre collocare una riflessione sulla didattica di genere.

Un altro elemento negativo riguarda l'editoria scolastica, la cui importanza è naturalmente strategica per lo sviluppo di una sensibilità e di una educazione al rispetto delle differenze e alla pluralità dei soggetti. L'editoria destinata alla scuola primaria è stata oggetto di attente indagini, che ci consentono di fare un bilancio. Intanto, solo una minoranza degli editori ha scelto di aderire al codice P.O.Li.Te. approvato nel 1999 e già in precedenza ricordato, e anche chi ha aderito non è stato capace di produrre libri di testo rispettosi dei principi di parità: all'opposto, questi testi fondamentali per l'educazione delle bambine e dei bambini appaiono permeati di stereotipi sessisti. È quanto emerge da una ricerca condotta su dieci libri di lettura delle classi quarte della scuola primaria condotta in Biemmi 2010, e successivamente da un'analisi – anch'essa svolta sui libri di lettura – che ha riguardato tredici case editrici e più di mille brani in libri di testo pubblicati a dieci e quindici anni di distanza dalla sottoscrizione del P.O.Li.Te. (Corsini y Scierri, 2016). Biemmi constatava come a bambini e bambine continuasse a venire proposto un mondo popolato da cavalieri, scienziati e padri severi ma anche da madri dolci e affettuose, casalinghe felici, streghe e principesse. I bambini erano presentati come avventurosi, indipendenti e coraggiosi, mentre le coetanee, sempre bionde e carine, vestivano di rosa, erano educate e servizievoli, a tratti pettegole e vanitose, così perpetuando stereotipi e rappresentazioni del mondo e della natura femminile che affondano molto lontano nel tempo (Gagliardi y Savelli, 2020). Nel Duemila, insomma, la scuola italiana continuava (continua in larga parte) a tramandare modelli di mascolinità e femminilità del tutto anacronistici.

Serafini si è invece concentrata sulla parte storica di libri in adozione tra gli anni scolastici 2014/15 e 2017/18, dalla terza della scuola primaria alla terza della scuola secondaria di primo grado. I risultati della sua ricerca, a parte pochi esempi virtuosi, non sono meno sconfortanti circa l'educazione e la problematizzazione delle differenze di genere (Serafini, 2019a; ma si veda anche Koch, 2002 e Bertilotti, 2004). La manualistica della scuola media inferiore viene presa in considerazione anche da una angolazione particolare, per verificare se e come la storia delle donne e di genere sia entrata nella trattazione della prima guerra mondiale. Una trentina di testi, promossi da editori diversi tra 1970-75, 1980-87 e 2008-2010, mostrano come il Novecento come secolo delle donne e dei soggetti non sembra aver destato un'attenzione paragonabile a quella del Novecento come secolo delle masse e dei massacri, dei consumi o come secolo americano (Pacini, 2019).

A questi studi è da aggiungere senz'altro una puntuale analisi (Rovinello, 2020) di trentotto corsi di storia adottati nell'anno scolastico 2019/2020 nei trienni delle secondarie di secondo grado: si tratta del 38,77% dei testi adottati. Lo studio è molto interessante perché tiene in conto anche gli autori dei manuali, per verificare come quasi la metà siano privi di significative esperienze di ricerca; le autrici sono solo ventitré su ottantasei. Poiché la storia di genere e delle donne è praticata soprattutto da donne non stupisce allora vederla così poco rappresentata nei manuali. Di questi corsi di storia sono stati censiti indici dei nomi, fonti e box di approfondimento

per rilevare come tra tutti i personaggi citati le donne siano poco più del 6%; pochissimi anche gli approfondimenti dedicati ad eventi di storia delle donne o letti in chiave gendered. Questi approfondimenti sono circa il 3% del totale e riguardano soprattutto il privato “peraltro spessissimo con riferimento a una costruzione dell’identità sessuale femminile e del suo ‘posto nel mondo’ che in realtà ‘abusa’ del genere in quanto omette il confronto dialettico con quelli maschili” (Rovinello, 2020, p. 100). Merita attenzione anche il contenuto dei box dedicati a personaggi femminili, perlopiù biografie dedicate a donne d’eccezione, separate nettamente dagli uomini, lasciando pensare che tutte le altre siano prive di significativa agency. I risultati di questo lavoro fanno rilevare come questa manualistica sia lontana dalle ricerche più aggiornate e come il mancato confronto fra uomini e donne costituisca un aspetto molto problematico della manualistica.

I contenuti dell’insegnamento ereditano insomma scelte tradizionali non neutrali, nel contesto di un sistema educativo centrato sulla formazione di una élite maschile, in cui una storia gendered, che pure ha guadagnato nella ricerca significativi spazi, non incide e non entra a modificare consolidati paradigmi interpretativi.

Comunque sia è stata recentemente depositata una proposta di legge alla Commissione Cultura della Camera che ha come obiettivo quello di adeguare i testi scolastici alle richieste delle varie convenzioni internazionali e provare a raggiungere gli standard del documento programmatico UNESCO per l’agenda 2030 che chiede la revisione dei libri di testo per promuovere l’uguaglianza di genere (proposta di legge n. 2634, Disposizioni per la promozione della diversità e dell’inclusione nei libri scolastici nonché istituzione di un osservatorio nazionale, presentata il 6 agosto 2020). Della proposta di legge è parte integrante l’istituzione di un osservatorio nazionale, incaricato di redigere linee guida, effettuare ricognizioni sui libri di testo, esprimere un parere sui libri esaminati. All’osservatorio spetterà anche redigere una relazione annuale, elaborare un piano di formazione per le case editrici, istituire premi e riconoscimenti, realizzare in accordo con il Ministero dell’Istruzione, piani per la formazione e aggiornamento docenti.

Il quadro fin qui tracciato non sarebbe completo senza tener conto di una generale contrazione e marginalizzazione della storia nei diversi gradi dell’ordinamento scolastico italiano e più in generale nel dibattito pubblico. La riforma Gelmini (D.P.R. 89/2010) ha ridotto il monte ore di storia e geografia nei licei a partire dall’anno scolastico 2010-2011: per il biennio del liceo classico si passa da due ore di storia + due ore di geografia settimanali a tre di geostoria; nel biennio del liceo scientifico sono previste tre ore di geostoria, anziché tre ore di storia + due ore di geografia settimanali per il primo anno e due ore di storia al secondo anno; per il triennio del liceo scientifico, infine, si prevedono solo due ore di storia settimanali (il vecchio ordinamento ne prevedeva tre). Secondo molti osservatori questo cambiamento ha portato a una vera e propria dealfabetizzazione storica della popolazione scolastica (Caprara, 2017). C’è inoltre da tenere in conto che sia alla scuola media inferiore sia alle superiori la storia viene insegnata insieme all’italiano e alla filosofia anche da laureati in discipline non storiche, perlopiù da insegnanti di formazione letteraria.

Questa marginalizzazione si riflette nella discussione sull'espulsione della storia dalle possibili tracce per il tema della maturità. Con il comunicato *Sulla rimozione della traccia di storia dall'esame di stato* il Coordinamento della Giunta centrale per gli studi storici e delle Società degli storici ha protestato vivacemente contro le modifiche riguardanti la prima prova scritta dell'esame di stato (Circolare del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca n. 3050 del 4 ottobre 2018 e Documento di lavoro della commissione presieduta da Luca Serianni), rilevando come la scomparsa della tradizionale traccia di storia dalle tipologie previste per l'esame di maturità rifletta una contrazione della storia nel curriculum scolastico, e rappresenti una novità che riduce la rilevanza della storia come disciplina di studio in grado di orientare i giovani nelle loro scelte culturali e di vita. La storia è ritornata tra le possibili tracce dal 2020, ma questa vicenda molto suggerisce in merito alle difficoltà attraversate dalla disciplina. Mentre questo testo è in elaborazione la Società italiana per lo studio della storia contemporanea (SISSCo) sta facendo circolare tra le altre Società storiche un documento sul quale vale la pena soffermarsi per comprendere quanto stiamo scrivendo. Nel suo comunicato indirizzato ai presidenti di Camera e Senato e leggibile nella home page della Società nell'aprile 2022 la SISSCo lamenta una "la crescente e spesso casuale attività legislativa volta a riscrivere, infittendolo, il calendario civile italiano". La questione verte sull'istituzione della Giornata dedicata all'Alpino, per la quale si è fissato la data del 26 gennaio, non solo – si legge nel comunicato - contigua alla giornata della memoria, ma slegata dalla storia e dall'impegno anche umanitario del Corpo, di cui viene celebrata un'impresa militare, la battaglia di Nikolayevka (26 gennaio 1943) condotta all'interno di una guerra di aggressione dell'Italia fascista. La SISSCo rileva l'opportunità di scegliere altre date, come quella del 18 ottobre 1872, giorno di fondazione del Corpo e suggerisce che in futuro, in occasione di altri provvedimenti su celebrazioni memoriali, il Parlamento si avvalga nella fase istruttoria del parere delle Società scientifiche delle discipline storiche.

2. Il ruolo della Società Italiana delle Storiche

La Società Italiana delle Storiche è nata nel 1989. Per la Società la riflessione sulla didattica è un punto di primaria importanza fin dalle origini. La Società si propone infatti, da statuto, di "valorizzare la soggettività femminile e la presenza delle donne nella storia; di fornire chiavi di lettura e nuove categorie interpretative, con particolare riferimento al genere. Si propone inoltre di rinnovare la ricerca e l'insegnamento e di promuovere la divulgazione del patrimonio scientifico e culturale prodotto dalle storiche, al fine di modificare l'attuale unilaterale trasmissione dei saperi contribuendo alla costruzione di una cultura che intrecci parità e differenza". Si fa esplicito riferimento alla scuola, e all'esigenza di modificare "le modalità di trasmissione e formazione del sapere e le gerarchie di genere a questi sottese". L'ampia attività della SIS va dalla Scuola estiva di storia delle donne (appuntamento annuale), alla collana "Storia delle donne e di genere" pubblicata dalla casa editrice Viella, alla costituzione nel 2010 di un gruppo LGBTQ che ha l'obiettivo di promuovere e pubblicizzare studi, ricerche, attività di raccolta di fonti riguardanti la storia del lesbismo, dell'omosessualità maschile e della transessualità in Italia. È un fatto da sottolineare perché mostra quanto storia delle donne e storia di genere si stiano compenetrando e come il genere porti spesso a trascendere la storia delle donne.

Nel sito della Società è presente una sezione specificamente dedicata alla didattica. Del gruppo di lavoro, come possiamo leggere nel sito, fanno parte socie insegnanti e non, interessate a sviluppare la riflessione e l'iniziativa sulla didattica della storia di genere, in stretto rapporto con quanto la ricerca sta concretamente producendo. La Società dall'anno 2016 è un ente accreditato per la formazione ai sensi della direttiva Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca 170/2016, e organizza corsi di formazione per docenti delle scuole di ogni ordine e grado. Nel periodo febbraio-aprile 2021 è stato proposto il corso online *Educare alla cittadinanza: diritti, genere, storia*, rivolto a docenti della scuola secondaria. Il corso ha cercato di offrire una declinazione in chiave di genere dei principali nuclei concettuali della legge; articolato in sei lezioni e due laboratori ha fornito anche una consulenza via email per affiancare le/i partecipanti nella progettazione di percorsi didattici.

Abbiamo già fatto riferimento al dibattito sui libri di testo che nel 2002 fu ospitato dalla rivista della SIS *Genesis* (Fazio, 2002). In quella sede Paola Di Cori sottolineava in modo particolarmente deciso la distanza tra mondo della ricerca e mondo della didattica, definiti come ambiti autonomi, con scopi, destinatari e strumenti diversi. Si trattava di riflettere sulle proposte didattiche più idonee per includere pienamente le donne nel processo storico, rifiutando esercizi di storia aggiuntiva o di capitoli a sé all'interno dei manuali. Di Cori esprimeva la necessità di avviare un complesso lavoro di ricerca e concettualizzazione. Altre voci insistevano sulla necessità di un prodotto che superasse il manuale, ponendosi in forme nuove, con strumenti nuovi, il problema della trasmissione della conoscenza storica, pensando che la storia delle donne fosse incardinabile con difficoltà nella storia generale e nell'impostazione impersonale della manualistica. Sono temi e questioni sulle quali la Società ha continuato a riflettere, arrivando in tempi molto recenti ad elaborare strumenti didattici innovativi (Di Cori, 2002).

Il primo sul quale ci soffermiamo è prodotto da SIS insieme alla casa editrice Settenove (<https://www.settenove.it/>). La casa editrice è nata nel 2013 come progetto editoriale italiano interamente dedicato alla prevenzione della discriminazione e della violenza di genere. Il nome fa riferimento all'anno 1979, quando le Nazioni Unite hanno adottato la Convenzione Onu per l'eliminazione di ogni forma di discriminazione e violenza contro le donne. Con la Società Italiana delle Storiche l'editore ha progettato una collana di albi illustrati pensata per proporre alle giovani generazioni un racconto nuovo della storia, in una narrazione che intreccia donne e uomini, bambini e bambine, valorizzando relazioni e differenze. La collana è rivolta alla scuola primaria e secondaria di primo grado. Si compone di sei volumi, per coprire un arco cronologico che va dalla preistoria alla contemporaneità; sono previsti anche volumi tematici sul lavoro, la cittadinanza, le famiglie. Al momento, nella primavera del 2022, sono stati pubblicati i seguenti tre volumi: sulla preistoria Serafini, Di Paolo, 2018; sulle civiltà dei fiumi Minen, Di Paolo, 2019; sull'antichità greca e romana Chiaiese, Di Paolo, 2022. All'interno di ogni volume è disponibile un glossario e un QR CODE da cui scaricare materiale didattico e approfondimenti per insegnanti, educatori, educatrici. Nella pagina dedicata ai tre albi viene proposto anche l'acquisto dello shopper "Donna Sapiens": un modo provocatorio e divertente per far riflettere su come il progresso della specie umana venga interpretato sempre e unicamente al maschile.

Questi albi mostrano un uso interessante e stimolante delle immagini, esito di un confronto tra le storiche autrici dei testi e l'illustratrice, con la partecipazione dell'editrice. Non c'è bisogno di sottolineare l'importanza dell'uso didattico delle immagini per una storia di genere, un aspetto che sembra avere ancora poca considerazione specifica nella pratica della comunicazione del sapere. Le immagini continuano ad avere nella didattica un valore accessorio, mentre concorrono a veicolare stereotipi e a costruire immaginari storici, e raramente sono comunque oggetto di una riflessione specifica. Le immagini compongono la parte prevalente dei sussidiari della scuola primaria, mentre nei libri di testo per la scuola secondaria sono a corredo del testo, soffrendo di scarsa contestualizzazione. In questi albi invece le immagini dialogano in modo caldo con il testo, valorizzando le soggettività, di donne e uomini, bambini e bambine, che trovano un appropriato spazio iconografico. Negli albi si cerca di indirizzare docenti e discenti verso un'iconografia affidabile dal punto di vista scientifico ma non stereotipata; di fornire alla scuola gli strumenti per creare immaginari sostenibili ed educare a una consapevolezza critica delle differenze di genere. Il racconto dà spazio anche a intellettuali come Margaret Ehrenberg e Nicole Loraux, che hanno contribuito con la loro riflessione ad un racconto più inclusivo del passato (per approfondimenti: Serafini, 2019b; Serafini, Di Paolo y Martinelli, 2021).

Il secondo strumento didattico promosso dalla Società è rivolto alla scuola secondaria superiore. Si tratta di un volume (Bellucci, Celi y Gazzetta, 2019) che ha avuto una lunga gestazione, ricostruita in Bellucci, Gazzetta 2019. Il punto di inizio del percorso sta nella discussione che avvenne nel 2013, nel corso del VI Congresso della SIS, sul volume edito nel 2010 dall'associazione omologa francese "Mnémosyne. Association pour le développement de l'histoire des femme e du genre". (Dermenjian, Jami, Rouquier y Thébaud, 2010). Uno dei principali obiettivi delle curatrici era quello di dare spazio e corpo alle tante ricerche compiute dalla storiografia, restituendo alle fonti storiche un posto centrale nella didattica della storia. Non si tratta di un manuale, quanto piuttosto di un sillabo orientato all'autoformazione degli insegnanti e utilizzabile anche in classe, mirato ad indagare i significati che nel tempo ciascuna società ha attribuito al maschile e al femminile. Il volume offre nella prima parte dieci agili saggi su alcune parole chiave: Famiglia // Patrimonio-eredità // Diritto/diritti // Potere // Cristianesimo // Violenza // Formazione e cultura // Lavoro. Questi assi concettuali dialogano con la seconda parte del libro (*Le schede*), caratterizzata dall'edizione e presentazione di fonti storiche selezionate e organizzate secondo scansioni cronologiche tradizionali: età antica, medievale, moderna e contemporanea. La selezione delle fonti è orientata a fare emergere la costruzione culturale dei generi: comprende tracce materiali, artistiche, letterarie, filosofiche, giornalistiche, sulla cui base l'insegnante è invitato ad impostare il lavoro in classe.

Del volume fa parte una scelta iconografica, costituita da cinque riproduzioni di documenti visivi individuati in modo da coprire tutto l'arco cronologico del volume. La selezione (si veda Di Barbora, 2020) è stata impostata intorno a una serie di parametri: le immagini dovevano essere di natura diversa (si va dunque dalle pitture rupestri alla fotomeccanica stampata su un quotidiano) ed essere state prodotte con finalità differenti. Inoltre, dovevano dialogare con la sezione testuale, collegandosi alle parole chiave scelte dalle autrici. L'obiettivo era offrire una panoramica che consentisse di cogliere la ricchezza di possibilità offerta dallo studio delle

immagini per la storia delle donne. In una sua riflessione la curatrice di questa sezione ha peraltro messo in evidenza alcuni problemi relativi al lavoro con le immagini, in particolare con le fotografie. Il loro uso e i diritti di copyright pongono serie difficoltà alla maggior parte delle case editrici. Le più piccole, spesso quelle più disposte a lavorare con approcci innovativi, fanno ricadere la verifica dei diritti di riproduzione sulle spalle delle ricercatrici e dei ricercatori che non possono assumersi il rischio di una scelta sbagliata. Il risultato è un ulteriore impoverimento nella scelta dei documenti. Un'altra questione spinosa è la qualità delle riproduzioni. Considerare un'immagine come un documento a pieno titolo significa anche garantire una riproduzione soddisfacente, che aiuti a restituirne il più possibile la concretezza di oggetto, al di là della semplice superficie iconica. Anche in questo caso ci si scontra con problemi di natura tecnica ma, soprattutto, economica.

3. Esperienze plurime (e su un monografico di Ricerche Storiche dedicato alla didattica della storia di genere)

Le esperienze di didattica della storia di genere sono molteplici e diffuse nel territorio italiana, anche se manca un censimento e un quadro aggiornato di tutte le iniziative. Molto si deve all'azione della rete di Istituti di Storia della Resistenza e dell'età contemporanea, una associazione che è coordinata dall'Istituto Nazionale Ferruccio Parri e che pubblica una rivista online, novecento.org, specificamente dedicata alla didattica. Solo per fare un esempio, l'Istituto di Storia della Resistenza in Toscana è riconosciuto dall'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, tramite un protocollo d'intesa, come interlocutore privilegiato nella formazione del personale della scuola nell'ambito della didattica della storia, "con particolare riferimento alla contemporaneità nella sua dimensione globale ed europea nonché alla storia dell'Italia del Novecento, ai rapporti memoria-storia, all'uso delle fonti, a partire dal patrimonio documentario degli istituti storici della Resistenza". Tra le recenti iniziative un festival online "Prospettive di genere. Cittadinanza, cultura, rispetto" (24-27 novembre 2020), con molti eventi e interventi tutti disponibili sul canale youtube dell'Istituto.

Anche da parte dell'Università si registrano iniziative interessanti, che cercano di colmare il divario tra ricerca e didattica, formando docenti e al contempo fornendo strumenti di qualità alle scuole. Occorre tenere in conto, a tal proposito, l'importanza che per gli atenei italiani riveste la cosiddetta Terza Missione. Con la dicitura Terza Missione si fa riferimento all'insieme delle attività di trasferimento scientifico, tecnologico e culturale e di trasformazione produttiva delle conoscenze, attraverso le quali le Università attivano processi di interazione diretta con la società civile e il tessuto imprenditoriale, con l'obiettivo di promuovere la crescita economica e sociale del territorio. La Terza Missione si affianca alle attività più tradizionali della ricerca e della didattica; ad essa le università italiane prestano una sempre maggiore attenzione. Si colloca per esempio nelle attività previste per la Terza Missione e nell'ambito del Gender Equality Plan - documento progettuale e programmatico che si propone di valorizzare la piena partecipazione di tutte le persone alla vita dell'Ateneo, favorendo il contrasto alle discriminazioni di genere - il progetto "La città delle donne", nato dalla sinergia tra due atenei napoletani, l'Università Federico II e l'Università Suor Orsola Benincasa, l'Istituto di Scienze del Patrimonio Culturale del Consiglio

Nazionale delle Ricerche (sede di Napoli) e il Liceo Classico di Napoli Umberto I. Il progetto prevede la produzione di un video che racconta Napoli attraverso le donne che, nei secoli, hanno lasciato una traccia del loro impegno per il sociale. La narrazione salda immagini, luoghi e racconto per disegnare nella città una traccia di storie non sempre raccontate, o meglio, raramente raccontate dalla prospettiva del femminile.

Presso l'Università di Parma è attivo un Centro Studi e Archivio della Comunicazione (CSAC), fondato nel 1968 dallo storico dell'arte e accademico Arturo Carlo Quintavalle, la cui attività è volta alla costituzione di una raccolta di arte, fotografie, disegni di architettura, design, moda e grafica, e all'organizzazione di numerose esposizioni e alla pubblicazione dei cataloghi. Lo CSAC ha firmato nel gennaio 2014 un protocollo d'intesa con il Liceo Classico Gian Domenico Romagnosi per la realizzazione del progetto didattico "Cittadinanza attiva" e l'attivazione del modulo "Educazione alla differenza di genere", prevedendo un programma annuale di lavoro comune svolto con studenti e studentesse del terzo liceo. Il progetto poggiava sulla constatazione che le nostre identità, di uomini e donne, sono elaborate attraverso le diverse forme di mediazione simbolica dei prodotti culturali e mediali. Molte dimensioni della nostra identità, dal genere alla nazionalità, dalla classe sociale alla generazione, sono condizionate dalle immagini e dai discorsi che i media ci propongono quotidianamente. Da ciò un progetto che stimolasse la comprensione delle immagini e delle strutture narrative che, dagli spot pubblicitari ai video musicali, condizionano il modo di pensarsi (Miodini 2020).

Il Dipast, Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio dell'Università di Bologna, ha promosso nel 2015 un concorso che ha permesso di approfondire la figura e l'operato di Matilde di Canossa; a Lecce è l'Ispettorato ai Beni Archivistici che ha coinvolto due scuole superiori, l'Istituto agrario-turistico Presta-Columella ed il Liceo pedagogico Pietro Siciliani in una interessante esperienza di conoscenza e di valorizzazione degli archivi scolastici, avviando sulla base delle fonti anche percorsi di approfondimento di storia delle donne (Bino, 2019).

Biblioteche, archivi, centri di Studio, istituti e associazioni culturali possono essere protagonisti di iniziative di didattica della storia di genere che è difficile censire e di cui è arduo misurare l'impatto sulla scuola. Tra le associazioni occorre ricordare almeno Clio '92, costituita da un gruppo di insegnanti di storia con lo scopo di approfondire e dare impulso alla ricerca teorica ed applicata sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia. L'ambizione di Clio '92 è quella di tenere la storia insegnata fortemente collegata alla storia degli esperti. Dall'home page di questa associazione si accede alle pubblicazioni, tra le quali la rivista *Il Bollettino di Clio*: il numero del settembre 2018 è interamente dedicato a "Storia delle donne, storia di genere".

Quanto tutte queste esperienze diffuse sul territorio riescono a riverberarsi nelle aule, ad incidere realmente negli immaginari dei discenti, per la costruzione di una società più inclusiva? Ciò che le cronache giornalmente ci consegnano fa purtroppo pensare che siamo ben lontani dalla mèta. Davanti alle tante manifestazioni di misoginia e di sessismo, la scuola è chiamata ad assumere un impegno forte, ad attuare un cambio di passo, perché è urgente che bambini e bambine, ragazzi e ragazze, siano sostenuti in un processo di acquisizione di consapevolezza della differenza di genere e di ruoli costruiti ed attribuiti loro dalle società nella storia, aiutati in un percorso di maturazione di un sapere critico. Così, attualmente, non è, e certamente non aiuta che

il gender sia oggetto di un confronto così aspro. Occorre anche chiedersi quanti siano gli insegnanti e le insegnanti che si stanno interrogando sulle pratiche didattiche messe in atto, sui campi di indagine proposti alle loro classi: quanto la conoscenza storica che hanno cercato di trasmettere ha incluso e problematizzato l'esperienza femminile e di genere? Già porsi la domanda appare un primo, e niente affatto scontato, punto di partenza.

L'attività didattica della SIS è certamente intensa e meritoria, così come le tante attività di didattica della storia di genere diffuse sul territorio, ma l'impressione è che si tratti di esperienze a macchia di leopardo, condotte soprattutto in collaborazione con una minoranza di docenti sensibili al tema, e nel quale emerge tra l'altro soprattutto la storia contemporanea. Un panorama frammentato insomma, sul quale insistono molteplici attori, e senza necessaria continuità di iniziativa.

È quanto ci consegna anche un monografico della rivista *Ricerche Storiche* dedicato alla didattica della storia di genere (Gagliardi y Savelli, 2019). La rivista *Ricerche Storiche* alterna monografici, diretta espressione della progettualità degli organi direttivi, a numeri miscelanei costruiti grazie a proposte di studiosi di varia provenienza. A lungo si è interessata del terreno che sta fra la divulgazione e la elaborazione culturale decentrata, affidata a centri di ricerca locali, musei, archivi e associazioni distribuite sul territorio (Mineccia, 2015). Non sorprende, dunque, che la rivista sia la prima, tra le riviste di storia generale, ad ospitare una riflessione sulla didattica della storia, in genere trattata in Italia in riviste specializzate. La call for papers invitava autrici e autori ad esporre pratiche didattiche, metodologie adottate, i ponti stabiliti tra teoria e pratica storiografica da una parte e attività didattica dall'altra, le criticità incontrate nella realizzazione dei loro progetti formativi a ogni livello del curriculum scolastico. Le autrici, le cui proposte sono state selezionate da un comitato scientifico, sono docenti all'interno della scuola italiana, in ogni suo grado. Ognuna di loro è, da tempo, impegnata nel campo della storia di genere, e porta in questo monografico l'eco di un'esperienza di insegnamento pluriennale.

Il monografico non ha la pretesa di offrire una panoramica esaustiva di tutto ciò che si muove nell'ambito della didattica della storia di genere, ma si propone di offrire alcuni spunti di riflessione, indicando per esempio una via per uno studio diverso del latino e del greco, che riduca la distanza tra i classici e gli allievi/allieve, una via che richiederebbe libri di testo più attenti ad accogliere i risultati della ricerca (Chiaiese, 2019). Due contributi illustrano i nuovi strumenti didattici promossi da SIS già trattati nel paragrafo precedente (Gazzetta y Bellucci, 2019; Serafini, 2019b) né manca un bilancio del P.O.Li.Te. da parte di chi ne ha sottolineato le criticità (Biemmi, 2019) o il ritorno al tema più volte rivisitato dall'inizio del 2000 della manualistica, qui in relazione alla scuola media inferiore e a come la storia delle donne e di genere sia entrata nella trattazione della prima guerra mondiale (Pacini, 2019).

Il monografico mostra bene quanto la storia locale offre in termini di potenzialità per la didattica della storia di genere, potenzialità solo sporadicamente colte ed esplorate. Muovendosi sul territorio salentino, per esempio, un'esperienza di collaborazione tra il Laboratorio "Archivio della Scrittura salentina femminile" dell'Università del Salento e alcuni istituti di istruzione leccesi approda ad un progetto di scavo negli archivi scolastici, restituendo problematiche e profili dell'universo femminile meridionale e valorizzando fonti che conducono alla complessità della

storia del territorio e alle forme della sua partecipazione al contesto più generale (Calogiuri y De Donno, 2019). Altrettanto feconda l'esperienza didattica condotta dall'Associazione "Scritture femminili, memorie di donne" con istituti d'istruzione della provincia di Lucca. Da questa sinergia emerge rafforzata l'esigenza di andare oltre l'insegnamento basato sulla lezione frontale fondata sul manuale, per costruire una nuova narrazione che restituisca il senso della vita delle donne, inserendo la loro presenza nel processo storico (Celi, Mannella y Vietina, 2019).

Le parole fonte storica e archivio sono tra le più presenti nel monografico: dare centralità all'uso delle fonti nell'insegnamento permette all'insegnante di fare emergere la costruzione culturale dei generi, e agli allieve e agli allievi di avere una rappresentazione viva della complessità di questo processo (Bellucci y Gazzetta, 2019). Gli archivi scolastici, in particolare, consentono il recupero di un passato al quale i discenti si sentono vicini, spostando il focus della ricerca sui soggetti, per svelare la storia delle mentalità, del costume e dei valori collettivi condivisi (Calogiuri y De Donno, 2019). Risulta particolarmente stimolante utilizzare fonti che non si ritrovano usualmente nel curriculum di storia, in particolare l'analisi della corrispondenza, di brani di diario, delle testimonianze materiali e di quelle relative alla vita quotidiana, dall'alimentazione all'abbigliamento (Celi, Mannella y Vietina, 2019). Dalle fonti affiora un racconto plurale del passato, affiorano le tante storie e le soggettività, una dimensione che dovrebbe guadagnare un nuovo spazio in ambito storico-didattico. Quanti si misurano con l'insegnamento della storia, in ogni grado del percorso scolastico, sanno quanto alla sua mancata considerazione siano riconducibili molte difficoltà di trasmissione della storia. La storia insegnata a scuola deve comprendere le storie per farsi più vicina ai discenti. Si coglie anche l'importanza della narrazione svolta da un io narrante, da una soggettività docente come portatrice di un sapere non indifferenziato ma fortemente connotato e orientato (Chiaiese, 2019).

Nei contributi è particolarmente presente anche la parola stereotipo: i progetti didattici presentati mirano sia all'introduzione nel processo e nelle dinamiche storiche di soggetti sessuati, sia alla decostruzione di stereotipi che agiscono in profondità e si annidano anche in tanti strumenti didattici. Gli stereotipi agiscono irrigidendo distanze tra generi, classi sociali, gruppi etnici. La grande percentuale di studenti non madrelingua italiana degli istituti professionali si spiega davvero con una sincera passione per la meccanica, ad esempio, o non è piuttosto il risultato di politiche che faticano a fare veramente i conti con una realtà multietnica e a rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana? Ci si interroga anche sulle modalità di insegnamento in classi maschili, sulle conseguenze della femminilizzazione del personale scolastico e su quanto gli stereotipi di genere condizionino le scelte scolastiche di allievi e allieve. Il vero problema sembra essere quello di legittimare un modo di pensare libero quando intorno tutto sembra andare in direzione contraria (Pavone, 2019).

Il quadro che emerge da questo numero è quello di esperienze e azioni a macchia di leopardo, sporadiche e parziali, lasciate alla buona volontà dei singoli docenti e all'impegno di alcune istituzioni culturali. Esperienze ed azioni che appaiono largamente insufficienti a coprire il bisogno di una maturazione e di una crescita della scuola sul tema delle differenze. Ciò che urge è un progetto strutturale, che divenga pratica educativa quotidiana, per superare le asimmetrie di genere e per rendere migliore la società in cui viviamo. Pesa il vuoto di una presa in carico da parte

delle istituzioni, soprattutto in relazione alla formazione e all'aggiornamento delle/dei docenti, imprescindibile rispetto ad ogni altro tipo di intervento. Nel dibattito politico-culturale del nostro paese la storia delle relazioni di genere appare sempre come una storia particolare tra le tante, e non come una delle grandi questioni fondanti la stessa ricostruzione storica. L'assenza di una didattica della storia delle donne e delle identità di genere si traduce nel persistere di una visione vittimista e stereotipata della presenza delle donne nella storia, in un impoverimento collettivo, in una pericolosa crepa nel percorso di costruzione di una cittadinanza attiva, più democratica e responsabile.

Riferimenti Bibliografici

- Bertilotti, T. (2004). Considerazioni su storia contemporanea e storia delle donne e di genere nei manuali di Francia, Germania e Italia. In G. Bosco y C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 335-346). Rubbettino.
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I. (2019), Il progetto POLITE venti anni dopo: una ricognizione critica sulla situazione italiana. *Ricerche Storiche*, 2, 43-55.
- Bellucci, F., Celi, A.F., y Gazzetta, L., con la colaboración de Di Barbora M. (2019). *I secoli delle donne. Fonti e materiali per la didattica della storia*. Biblink.
- Bino, G. (2019). Archivi scolastici: memoria sommersa della scuola? *Eunomia. Rivista semestrale di Storia e Politica Internazionali*, 2, 139-166.
- Bravo, A., Foa, A., y Scaraffia, L. (2000). *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia*. 3 voll. Laterza.
- Calogiuri, M., y De Donno, D. (2019). Tracce femminili negli archivi scolastici. *Ricerche Storiche*, 2, 67-76.
- Caprara, M. (2017). Il naufragio della storia nella scuola italiana. Il Mulino. *Rivista di cultura e di politica*. www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News
- Celi, A.F., Mannella, M.A., y Vietina L. (2019). Oltrepassare il confine dell'orizzonte. Riflessioni a margine di un'esperienza didattica in una prospettiva di genere. *Ricerche Storiche*, 2, 77-80.
- Chiaiese, A. (2019). La didattica delle differenze nell'insegnamento del latino e del greco. *Ricerche Storiche*, 2, 13-22.
- Chiaiese, A., y Di Paolo, C. (2019). *L'antichità greca e romana. Altri sguardi, nuovi racconti*. Settenove.
- Corsini, C., y Scierri, I.D.M. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica: indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*. Edizioni Nuova Cultura.
- Della Casa, E. (2017). "Fa' afafine", lo spettacolo per bambini e la polemica anti gender. *Corriere della sera / Spettacoli*. www.corriere.it/spettacoli/17_marzo_16/fa-afafine-spettacolo-bambini-polemica-anti-gender-7778cee0-0a18-11e7-b3aa-791e2c1a1ab9.shtml

- Delmonaco, A. (Ed.) (2000). *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della storia. Corso interdirezionale di aggiornamento per docenti (Bacoli, 1998)*. Istituto Magistrale Statale "Virgilio".
- Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, A., y Thébaud, F. (Eds.) (2010). *La place des femmes dans l'histoire: une histoire mixte*. Belin.
- Di Barbora, M. (2010). Nuove frontiere per la storia di genere. *Italia Contemporanea*, 62/1, 121-125.
- Di Barbora, M. (2021). Immagini per la storia delle donne. In A. Savelli (ed.), *Immagini per la storia, la storia per immagini: educare alle differenze di genere [Panel 23] - AIPH 2020. Book of Abstract. AIPH* [Associazione Italiana di Public History].
- Di Cori, P. (2001). Atena uscita dalla testa di Giove. Insegnare "studi delle donne" e "di genere" in Italia. In P. Di Cori y D. P. Barazzetti (Eds.), *Gli studi delle donne in Italia. Una guida critica* (pp. 15-43). Carocci.
- Di Cori, P. (2002). Libri di sabbia. In I. Fazio (Ed.). I libri di testo: manuali di storia. *Forum. Genesis*, I/2, 184-187
- Fazio, I. (Ed.) (2002). I libri di testo: manuali di storia. *Forum. Genesis*, I/2, 183-203.
- Filippini, N.M., y Serafini, E. (2019). Storia delle donne/storia di genere: attività di formazione e aggiornamento della Società Italiana delle Storiche. In E. Valseriati (Ed.), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa* (pp. 41-57). New Digital Frontiers.
- Gagliardi, I. y Savelli, A. (2020). Donne e scritture, racconti e storie. Su un recente monografico di "Ricerche Storiche". *Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History*, V.2., 316-332.
- Gagliardi I., y Savelli, A. (Eds.) (2019). La didattica della storia di genere: metodologie ed esperienze. *Ricerche Storiche*, 2 [monografico di rivista].
- Gazzetta, L., y Bellucci, F. (2019). L'insegnamento della storia delle donne e delle relazioni di genere nella scuola italiana: una proposta di lavoro. *Ricerche Storiche*, 2, 23-31.
- Koch, F. (2002). Raccontare, insegnare, ragionare. In I. Fazio (Ed.), I libri di testo: manuali di storia. *Genesis*, I, n. 2, 188-192.
- Mineccia, F. (2015). Fare e leggere la storia. Le riviste di storia contemporanea in Italia. Cinque domande a Francesco Mineccia Direttore di «Ricerche Storiche». *Storia e Futuro*, 39.
- Minen, F., y Di Paolo, C. (2019). *Le civiltà dei fiumi. Altri sguardi, nuovi racconti*. Settenove.
- Pacini, M. (2019). I manuali di storia per la scuola media e la storiografia di genere sulla Grande guerra: un dialogo difficile. *Ricerche Storiche*, 2, 57-66.
- Panciera, W., y Valseriati, E. (2019). La Didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione. In E. Valseriati (Ed.), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa* (pp. 7-12). New Digital Frontiers.
- Pavone, C. (2019). Insegnare in una prospettiva di genere in classi maschili: tra stereotipi, orientamento scolastico/lavorativo e libera scelta. *Ricerche Storiche*, 2, 107-111.
- Pomata, G. (1983). La storia delle donne: una questione di confine. In G. De Luna, P. Ortoleva, M. Revelli y N. Tranfaglia (Eds.), *Il Mondo contemporaneo. X. Gli strumenti della ricerca. Questioni di metodo* (pp. 1435-1469).

- Rovinello, M. (2020). Esserci per non essere. Donne, LGBTIQ+ e genere nei manuali per le superiori. *Genesis*, 19/1, 93-119.
- Sapegno, M.S. (2014). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Carocci.
- Savelli, A. (2019). Introduzione. *Ricerche Storiche*, 2, 5-12.
- Savelli, A. (Ed.) (2021). Immagini per la storia, la storia per immagini: educare alle differenze di genere [Panel 23]. In AIPH 2020. Book of Abstract. AIPH [Associazione Italiana di Public History].
- Serafini, E. (2019a). Che genere di storia? Indagine sui manuali di scuola primaria e secondaria di primo grado. In A. Antoniazzi y M. Lucenti (Ed.), *Tra storia e storie. Rappresentazioni di genere* (pp. 65-86). Junior.
- Serafini, E. (2019b). Costruire strumenti per insegnare la storia delle donne e delle relazioni di genere: riflessioni a margine di un'esperienza. *Ricerche Storiche*, 2, 33-41.
- Serafini, E., y Di Paolo, C. (2018). *Preistoria. Altri sguardi, nuovi racconti*. Settenove.
- Serafini, E., Di Paolo, C., y Martinelli, M. (2021). Altri sguardi, nuovi racconti. Raccontare la storia delle donne attraverso l'albo illustrato. In A. Savelli (Ed.), *Immagini per la storia, la storia per immagini: educare alle differenze di genere* [Panel 23]. AIPH 2020. Book of Abstract. AIPH [Associazione Italiana di Public History].
- Valleri, E. (2018). La storia delle donne tra didattica e ricerca: problemi aperti. In A. Guidotti (Ed.), *Punti d'incontro. Discipline giuridiche e umanistiche di fronte agli studi di genere* (pp. 117-142). Pisa University Press.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 22 junio 2022
Aceptado 08 septiembre 2022

Gendering citizenship education. Feminist-relational approaches on political education

Género y educación ciudadana. Enfoques feministas-relacionales en la educación política

Mariona Massip Sabater

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: Mariona.Massip@uab.cat

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7054-8819>

Edda Sant

Manchester Metropolitan University

Email: E.Sant@mmu.ac.uk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7907-5907>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.35>

Abstract

Questioning gender – by understanding that questions about gender are political - is one of the core implications of feminist epistemologies. The purpose of this article is to draw attention to how a gender perspective can question some dominant framings on citizenship education, and to discuss different ways in which feminist theory can help us to democratise political education practice. We begin by conceptualising politics as a relational practice, a place “in-between”, in which power is understood as concrete embodied actions, and the personal is recognized as political. We then examine three key notions associated with political education: citizenship, participation, and rights through the lens of feminist-relational theory, we question their possible shortcomings and identify political education paradigms that enable not only critical understanding, but also transgression. We conclude suggesting ways in which feminist-relational theory can help us to reconsider political education, further democratising who we care for, what we care for and how we care.

Key words: political education; citizenship education; gender perspective; feminist epistemology.

Resumen

Cuestionar el género, al comprender que las preguntas sobre el género son políticas, es una de las implicaciones centrales de las epistemologías feministas. El propósito de este artículo es

llamar la atención sobre cómo una perspectiva de género puede cuestionar algunos marcos dominantes sobre la educación ciudadana y discutir diferentes formas en que la teoría feminista puede ayudarnos a democratizar la práctica de la educación política. Comenzamos por conceptualizar la política como una práctica relacional, un lugar “en medio”, en el que el poder se entiende como acciones concretas encarnadas, y lo personal se reconoce como político. Luego examinamos tres nociones clave asociadas con la educación política: ciudadanía, participación y derechos a través de la lente de la teoría feminista-relacional, cuestionamos sus posibles deficiencias e identificamos paradigmas de educación política que permiten no solo la comprensión crítica, sino también la transgresión. Concluimos sugiriendo formas en que la teoría feminista-relacional puede ayudarnos a reconsiderar la educación política, democratizando aún más a quiénes cuidamos, qué cuidamos y cómo cuidamos.

Palabras clave: educación política; educación para la ciudadanía; perspectiva de género; epistemología feminista.

1. Introduction

In November 2019, streets and squares around the world were filled with the claim from the Chilean feminist collective Lastesis: “El estado opresor es un macho violador¹”. In contrast with other contemporary feminist protests, such as the *#metoo* movement, Lastesis were explicitly gendering the state. On the contrary, some right-wing parties in Spain have been standing against policies gendering violence: “violence has no gender”, they argue. Does it make sense, to gender violence? To gender the state?

Questioning gender in any field – by understanding that questions about gender are political (Arnot & Dillabough, 1999)- is one of the core implications of feminist epistemologies. It is also an uncomfortable one, as it troubles many social and scientific assumptions. A gender perspective calls into question not only official knowledge and its epistemological foundations, but also the social, political, and institutional relations that we experience in our everyday reality as citizens. It challenges us personally and professionally (Díez-Bedmar, 2022). As Arnot and Dillabough argue (1999, p.163), feminist perspectives have “challenged the core of our understanding of citizenship and civic sphere”.

The purpose of this article is to draw attention to how a gender perspective questions some dominant framings on citizenship education, and to discuss different ways in which a range of feminist theories can help us to democratise political education practice. When using the term “gender perspective”, we stand from its intersectional projections (Crenshaw, 1991; Davis, 1981; McCall, 2005), which enable us to locate power within diversity, and diversity within power (Massip & Castellví, 2019). Intersectional theories from black feminism pluralise gender categories by stablishing connections between social relations and individual identities (García-Peña, 2016; Mc Call, 2005; Rodó-Zárate, 2021).

We begin by conceptualising politics as a relational practice. We then examine three key notions associated with political education (i.e. citizenship, participation, and rights) through the lens of feminist-relational theory. We conclude suggesting ways in which feminist-relational theory can help us to reconsider political education, further democratising who we care for, what we care for and how we care.

¹ The oppressive state is a rapist macho

2. The relational nature of politics

Being in the world is being in the world with others (Levinas, 1989). Existing is appearing to others, being hosted in a world where each subject uniquely links a set of social, cultural, and affective relations (Garcés, 2020). As Biesta (2006) puts it, subjectification requires action and being-with-others.

Debates on the political literature often focus on discussing normative ideals or the institutional arrangements. However, a range of authors (e.g. Butler, 2009; Hooks, 2003; Honig, 2017) have emphasised the relational nature of politics which is overlooked by traditional debates on the nature of politics. Feminist analysis of the work of Hannah Arendt, for example, define politics as the space in-between us (Honig, 2017). Canovan (1985), for instance, explained,

Following Arendt's approach, the individuals concerned do not need to be similar in themselves — of common blood, for instance. Neither do they need to be thought of as parts of some kind of superhuman organic whole. Instead, they can be united (...) by the world which lies between them. (...) It is the space between them that unites them, rather than some quality inside each of them (p. 634)

The way we conceptualise power strongly conditions our political understandings. If we take post-structural framings as starting point, power is not abstract, but emerges from the concrete actions through which it gets materialized: “power exists only when it is put into action” (Foucault, 1982, p. 788). Power is embodied (Fernández-Martorell, 2018; Hawkesworth, 2016) and power relations are complex, dialectical, situated, and unavoidable. In Spain, young women are more politically mobilized than men (Injuve, 2021). Nevertheless, they disappear from all spheres of political participation, whether institutional or non-institutional, when becoming mothers (Escribano y Balibrea, 1999; García-Albacete, 2021; Injuve, 2021). From our point of view, this challenges some key concepts on political education. Sexuality and gender need to be analysed from these articulated powers (Butler, 2009; Foucault, 1976).

Power, and therefore politics, cannot be understood without considering how norms, roles and oppressions are reproduced through symbols, experiences, and social relations. Power is unavoidable, every action and every relation “between partners, individual or collective” (Foucault, 1982, p. 788) involves power. If one cannot walk alone the streets because of being a woman and she is afraid of being raped or killed, streets are no public spaces. If are denied the possibility of renting because you are black, gipsy, or poor, housing is not a right even if it is institutionally recognised. If a child is systematically bullied because of their companions’ homophobic harassment, education is not a guaranteed right. This is, all interactions are political or the “personal is political” (Hanisch, 1969/2006). The private/public dichotomy and its traditional public-political identification is in itself a political construct. As Judith Butler wrote:

my pain or my silence or my anger or my perception is finally not mine alone, and that it delimits me in a shared cultural situation which in turn enables and empowers me in certain unanticipated ways. The personal is thus implicitly political in as much as it is conditioned by shared social structures, but the personal has also been immunized against political challenge to the extent that public/private distinctions endure. For feminist theory, then, the personal becomes an expansive category, one which accommodates, if only implicitly, political structures usually viewed as public. (1983, p. 522).

It is tempting to stay in this *power sphere* to analyse the decolonial approaches on power relations, or the evolution of feminist political theories from the projections of *power among* to *power to* and *power with* (De la Fuente, 2013). However, in this article, we wish to examine how relational approaches on power and politics can help us to critically examine political and citizenship education. From this perspective, political education can be questioned at least in two different ways. On the one hand, if we reconceptualise power and politics as relational, we need to reconsider what we mean by political culture – and thus values, knowledge, and democratic ‘competences’, that are the object of teaching and learning. On the other, we need to pay more attention to educational relations and encounters, particularly in relation to the spaces, dynamics, interactions, subjectivities and power relations within educational actions and institutions.

We wish to acknowledge that our focus in power relations is not new. It is, indeed, at the core of any critical pedagogy project. Yet, we align with feminist and decolonial perspectives that question whether critical pedagogues have been critical enough with gender and racial inequities (Hooks, 2021) and with the supremacy of Eurocentric epistemologies, which perpetuates neoliberal systems, colonialism, capitalism, and patriarchy (De Sousa, 2019; De Sousa & Aguiló, 2019; Mignolo & Walsh, 2018). As Hooks [sic] argues, is not just about being aware of education being political, but it should be about making this politics counterhegemonic (Hooks, 2021).

3. Dominant framings of political education: a relational critique

From the relational point of view, politics is not abstract but a material reality. It is not restricted to institutional terrains, neither to public realm: political relations are generated and materialized in every very relation, in every very situation.

If we combine the relational nature of politics and hook’s claims for a counterhegemonic education, we can problematise dominant framings of political education policy and practice and their underpinning assumptions in several ways.

We have chosen to briefly problematise three key political education notions: citizenship, participation, and rights. They have been chosen as they help us to exemplify and illustrate our thesis and discussions. For each concept, we develop a brief critique.

3.1. Citizenship.

Many manifestations of ‘political education’ are often framed under the umbrella of Civics or Citizenship Education. For instance, the National Curriculum of England defines ‘Citizenship’ as programme of study for 11-16 years old (DfE, 2014). In a range of countries, including Spain (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2014) and Colombia (Ministerio de Educación, 2015), students are expected to learn civic or citizenship competencies through different areas of the school curricula.

However, ‘citizenship’ is a very complex concept that encapsulates (and sometimes obscures) a range of political debates. Among them, feminist political theorists have raised questions that challenge the core of our understanding of citizenship and civic sphere (Arnot & Dillabough, 1999). Chantal Mouffe (1992), for example, directly points out how old versions of citizenship have become an obstacle to making democracy work, especially women. Citizenship is

identified as a “modern male narrative” (Arnot, 1997, p. 275) often represented as universalistic, but rarely applied universally.

The public-private distinction is identified as one of the principal reasons of this male-framed narrative on citizenship, and why mainly women have been traditionally excluded from its realm while state politics and institutions have rested upon a patriarchal notion of civil society (Arnot & Dillabough, 1999). As Arendt argues,

Being in the public realm means being seen and heard by others, and it is the presence of others who see and hear what we see and hear that assures us of the reality of the world and ourselves (Arendt, 2018, p. 199).

Gendered citizenship emphasizes how being a male citizen is not the same as being a female citizen, as access to spheres of power is not provided in equal terms (Muxí & Madro, 2009). Thus, Arnot (1997) defends this notion of *gendered citizenship* by illustrating similarities and differences “in the way in which men and women speak of citizenship” (p. 286) and by pointing out the social, ideological, and philosophical mechanisms that perpetuates exclusions in citizenship realms. Others prefer the notion of *feminising citizenship*: this concept not only points out inequities among citizens and citizenship experience due to power relations within gender and intersectional identities, but also defend the generalization of feminist values among all citizenries. As Contractor explains,

The feminization of citizenship has the potential to overcome the exclusionary tendencies ingrained in the theory and practice of citizenship (...) which are inherently gendered but also reflect the exclusion of (...) women’s experiences and perspectives as they interact with other axes of social division including class, sect, caste, region, language, ethnicity, sexuality, age, and disability. Furthermore, feminization of citizenship supports the inclusion of interests and issues that a Habermasian concept of the “public” labels “private” and treats as forbidden. However, the difference then is reinstated as a higher-order value, which encompasses equality through a relational and dialogical ethic of care, compassion, and responsibility (Contractor, 2021, p.10).

We would like to focus our attention to the understanding that citizenship, by definition, represents a committed relationship between individuals and the state (Heater, 2013). This relationship operates both, at the level of a given status and the level of a sense of belonging or identity (Sant et al., 2017). In educating children and young people ‘for’ citizenship, there is often an expectation that all members of our communities are already citizens by status and, consequently, the role of schooled education is primarily connected to the ideological domain – fostering identities and sense of belongings.

There is also, often, a second expectation, that within democratic enactments, ideals and institutions mirror each other. This is, democratic values such as those of equality and justice are embedded within the rule of the law and enacted by existing institutions. As such, it is relatively common that, within existing citizenship education curricula, implicit mentions to law and institutions are named as educational aims side by side with mentions to democratic values. The Council of Europe’s reference framework of competences for Democratic Culture (2018), for instance, identifies “Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law” as one of the key twenty competences.

However, if we consider feminist theories emphasising the relational nature of politics, we can problematise these two assumptions. Butler's concept of 'precarity' is useful for this purpose. Butler explains

Precarity (...) describes a few different conditions that pertain to living beings. Anything living can be expunged at will or by accident; and its persistence is in no sense guaranteed. As a result, social and political institutions are designed in part to minimize conditions of precarity, especially within the nation-state, although, as you will see, I consider this restriction a problem. Political orders, including economic and social institutions are to some extent designed to address those very needs, not only to make sure that housing and food are available, but that populations have the means available by which life can be secured. And yet, "precarity" designates that politically induced condition in which certain populations suffer from failing social and economic networks of support and become differentially exposed to injury, violence, and death. Such populations are at heightened risk of disease, poverty, starvation, displacement, and of exposure to violence without protection. Precarity also characterizes that politically induced condition of maximized vulnerability and exposure for populations exposed to arbitrary state violence and to other forms of aggression that are not enacted by states and against which states do not offer adequate protection (Butler, 2009, p. ii).

Meanwhile, decolonial scholars have largely examined deeper exclusions in our onto-epistemological stands. Boaventura de Sousa Santos (2019) proposes as a basic differentiation within exclusions and social inequities: by establishing an "abyssal line", he distinguishes inequities and exclusions within the metropolitan society in which everyone is recognized as human as an "us" member, from those excluded from the consideration of their human condition, and whose lives can be appropriate by others.

The concepts of precarity and abyssal exclusions allow us to illustrate how dominant frameworks for citizenship/political education suffer from two clear democratic deficits. Firstly, citizenship education as schooled subject often excludes discussions around the 'stateless' – those who are denied a citizenship status to begin with. As such, there are increasing paradoxical examples of migrant, asylum-seekers and refugee children who are ought to be socialised as 'citizens' when they lack its status (Boyden, 2009; Sant et al., 2018). Secondly, whilst democratic institutions "are designed in part to minimize conditions of precarity", existing accounts of institutional racism and patriarchy suggest that the same institutions can contribute perpetuate the vulnerability and exposition of their own citizens.

By failing to acknowledge existing tensions between ideal and institutional forms of democratic politics, citizenship education can contribute to obscure (rather than denounce) this democratic deficits. As Arnot and Dillabough condemn, "One should not assume therefor that concerns about gender equality are synonymous with the concept of democracy. Nor it can be legitimately argued that each and any form of democratic education would fulfil feminist educational ideals" (1999, p. 160).

According to Arnot (1997), this controversy may be addressed by problematizing the gendered premises of democratic education and by teaching democracy as a gendered and contested concept, along with building educational for citizenship on the principals of identity – in the sense of belonging- and agency-in the sense of empowerment-. At this point we think it is interesting to go back to hook's perspectives on teaching to transgress (1994): beyond political

education enabling us to recognize institutional structures and democratic values, we think citizenship education should provide the critical tools to understand the mechanisms by which citizens are excluded from inclusive and egalitarian citizenry, and the competences to transgress them by political participation.

3.2. Participation.

Participation (or active citizenship) often functions as both a cornerstone and a rationale for schooled political education. In the UK, for instance, the political scientist Sir Bernard Crick, together with the Advisory Group on Citizenship (1998), defined community involvement as one of the three pillars of citizenship education as a subject. After almost twenty years, this foundation still remains, with students in England expected to “develop an interest in, and commitment to, participation in volunteering as well as other forms of responsible activity” (DfE, 2014). Similarly, in Brazil, even after the recent modifications, one of the purposes of compulsory education is for young people to become aware, critical, and participative citizens (Ministério da Educação, 2018). In some competencies-based curricula, such as that of Catalonia (GenCat, 2015), active participation committed to democratic values is a key competence in specific areas (i.e. social sciences)

However, these accounts of participation often signal two competing, yet unidirectional and disembodied understandings of power. On one hand, participation is sometimes seen as evidence of individuals’ agency. Drawing upon the work of Verba, Scholzman and Brady (1995), among others, it is assumed that

meaningful participation requires that the voices of citizens in politics be clear, loud, and equal: clear so that public officials know what people want and need, loud so that officials have an incentive to pay attention to what they hear, and equal so that the democratic ideal of equal responsiveness to the preferences and interests of all is not violated (p. 509).

“Participation” is seen here as an instrument for political effectiveness. The pathway to political success (one in which citizens can gain disputes when differences emerge) require learning the pragmatic rules. Citizenship educators need to teach new generations the knowledge and skills so they can make a difference. Teaching how/why/when to participate is a highly democratic activity.

On the other hand, structural accounts of agency (where it is assumed that structures and institutions do have power over agents) often conceive participation as a form of socialisation (Raby, 2012). Learning that ‘participation’ is important and can be done through certain procedures can facilitate that children and young people’s compliance with dominant institutions, rules, hierarchies, and processes (Batsleer, 2013). Learning to/how to participate could be another way to generate citizens’ sense of belonging with dominant forms of politics. Teaching how/why/when to participate illustrate some of the democratic deficits of our current systems.

Drawing upon the work of Butler and further educational developments (e.g. Youdell, 2006), we conceive participation as a performative act that illustrates the complex and relational nature of power and democracy. Butler (2009) explains,

To say that gender is performative is to say that it is a certain kind of enactment; the “appearance” of gender is often mistaken as a sign of its internal or inherent truth;

gender is prompted by obligatory norms to be one gender or the other (usually within a strictly binary frame), and the reproduction of gender is thus always a negotiation with power; and finally, there is no gender without this reproduction of norms that risks undoing or redoing the norm in unexpected ways, thus opening up the possibility of a remaking of gendered reality along new lines. (p. i)

As explained elsewhere (Sant & Davies, 2018), participation simultaneously operates as a source of domination and agency. By participating in political processes, we recognise and seek recognition from institutions. Meanwhile, we see 'participation' not as a formal engagement with pragmatic politics but rather as situated moment of engagement with others. Hannah Arendt (2018) explains,

The polis, properly speaking, is not the city-state in its physical locations; it is the organisation of the people as it arises out of acting and speaking together, and its true space lies between people living together for this purpose, no matter where they happen to be (p. 198).

We argue that if political education only considers individualist/pragmatist/instrumentalist accounts of participation, we fall into a democratic deficit in terms of what is to participate. But simultaneously, if following critical accounts, we step back from 'promoting' participation, we might contribute to reduce spaces for children and young people to change/produce new political norms.

Against these abstract accounts of participation, we do not conceive participation as a purely oppressive or instrumentalist/rationalist activity. On the contrary. Participation is an embodied and situated act that happens in the space where we make politics. It may seem paradoxical -even it appears to be quite logical for us: oftentimes the most active and transformative political participation develops in those spaces excluded from hegemonic notions of public space and citizen participation. And they are ruled by those frequently marginalized from the dynamics of official institutional politics. Active citizenship is often embodied in the margins of legal or institutionally recognized citizenry. Exclusion is responded by active resistances and political participation, although using distinct strategies and mechanisms depending not only on the conditions of the excluded ones, but also on the repressive possibilities.

To exemplify this idea -and to discuss it from its situated nature: gender approaches on urban social movements emphasize the essential and leading role of worker women on the 70' as "poor neighbourhood living conditions most affect women and the problem of citizen participation is more serious in women (...) due to the oppression to which they are subjected and their exclusion from public space" (Muxí & Magro, 2009). Poor neighbourhood conditions especially affected women as their social and economic activities were mostly developed within their dwelling's close environment, as "relegated to domestic chords" and "private spheres" (Arnot & Dillabough, 1999; Muxí & Magro, 2009) within the traditional (or male) private/public distinction. Thus, "private" spaces were claimed as public ones, and active citizenship was being materialized on citizenry-excluded persons. Qudsiya Contractor (2021, p.10) argues that "women's active citizenship (...) is the face of female resistance, which evolves progressively to challenge authoritarian structures of power, typically controlled by men".

It is not easy to overcome these obstacles on compulsory education, particularly as this is lived in the beginning of young people's political journey. Some studies point out that political

participation has a remarkable lifetime evolution (Injuve, 2021): each vital stage involves a series of social roles that offer different levels of resources, interests and needs to face the costs of political participation (García-Albacete, 2021). In this lifetime evolution, questioning participation through gender perspective increases the challenge on political education oriented to participatory citizenry. Girl students from Secondary Schools, for example, are generally more politically active than boy students are. But, as exposed before, when they take on adult roles, and especially when they have children -if they do-, the challenges they encounter cause their political participation to plummet.

Studies on young political participation in Spain (Injuve, 2021) suggest that inequalities on political participation are increasing. Gender, nationality, educational instruction, or employment situations clearly condition political participation among age stages. Adult women and not-yet-nationalized people have their troubles to participate, even if they control other resources (economical, cultural, etc). How can scholar political education prepare not only to overcome current exclusions, but also future ones?

How do all this challenge political education? When educating to participate, it seems necessary to us to not only critically understand the political and philosophical spheres of participation and its complex domination-agency implications, but also to identify the obstacles to plenty active citizenry. Identification, here, should not be an aim itself, but a first step to overcome them. If we assume that the appropriation of participation mechanisms and strategies are educational aims for political education, there is a need to find strategies to overcome vulnerability and obstacles to plenty active citizenship. And, in this case, individual-centred orientations of citizenship education are difficult to fit in: overcoming vulnerability and different ways of exclusion or repression is a *power with* enterprise. In Freire's words, "no one frees anyone, no one frees themselves: men² are freed in commune". Again, *Teaching to Transgress* seems a great horizon to look at, not only from a theoretical point of view, but from practical one. We agree with Gert Biesta's concern about schools being spaces where action and participation might happen, and where individuals can be subjects (Biesta, 2006, p. 140). Thus, we would add: and where power relations within participation is taken care, so that exclusion mechanisms are identified and rescinded.

3.3. Rights

The third key political education concept that we will examine through our relational lens is that of 'rights'. Again, the notion of rights is highly embedded within dominant frameworks of political and citizenship education. The "civic competence" within the Spanish curricula, for example, explicitly names the need for students to know Human and Civil rights, Spanish Constitution's rights, EU Charter of Fundamental Rights and how these are applied at the local, regional, national, European and international level (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2014).

² We understand Freire's is using "men" but meaning "persons", "humans". Androcentric character of Freire's proposals has been pointed out by feminist pedagogues such as Hooks (1994), although acknowledging the essential contributions of his work. Many decolonial and feminist pedagogical approaches take Freire's ideas as a reference paradigm.

However, in applying our relational lens to consider these notions of rights, we can see how, again these existing dominant accounts of political education aim to homogenise democratic politics. Rights are both ideals and mechanisms through which institutions operate. As a result, we can see how these accounts suffer from two additional democratic deficits. Firstly, at the level of rights' design. Secondly, at the level of rights' execution.

On the one hand, at the level of rights' 'design'. It is not the intention of this article to enter theoretical discussions on rights -and especially human rights- being or being-not ideological or useful. However, it seems appropriate to know about and learn from this debate. Indeed, major critiques (not cancellation) to Human Rights question the ideological nature of the construct (wa Mutua, 1996), particularly its classed, cultured, racialised and gendered assumptions (Parisi, 2017; Žizek, 2006). Feminists' perspectives on Human Rights mainly point out their androcentric construction and public/private differentiation. As they argue, egalitarian emphasis of rights is limited and claim for the necessity of noticing gender-specific abuses into the mainstream Human Rights theory and practice (Parisi, 2017), and for noticing that civil-political liberties and socioeconomic rights are inextricable.

Underpinning the dominant form of political education's emphasis on rights lies an assumption that the normative or the ethical is 'universal' and 'all-encompassing'. In other words, rights are seen as an abstract configuration of our ideals more that manifests in our encounters with institutions. Rights, as a pragmatic form of ethics, is conceived "as a solution, a resolution, or an answer to conflict" (Todd & Săström, 2008, p. 5).

Instead, if we take on board the relational nature of politics, we can see how ideal politics can function at the level of the encountered relation in-itself. Following Arendt's account on politics as the space between us (Honig, 2017), ideals might be better conceived a moment of interruption of our pragmatic arrangements that take place in a situated space between political 'subjects'. Bell Hooks' notions of 'radical openness' and 'subject-to-subject encounters' (1989; 2003) are helpful to illustrate this perspective.

According to Hooks, we are always more than our 'conditions' (e.g. racialization, class, sex). Ethical events, subject-to-subject encounters or moments of radical openness only take place when we can overtake these conditions and witness and listen the other on their own terms. The subject-to-subject encounter in-itself responds to the politic and educational moment where processes underpinning the operation of power and the regulation of differences and group decision-making are negotiated/learnt. The impact that the Other in all its alterity has our subjectivity is transformative. Hooks (1998) explains,

We come to this space through suffering and pain, through struggle. We know struggle to be that which is difficult, challenging, hard and we know struggle to be that which pleasures, delights, and fulfils desire. We are transformed, individually, collectively, as we make radical creative space which affirms and sustains our subjectivity, which gives us a new location from which to articulate our sense of the world (p. 23).

These ethical events respond to what Todd and Săström (2008) denominate "ethics of democracy" (p. 8) or a form of ethics that "cannot sediment into appeals for a normative discourse ethics or rules of communicative engagement; instead, it emerges, is revealed, in the actual

encounter between people holding different points of view” (p. 8). We can leave these questions open: how does this ethics fit in rights’ design? Should it? Which are the struggles between such a universalistic concept as rights and the subject-to-subject encounter?

Beyond these open questions, we take rights as a key construction not only for democratic systems but in guarantee of human dignity. They are institutional mechanisms with legal, judicial, and normative implications, but also social constructions configuring collective imaginary guarding human dignity. As Makau Wa Mutua points out (1996, p. 657), “even if they turn out to resemble the ideas and institutions of political democracy, or to borrow from it, they will belong to the people”. This brings us to the second deficit we wanted to discuss about rights’ execution: the distance between the right and the pragmatic possibilities from its execution. Dominant forms of political education fail to acknowledge that the way in which rights are executed are not always mediated by institutional processes. Furthermore, rights’ execution is not a mere personal choice, but an embodied (non-)possibility conditioned by relational realities.

As exemplified before: is housing a right, if one cannot rent or buy a dwelling? In a conceptual sphere, we could discuss if rights can be considered rights when they are not doable. If rights are not guaranteed, are they vulnerated, denied or non-existent? Relational approaches and gender perspective (questioning gender and its intersections) shed light on the possibility and the non-possibility of rights, and raise some important challenges to citizenship education.

The right to the city (Lefebvre, 1968; Mayer, 2012; Merrifield, 2011) seems a good example to understand this embodied distance between rights disposition and their execution. As Zaida Muxí & Tania Magno explain, “the right to the city, which can be understood abstractly and philosophically, has a first level that is evidently material: affording women the same opportunities of choice than men” (2009, p. 1121). Feminist geographers have been fundamental in questioning and reinterpreting citizens’ life from its physical and symbolic spaces, and noticing how different is the city lived, thus how different is citizenship experienced depending on our identities and subjectivities. Spaces are understood as political entities -not only geographical-, as the result of the social relationships that conform it, which place social groups in different and unequal positions (Massey, 2005; Rodó-Zárate, 2021). We can find gender implications -along with other identity axes- in every sphere of city life: from urbanism and mobility to public services and time management.

Streets are walked, felt, and experienced differently by children, car drivers, girls at night, wheelchair users, transgender people, boy bands on stag parties, lesbian couples. After 11-S terrorist attacks in New York, many Muslim New York citizens changed their city daily routes because they were afraid of being harassed. Similarly, shame can restrict how some gay couples use spaces and services, and frustration limits immigrant citizens who do not master language to participate in sociocultural event. Emotional experiences of place condition their social uses (Rodó-Zárate, 2021).

There are some rights we take for guaranteed in democratic societies that are explicitly vulnerated to those who do not have national documents, whose legal situation is not resolved, or to those with specific situations such as being legally supervised because of mental disabilities. But some other rights are vulnerated in a more subtle way in the relational sphere. During the

most restrictive months of COVID home confinement on spring 2020 (in European countries experience), contextual inequalities in access to fundamental rights became clearly apparent.

The right to the city, as we seen, is not guaranteed to every citizen, at least not in the same way or quality. Not understanding the gendered implications of the city life and spheres, and extensively the rights execution within, can let us neglect some rights' possibilities even without noticing. This brings us to reconsider citizenship education. Political education should not only be about knowledge and/or commitment to rights, but also about identifying the mechanisms by which rights are vulnerated, cannot be materialized, overcome and transformed.

After thinking about and discussing these three concepts -citizenship, participation, and rights-, we would like to follow hook's claim for a counterhegemonic education and conclude by suggesting ways to democratise political education in the light of gender and relational perspectives.

4. Conclusions: Democratising political education

Anne Phillips used to speak about *en-gendering democracy* (1991) as giving rise to it by exposing its gendered assumptions. In this article, we have used feminist and relational perspectives to challenge some "sacred truths" - borrowing Yemini's words (2021)- on political education. If gender- neutral policies fail to eliminate entrenched inequities (Hawkesworth, 2016), gender-neutral political education may also do so.

As Díez-Bedmar (2022, p. 7) argues:

The lack of training offered by intersectional feminist epistemology as part of democratic culture competences sets a serious problem for democracy since, if future teachers are not able to challenge their own gender stereotypes and prejudices and how they are personally and professionally affected, they will not be able to work critically on the human and social sciences constructed, which are configured with heteropatriarchal models, sexist, Eurocentric, and based on hegemonic cultural models of hierarchical structures whose hegemonic narrative is based on exclusionary power configurations.

We would like to conclude this article by wondering how political education could be democratized (or *engendered*, using Phillips' words) from this starter line of discomfort generated by relational questions. To do so, we embrace a key concept coming from feminist epistemologies: caring, which is understood as *power to*, community oriented (De la Fuente, 2013; Hartsock, 1996).

Caring seems a fundamental concept to us, not only to revalue the social significance attributed to caring tasks, but to do so from a critical projection of justice and denunciation: why caring is socially despised? Why is it precarious? Why do we care more about some people than others? What do we care for? Following these open questions, we conclude by thinking about democratizing political education by democratizing *who we care about, how we care about, and what we care about*.

4.1. Democratising who we care about

Caring about subjectivities. In political education, subjectivities manifest in, at least, two different levels. On the first level, the epistemological one: who is 'cared' enough to be read? A fast

check to our bibliography is quite illuminating here. Who are we listening to? With whom are we discussing, deliberating, even in a deferred way? Ans whose visions are we avoiding, not considering? If power is understood from the possibilities of exclusion and inclusion (Knudsen, 2005), how are we exercising this power epistemologically?

On the second level, in the specific curricular knowledge. Even when subjects are objectified as 'contents' of study, who are we caring about, and who we are caring for? Who is there and who is not? Finally, this question should be applied regarding our students and scholar members, questioning relations within school context.

4.2. Democratising how we care

'How to care' attends methodologies and ethical affections. This question invites us to revise internal dynamics, possibilities and non-possibilities for pragmatic realms, and whether we are enabling "new spaces for emotions in education" (Boler, 2017). Evans et al (2021, p.147) suggest concrete pedagogical implications while "citizenship education embracing its performative nature (...) may enable alternatives for 'voice' and 'act' within a pedagogy for active citizenship. Working through affective, performance-based pedagogic methods enables a constant relationship between what happens and exploring why".

Feminist approaches on methodology emphasize contextual, collaborative, egalitarian, interactive and empowering learning, ethically and politically committed (EduGen, 2020). Similarly, humanizing pedagogies focus on dialogical and reciprocal relationships, and about responding to concrete contexts, needs and students, while standing from strong critical approaches challenging neoliberal and oppressive power relations (Massip, 2022). Keeping this radical affective view on critical pedagogy, Hooks' (1994) claims for the place of love and tenderness within most transgressive trends of education.

4.3. Democratising what we care about

Finally, what we care about attend contents. The realities we think are worth taking, talking, exploring, learning about. What do we socially care about? What should we care about? At the light of relational implications regarding political culture, and before the selection of articulating specific social content, we think it would be necessary to discuss specifically *what we care about*. Do we care about rights? About dignity? Do we care about institutions? About civic behaviour? Do we care about inequities? About confronting oppressive relations?

We acknowledge that questioning some ingrained constructions on democratic culture, such as citizenship, participation, or rights, can generate personal, interpersonal and professional discomfort (Boler, 2017). Indeed, discomfort is one of these subtle mechanisms which operate as resistance to critical analysis, also present when introducing feminist and gender perspectives in education. Feeling discomfort means something is struggling, something is moving. When questioning democratic values throw gender perspectives and throw relational framework, we're questioning not only ingrained beliefs, but personal relationships and behaviours. When pointing out that personal is political, when diluting boundaries between public and private, everyone can feel interpellated and questioned. Removing is positive and necessary, and also democratising. Because it challenges privileges, oppressions and power relations. It is needed in all spheres of life, and specially on educational practice and training.

References

- Advisory Group on Citizenship (1998), *Education for Citizenship and Teaching of Democracy in Schools*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Arendt, H. (2018) *The Human Condition*. Chicago Press.
- Arnot, M. (1997). "Gendered Citizenry": new feminist perspectives on education and citizenship. *British Educational Research Journal*, 23 (3), 275-295.
- Arnot, M. (2009). A global conscience collective? Incorporating gender injustices into global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 117-132.
- Arnot, M. & Dillabough, J. (1999). Feminist Politics and Democratic Values in Education. *Curriculum Inquiri*, 29, 159-189.
- Batsleer, J. (2013). *Youth working with girls and women in community settings: A feminist perspective*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Boler, M. (2017). *Pedagogies of discomfort: inviting emotions and affect into education change. Discomfort zones d'inconfort & diversité. Actes de Colloque*. Vanier College.
- Boyden, J. (2009). What place the politics of compassion in education surrounding non-citizen children?. *Educational Review*, 61(3), 265-276.
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre journal*, 40(4), 519-531.
- Butler, J. (2009). Performativity, Precarity and Sexual Politics. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3).
- Canovan, M. (1985). Politics as culture: Hannah Arendt and the public realm. *History of Political Thought*, 6(3), 617-642.
- Canovan, M. (1999). Trust the people! Populism and the two faces of democracy. *Political studies*, 47(1), 2-16.
- Claveria, S. (2021). Las actitudes de la juventud hacia la igualdad de enero. *Injuve. Informe Juventud en España 2020* (pp.255-294). Instituto de la Juventud.
- Contractor, Q. (2021). Feminizing Citizenship: Why Muslim Women Protest Against the CCA. *Political Science and Politics*. Doi: 10.1017/S104909652100069X
- Council of Europe (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Retrieved from <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: interseccionalidad, identidad política y violencia against women on color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1279.
- Davis, A. Y. (1981). *Women, Race and Class*. Random House.
- De la Fuente Vázquez, M. (2013). *Poder y feminismo. Elementos para una teoría política*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/121648>
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- De Sousa Santos, B. & Aguiló, A. (2019). Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las epistemologías del sur. Icaira.

- Department of Education (DfE) (2014). National curriculum in England: citizenship programmes of study for key stages 3 and 4. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-citizenship-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-citizenship-programmes-of-study-for-key-stages-3-and-4>
- Díez-Bedmar, M.C. (2022). Feminism, Intersectionality, and Gender Category: Essential Contributions for Historical Thinking Development. *Frontiers in Education* 7, 842-580. doi:10.3389/educ.2022.842580
- EduGen (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Evans, S., Pacievich, C., Donadel, M. & Sant, E. (2021). Voices: drama and the development of speaking and acting in public spaces, In N. McGuinn, N. Ikeno, I. Davies & E. Sant (Eds.), *International Perspectives on drama and citizenship education. Acting globally* (pp. 141-150). Routledge.
- Fernández-Martorell, M. (2018). *Capitalismo y cuerpo. Crítica a la razón masculina*. Cátedra.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1: la volonté de savoir*. Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8 (4), 777-795.
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg.
- García-Albacete, G. (2021). ¿Cómo se comportan en política? En *Injuve. Informe Juventud en España 2020* (pp.231-254). Instituto de la Juventud.
- García-Peña, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31. Universidad Autónoma del Estado de México
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150017004>
- Hanisch, C. (1969/2006). *The personal is political. Notes from the Second Year: Women's Liberation*.
- Harstock, N. (1996). Community, Sexuality, Gender. In Hirschmann, N.J. & Di Stefano, C. *Revisioning the political: feminist reconstructions of traditional concepts in western political theory*. Westview Pr.
- Hawkesworth, M. (2016). *Embodied power: demystifying disembodied politics*. Routledge.
- Heater, D. (2013). *What is citizenship?*. John Wiley & Sons.
- Honig, B. (2017). *Public things: Democracy in disrepair*. Fordham Univ Press.
- Hooks, B. (1989). Choosing the margin as a space of radical openness. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, (36), 15-23.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as a practice of freedom*. Routledge.
- Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Psychology Press.
- Injuve (2021). *Informe Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud.
- Lefebvre, H. (1968). Le Droit à la Ville. *L'home et la societé*, 6, 29-35.
- Levinas, E. (1989). *Ethics as First Philosophy*. Routledge.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Massip Sabater, M. (2022). *La humanització de la història escolar. Conceptualització, imitacions i possibilitats per al professorat*. PhD dissertation. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Massip Sabater, M. & Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clio. History and History Teaching*, 45, 139-154.
- Mayer, M. (2012). The right to the city in urban social movements. In N. Brenner, P. Marcus & M. Mayer (Eds.). *Cities for people not for profit: critical urban theory & the right to the city* (pp.63-85). Routledge.
- Mc Call (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30 (3), 1771-1800.
- Merrifield, A. (2011). The right to the city and beyond. Notes on a Lefebvrian re-conceptualization. *City*, 15 (3-4), 473-481. <https://doi.org/10.1080/13604813.2011.595116>
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017). Retrieved from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- Ministerio de Educación (2015). *Competencias Ciudadanas*. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2014). *Competencias Sociales y Cívicas*. Retrieved from <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave/social-civica.html>
- Mouffe, C. (1992). Penser la démocratie moderne avec, et contre, Carl Schmitt. *Revue Française de Science Politique* 42 (1), 83-96.
- Muxí Martínez, Z. & Magro Huertas, T. (2009). Urban Social Movements: Gender Approaches. In L. Qu, C. Yang, X. Hui & D. Sepúlveda (Eds), *The New Urban Questions. Urbanism Beyond Neo-Liberalism* (pp.1117-1123).
- Parisi, L. (2017). *Feminist Perspectives on Human Rights*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.48>
- Phillips, A. (1991). *Engendering Democracy*. Cambridge Polity Press.
- Prokhovnik, R. (1998). Public and private citizenship: From gender invisibility to feminist inclusiveness. *Feminist review*, 60(1), 84-104.
- Raby, R. (2012). Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35, 77-89.
- Rodó-Zárata, M. (2021). *Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions*. Tigre de paper.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
- Sant, E. (2021). *Political Education in Times of Populism: Towards a Radical Democratic Education*. Springer Nature.
- Sant, E., & Davies, I. (2018). Promoting participation at a time of social and political turmoil: what is the impact of children's and young people's city councils? *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 371-387.
- Sant, E., Lewis, S., Delgado, S., & Ross, E. W. (2018). Justice and global citizenship education. In I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, Carla L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 227-243). Palgrave Macmillan. DOI:[10.1057/978-1-137-59733-5_15](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_15)

- Sant, E., McDonnell, J., Pashby, K. & Menendez Alvarez-Hevia, D. (2020). Pedagogies of agonistic democracy and citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice* 16 (1) 10.1177/1746197920962373
- Sundaram, V. (2018). Gender, Sexuality and Global Citizenship Education: Addressing the Role of Higher Education in Tackling Sexual Harassment and Violence. In *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 409-423). Palgrave Macmillan.
- Todd, S., & Säfström, C. A. (2008). Democarcy, Education and Conflict: Rethinking Respect and the place of the Ethical. *Journal of Educational Controversy*, 3(1).
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard University Press.
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511-528.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 08 junio 2022
Aceptado 23 agosto 2022

Perspectivas de género y discursos de odio de estudiantes a través de la mirada del profesorado chileno. Un estudio de caso

Gender perspectives and student hate speech through the perspective of Chilean. Case study

Jesús Marolla-Gajardo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Email: jesus.marolla@umce.cl

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6215-0010>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.52>

Resumen

La investigación presente se ocupa de un tema poco explorado y que tiene relación con los discursos de odio desde las perspectivas de género. Principalmente, se remite a indagar desde las concepciones de docentes de historia, geografía y ciencias sociales en torno a los procesos de prácticas de enseñanza, así como desde las relaciones y percepciones que poseen los y las estudiantes, dando énfasis a la presencia de aquellas narrativas que expresan odio desde visiones de género. La metodología se organiza bajo el paradigma cuantitativo con un diseño de estudio de caso, abandonando fines de generalización de la información. La muestra se compone de 80 profesores de historia y ciencias sociales chilenos seleccionados bajo criterios intencionales desde las características de los y las participantes en relación a los objetivos del estudio. Además, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó un instrumento tipo encuesta que fue analizado bajo pruebas de estadística no paramétrica. Entre las principales conclusiones se puede afirmar la presencia de discursos de odio que resaltan las desigualdades de género en las aulas. Tales narrativas son emitidas, principalmente, por los y las profesoras y las extraen en su mayoría de las redes sociales. No obstante, existe el interés de ellos y ellas por combatir tales expresiones, así como desde el profesorado por contar con herramientas y espacios para luchar contra tales expresiones.

Palabras clave: discurso de odio; perspectiva de género; discriminación de género; redes sociales.

Abstract

The present investigation deals with a little explored topic that is related to hate speech from a gender perspective. Mainly, it refers to investigate from the conceptions of teachers of history, geography and social sciences around the processes of teaching practices, as well as from the relationships and perceptions that students have, emphasizing the presence of those narratives that express hate from gender perspectives. The methodology is organized under the quantitative paradigm with a case study design, abandoning information generalization purposes. The sample is made up of 80 Chilean history and social sciences professors selected under intentional criteria based on the characteristics of the participants in relation to the study objectives. In addition, a non-probabilistic convenience sampling was carried out. A survey-type instrument was applied and analyzed under non-parametric statistical tests. Among the main conclusions, we can affirm the presence of hate speech that highlights gender inequalities in the classroom. Such narratives are issued, mainly, by the teachers and they extract them mostly from social networks. However, there is interest from them to combat such expressions, as well as from teachers to have tools and spaces to fight against such expressions.

Key words: hate speech; gender perspective; gender discrimination; social networks.

1. Introducción

Emcke (2017) dice que los “discursos del odio” simulan ser una construcción del pasado, y en efecto, han emergido en diversas ocasiones para atacar a colectivos determinados, no obstante, hoy han vuelto a resurgir. Según el European Council, los discursos de odio se entienden como:

“fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de “raza”, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales” (European Council, 2014, p. 25).

Arroyo et al. (2018), García (2018, Massip et al. (2021) y Massip & Santisteban (2020), afirman que, la construcción de la imagen del enemigo obedece a características tales como: a) desconfianza hacia un otro; b) culpabilización hacia otros de los problemas del pasado y presente; c) las acciones negativas con fines de causar daño; d) la identificación con el mal y con valores disímiles a los propios; e) la negación de las individualidades; f) presentarse como un colectivo homogéneo y; g) la negación de la empatía.

2. Marco teórico

Para Massip et al. (2021) y Gagliardone et al. (2015), al analizar la emergencia de los discursos de odio a través de las redes sociales, se pueden mencionar algunas características: a) tiempo de exposición: donde los contenidos quedan en la web por tiempos largos; b) la posibilidad de itinerancia: relacionada a cuando los contenidos son retirados de la red, continúan en otros espacios o pueden volver a ser difundidos y; c) el anonimato: en relación a la difusión de mensajes desde lo anónimo, provocando la radicalización de los comportamientos destructivos sin temor a las consecuencias

La difusión de discursos de odio provoca, según Emcke (2017), la creación de actitudes de rechazo hacia personas o grupos, sea por religión, cultura, color de piel, orientación de sexo-género, entre otros, haciéndolos ver como peligrosos en torno a su relación para con el resto de la sociedad.

2.1. Perspectivas de género y discurso de odio desde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Como han demostrado estudios como los de Heras-Sevilla et al. (2021), Marolla (2019), VanSledright (2014) y Wineburg (2001), la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se continúa enmarcando en un conocimiento de tipo cronológico tradicional y positivista, alejada de los problemas socialmente relevantes y el desarrollo del pensamiento crítico. La tendencia es la visibilización de personajes masculinos en espacios de poder político, económico y/o militar (Marolla Gajardo et al., 2021), provocando la perpetuación de las estructuras de ausencia y desigualdad a que se han relegado el resto de personajes, como las mujeres, las disidencias de sexo-género, los y las migrantes, los y las ancianas, la infancia, entre otros que no son parte de las hegemonías sociopolíticas.

Problematizar las estructuras de género, sexo e identidad que se transmiten en las escuelas, requiere someter a crítica nuestros propios patrones de discurso y conducta. Como dice García & de la Cruz (2017), se necesita analizar los patrones que se transmiten sobre lo que enseñamos, pesquizando los roles, estereotipos y prejuicios que entregamos sobre lo que es ser hombre, mujer, no binario, trans, entre otras identidades pertenecientes a las comunidades LGTTBQ+.

Díez & Fernández (2019), afirman que trabajar desde las perspectivas de género implica cuestionar las categorías que se han posicionado y, a la vez, plantear una deconstrucción ante las intenciones, las ausencias, las fuentes y los modelos que se transmiten. Se debe criticar y luchar contra las estructuras que han puesto a los hombres como protagonistas y personajes dominantes, con el objetivo de posicionar las acciones y las experiencias de las mujeres como un eje fundamental para la transformación de las desigualdades sociales por razones de género.

Desde el trabajo con las perspectivas de género en didáctica, se deben incluir las reflexiones en torno a las desigualdades sociales provocadas por los modelos androcentristas (Triviño & Chaves, 2020). Massip & Castellví (2019) dicen que al hacer visibles las ausencias no se da solución a los problemas provocados por las estructuras desiguales de género. Para lograr cambios profundos, se debe incluir una perspectiva crítica sobre cómo se han formado, producido y reproducido las estructuras hegemónicas dominantes (Ortega-Sánchez, 2017).

García y de la Cruz (2017) comentan que el fin debería ser la necesidad de trabajar en torno a las éticas de los cuidados, el reconocimiento de las emociones, la lucha contra la violencia, sea simbólica, psicológica y/o física, en aras de fomentar el diálogo y la deconstrucción de los roles asignados tradicionalmente (Díez, 2017).

Como afirman Díez & Juárez (2015), las sociedades han construido símbolos, pautas, patrones de conducta, modelos de género, entre otros, que pasan a formar parte de las estructuras sociales normalizadas. Ahí no se incluyen las diversidades. En efecto, la igualdad formal de la que

se habla en los medios y los programas escolares, dista mucho de una igualdad real (Díez & Fernández, 2019; García & de la Cruz, 2017).

Desde trabajos bajo perspectivas de discursos de odio y género, podemos mencionar las investigaciones de Ortega-Sánchez (2020) y Triviño & Chaves (2020), asistimos al cuestionamiento de las verdades como tales. El problema que se produce es que, los intentos de establecer consensos sobre aspectos problemáticos, conlleva el peligro de generar discursos erróneos o poco cercanos ante situaciones como el resguardo a los Derechos Humanos, la inclusión de las diversidades, el respeto a la democracia, entre otros aspectos.

Para Ortega-Sánchez (2020) y Ortega-Sánchez & Pagès (2018), la pervivencia de las identidades de género binarias, así como la producción y la reproducción de los relatos históricos escolares desde las desigualdades de género, como dice Molet & Bernard (2015), requiere con urgencia trabajar para subvertir el sistema patriarcal con el objetivo de promover la presencia de las identidades diversas. Ortega-Sánchez (2017), agrega que se debe trabajar para la “contra-socialización” o la “contra-normalización” a través de la participación crítica de la ciudadanía. El camino, como afirman García Luque & de la Cruz (2019), Marolla (2019) y Ortega-Sánchez et al. (2021), radica en no incluir más contenidos a un currículo ya saturado, sino que en deconstruir las propias prácticas y dinámicas hegemónicas actuales.

3. Metodología

La metodología planteada es un estudio cuantitativo bajo un enfoque interpretativo crítico (Bisquerra & Alzina, 2004), lo cual forma parte de una investigación más amplia¹. Se utilizó un instrumento de tipo encuesta, siguiendo los lineamientos de Cohen et al. (2013). El instrumento se construyó desde un enfoque interpretativo a fin de comprender la construcción social del conocimiento.

El diseño del estudio se enmarca en el estudio de casos, ya que el interés del escrito radica en la comprensión de un fenómeno, un grupo y un problema particular (Simons, 2009). La muestra se compone de 80 profesores, n=80 (mujeres: 62%; hombres: 38%). Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Cohen et al., 2013), a partir de una muestra informada por los casos disponibles con acceso directo. La selección respondió a criterios intencionales a razón de las características de los y las participantes en función de los objetivos del estudio. Entre los criterios se pueden mencionar: a) la facilidad para acceder y permanecer en el campo de estudio con las personas; b) la variabilidad de los contextos y las situaciones de contingencia que puedan surgir; c) la relación con los y las informantes; d) el proceso de obtención de la información con el objetivo de asegurar la credibilidad del estudio y; e) ser profesor o profesora de historia; f) mínimo un año de ejercicio docente.

En la encuesta se formularon preguntas en escalas tipo Likert, consideradas adecuadas para la medición de actitudes desde la valoración del grado de acuerdo/desacuerdo con las afirmaciones propuestas (ver tabla 5). A fin de proponer las opciones, se escogió una gradación

¹ Proyecto DIUMCE 14-2021-PIED. “Concepciones del profesorado de historia sobre los discursos del odio desde las perspectivas de género”.

de 5 valores para los niveles, desde el “totalmente de acuerdo” hasta el “totalmente en desacuerdo”.

A fin de conocer la confiabilidad del instrumento, se calculó el Alfa de Cronbach de las variables con medida “escalar”. Tal prueba colabora en estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los ítems que las conforman. Las ventajas del coeficiente es que necesita de una sola administración del instrumento, considerando valores entre 0-1, donde la teoría afirma que un Alfa de Cronbach igual o superior a 0.70 señala que el instrumento posee buena consistencia interna y confiabilidad, a medida que el valor de acerca a 1. Para el caso de nuestro estudio, el Alfa calculado es de 0.84.

Se aplicó una encuesta, siguiendo las directrices de Álvarez-Gayou (2003), Bisquerra & Alzina, (2004) y Rodríguez-Gómez et al. (1996), para la construcción de tales instrumentos. El instrumento estaba compuesto de tres grandes secciones. Una primera sección de identificación personal, años de experiencia, posgrados realizados, lugares de trabajo, niveles en que se desempeña, entre otros. La segunda sección consistió en un ítem de tipo Escala Likert con cinco indicadores que buscaban medir el grado de acuerdo a desacuerdo con las afirmaciones propuestas (ver tabla 5) (totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). La tercera y última sección estaba compuesta por dos preguntas abiertas, donde el profesorado podía expresar libremente sus ideas ante la interrogante.

La encuesta se procesó mediante análisis cuantitativo descriptivo, correlacional e inferencial según las definiciones de Cohen et al. (2013) y Rodríguez-Gómez et al. (1996). El análisis descriptivo se centró en el cálculo de frecuencia, por medio del programa Excel. El resto del análisis se realizó usando pruebas estadísticas (Creswell, 2014; Latorre et al., 1994), según el cumplimiento de los supuestos para su aplicación, a través del programa RStudio.

Adicionalmente, se evaluó si existían diferencias estadísticas entre las respuestas entregadas por los hombres y mujeres, ya que a veces la identidad de género puede provocar diferentes respuestas ante una misma pregunta y problema planteado. En especial y considerando el foco del estudio, era esencial poder comprender si existía alguna diferencia significativa en torno a la identidad de género con la que se habían identificado los y las participantes.

Para obtener un resultado óptimo, las respuestas del instrumento se evaluaron mediante la técnica no paramétrica U de Mann-Whitney, ya que las respuestas de los hombres no presentan una distribución normal (Ver Tabla 1). Para lo anterior se sumó el valor de cada una de las respuestas entregadas por los encuestados, generando un puntaje final por encuestado.

4. Resultados

En cuanto a las identidades de género con que se identificaron los y las participantes, el resultado de la prueba arrojó que con un valor $p = 0.2413$ no existe evidencia para rechazar la hipótesis nula ($\mu_{hombres} = \mu_{mujeres}$), por lo tanto y para este caso, no existe diferencia entre el puntaje final de la encuesta en el caso de las identidades de género de los y las participantes (hombres y mujeres). En la tabla 1 se detalla la prueba realizada.

Tabla 1

Resultados prueba de normalidad para puntaje final por género (Shapiro Wilks) H0: Los datos tienen distribución normal)

Género	Estadístico	P valor
Mujeres	0.964899	0.6196
Hombres	0.844121	0.0239

Fuente: Elaboración propia

En este caso el valor p de Mujeres es 0.6196, por lo tanto, se acepta H0, es decir, la distribución de sus respuestas es normal. Mientras que el valor p de Hombres es 0,02339, por lo tanto, se rechaza H0, es decir, la distribución de las respuestas no es normal.

En torno a las características de la muestra, el análisis descriptivo de los y las participantes se detalla en la tabla 2, donde se puede ver que la mayor proporción de los participantes tiene entre 23 y 40 años (79% de los encuestados).

Tabla 2

Distribución de la Edad

Edad	%
18-22	9%
23-30	32%
31-40	47%
41-50	9%
51-60	3%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los antecedentes académicos de los y las participantes, se aprecia en la tabla 4, que existe un 61% que han egresado de sus programas de formación desde el año 2010 en adelante. Entre el año 2010-2014 existe un 29% de participantes egresados, y para 2015-2019 un 32%. Cabe destacar que, como criterio de selección de la muestra, todos y todas las participantes cuentan con títulos profesionales de profesorado de historia, geografía y ciencias sociales. De manera similar a lo anterior, en la tabla 4 se puede apreciar que un 53% tiene hasta 5 años de experiencia, así como un 32% tiene hasta 10 años de ejercicio docente. Esto nos dice que la muestra, en su mayoría, se ha compuesto de profesores y profesoras sin una larga trayectoria, y que, a la vez, se condice con los años de egreso manifestado en la tabla 3.

Tabla 3

Distribución de los años de egreso

Año Egreso	%
<2000	3%
2000-2004	6%
2005-2009	6%
2010-2014	29%
2015-2019	32%
2020-2024	24%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4*Años de experiencia en la docencia*

Años de experiencia	%
1-5 años	53%
6-10 años	32%
11-20 años	9%
21-30 años	6%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

4.1 Análisis del instrumento

En torno al análisis del instrumento y las preguntas realizadas en la encuesta, podemos plantear algunas ideas. Existe un 47% de respuestas en la categoría “de acuerdo”, ante la afirmación de “en el contexto de prácticas se visibilizan los discursos de odio”. Llama la atención, al respecto, que existe un 29% del profesorado que afirma que en sus prácticas no se manifiestan discursos de odio.

Podemos analizar, de igual manera, ante la afirmación de “Los comentarios de los y las estudiantes se refieren a una población particular cuando explicitan los discursos del odio”, existió un 38% que reconoció que existían tales comentarios de odio, y que, a la vez, generan conflicto en el aula. Al respecto, hubo un 12% que afirmó que esta situación no era así. De todas maneras, se genera un contraste con la afirmación mencionada en el párrafo anterior, donde el 29% afirmaba que en sus prácticas no ocurrían tales problemas, provocando dudas respecto a lo que ocurre realmente en las prácticas del profesorado.

Cabe destacar que ante la afirmación de “Los estudiantes reaccionan en contra de comentarios sexistas o discriminatorios por género”, un 62% afirmó que esta situación se cumplía en sus prácticas, frente a un 12% que afirmaba estar en desacuerdo con tal criterio. Esto no se relaciona con los resultados para la afirmación de “los comentarios de los estudiantes suelen ser sexistas”, donde un 47% declaraba estar de acuerdo con tal situación para sus prácticas, frente a un 32% que planteaba desacuerdo con tal criterio.

Resulta interesante notar que existe una tendencia ante la afirmación de “Los estudiantes difunden comentarios de odio y/o discriminación de género que aprenden desde las redes sociales”, donde el profesorado plantea en un 44% su acuerdo, y en un 12% estar completamente de acuerdo. Esto lo podemos relacionar con la afirmación de “Las redes sociales influyen de gran manera en los discursos de los estudiantes” donde los y las profesoras plantean en un 44% estar totalmente de acuerdo, y en un 47% en acuerdo, reconociendo la importancia e influencia que tienen las redes sociales en la difusión de los discursos de odio, así como su apropiación durante el ejercicio docente.

Conviene destacar, ante lo manifestado, que en la afirmación de “es complejo tratar contenidos en historia debido a las concepciones y discursos sexistas, racistas o discriminatorios de los estudiantes”, un 53% del profesorado manifiesta su desacuerdo con tal criterio. Resulta llamativo que un 18% manifiesta acuerdo con la afirmación, desde donde podemos interpretar que tales discursos de odio no se incluyen en las prácticas.

Lo anterior se puede contrastar con las afirmaciones de “suelo incluir en mis clases contenidos desde las redes sociales” e “incluyo materiales que evidencian discursos de odio desde diferentes perspectivas para fomentar el debate entre el estudiantado”, donde para el primer criterio existe un 47% de profesores y profesoras que manifiestan su acuerdo, frente al 26% que plante desacuerdo frente a la afirmación. Para el segundo criterio, podemos referir que existe un 59% de respuestas en el indicador “de acuerdo”, y un 15% para el indicador “totalmente de acuerdo”. Efectivamente el profesorado incluye materiales y realiza prácticas enfocadas en los discursos del odio desde las perspectivas de género, por lo que se puede asumir que sí existen tales comentarios en las prácticas.

Es interesante notar, que, desde las respuestas del profesorado, asumiendo implícitamente que se difunden tales tipos de mensajes, ante la afirmación de “los discursos del odio son aceptados y difundidos por gran parte de los estudiantes”, los y las participantes manifiestan en un 71% su desacuerdo, y un 12% en total desacuerdo. Esto plantea que, según la perspectiva de los y las profesoras, los alumnos y alumnas no aceptan tales comentarios de odio, y por tanto, se podría plantear algún tipo de debate en los momentos en que surgen, un aspecto que se podría profundizar en otros estudios.

Desde la difusión de los discursos de odio que manifiestan los y las estudiantes, el profesorado afirma que tal situación se asemeja al funcionamiento de la difusión de comentarios de odio desde las redes sociales y el anonimato. No existe una tendencia en torno a la individualidad versus el anonimato, donde el 50% de los y las participantes señalan “indecisión” al respecto, un 21% en desacuerdo y un 18% de acuerdo con el criterio.

Es posible señalar que ante la afirmación de “los colectivos y expresiones de género se sienten en vulneración con la difusión de discursos discriminatorios”, el profesorado manifiesta en un 24% su total acuerdo, y en un 56% su acuerdo con el criterio. Esto nos plantea que existe una vulneración de colectivos y comunidades específicas respecto hacia dónde se dirigen los discursos de odio.

Al respecto, en la afirmación de “suelo promover en mis clases actitudes y valores de respeto a la diversidad de género y de todo tipo”, el profesorado, en un 71% se manifiesta en total acuerdo, y con un 29% en desacuerdo, planteando la preocupación por la irrupción de tales discursos que manifiestan odio hacia colectivos particulares. De igual manera, ante la afirmación de “conduzco y manifiesto desacuerdo en los momentos que se difunden discurso de odio desde el género”, los y las participantes plantean en un 79% su total acuerdo, y en un 21% su desacuerdo, por lo que podemos comentar que, desde el profesorado, existe un compromiso político y social por la lectura de los discursos de odio al momento en que surgen (ver tabla 5).

4.2 Análisis de correlación de variables de las respuestas

De las correlaciones efectuadas en torno a las respuestas del instrumento (ver tabla 5), sólo presentaremos los resultados de aquellas significativas para la prueba de correlación, es decir, que indican que existe relación entre ambas variables evaluadas. El análisis correlacional de las respuestas se analizó mediante una prueba no paramétrica, en este caso, se utilizó la correlación de Spearman (H_0 = No hay asociación entre las variables), debido a que los datos no presentaron

una distribución normal en la prueba de Shapiro Wilks y se encontró correlación entre varias de ellas (para tener asociación, se debe rechazar H_0 , y esto se hace, con valores p menores a 0.05.)

Así y de acuerdo a las pruebas realizadas, podemos decir que existe una correlación entre la pregunta 2 y la pregunta 4. En la pregunta 2 se hace referencia a que los comentarios de odio, desde la perspectiva del profesorado, que emanan los y las estudiantes se dirigen hacia una población en particular, y por otro lado, en la pregunta 4 se refiere a que los comentarios de odio suelen ser sexistas. Al respecto y desde las correlaciones efectuadas, podemos notar que, lo que afirma el profesorado en torno a los comentarios de odio manifestados por los y las estudiantes son dirigidos hacia la presencia de la diversidad de identidades.

Podemos encontrar, también, una correlación positiva entre la pregunta 1 y la pregunta 7. De lo anterior, es posible plantear que los discursos de odio que se hacen presentes en las prácticas del profesorado son aprendidos desde las redes sociales. El profesorado afirma que existe una correlación positiva entre el criterio de la pregunta 2, relativo a que los comentarios de odio que expresan los y las estudiantes se refieren a una población específica, con contenido de la pregunta 7, sobre que los discursos de odio que se manifiestan se expresan desde las redes sociales. Se asume que las redes sociales constituyen un foco y un espacio de aprendizaje y transmisión de tales comentarios en torno a poblaciones particulares.

Se aprecia una correlación positiva entre el contenido de la pregunta 3, en torno a que los comentarios de los y las estudiantes que no se relacionan al contenido generan conflicto en el aula, con el contenido de la pregunta 7, donde tales comentarios que generan conflicto emergen desde las redes sociales, por lo cual asumimos que dichos momentos dan cuenta de expresiones de odio durante las prácticas. Siguiendo la idea, existe una correlación positiva entre el contenido de la pregunta 4, relacionado a los comentarios sexistas que manifiestan los y las estudiantes en clases, con la pregunta 7, donde asumimos que la fuente desde donde surgen tales discursos, al igual que lo manifestado antes, son las redes sociales.

Podemos comentar, además, que existe una correlación positiva e interesante, en torno al contenido de la pregunta 1, donde desde el profesorado se plantea que en las prácticas se visualizan los discursos de odio, en relación con el contenido de la pregunta 12, donde se dice que tales discursos se difunden desde el anonimato. Es de interés, al respecto, notar la correlación de la pregunta 2 con la pregunta 12, donde podemos plantear que desde el anonimato en que se difunden tales discursos del odio, éstos son dirigidos hacia una población en específico. Al respecto, podemos comentar la correlación entre la pregunta 1 con la pregunta 13, donde surge el planteamiento de que el profesorado asume que en sus prácticas se visualizan los discursos del odio, y que, además, son aceptados y difundidos por los y las estudiantes. A lo anterior, se puede agregar la correlación entre la pregunta 12, la pregunta 13 y la pregunta 15, donde se puede plantear que los discursos del odio se aceptan y difunden por los y las estudiantes, y que tal difusión es realizada en grupos colectivos anónimos.

Siguiendo la idea anterior, podemos comentar la correlación existente entre la pregunta 7 y la pregunta 13. Se plantea que los discursos del odio suelen estar cargados de sexismo y discriminación de género aprendidos desde las redes sociales, los cuales, son a la vez aceptados, reproducidos y difundidos por los y las chicas en las prácticas (pregunta 13). Al respecto, podemos

mencionar la correlación existente entre las preguntas 9 y 15, donde se plantea la complejidad de tratar contenidos históricos debido a que, desde la perspectiva del profesorado, los y las estudiantes poseen concepciones y discursos sexistas, racistas o discriminatorios, y a la vez, tales discursos como dice la pregunta 15, son expresados no desde la individualidad, sino que desde lo colectivo.

Tabla 5

Instrumento y respuestas

	T. A	A.	I.	D.	T. D.
1.- En el contexto de prácticas se visibilizan los discursos del odio	-	47%	18%	29%	6%
2.- Los comentarios de los y las estudiantes se refieren a una población particular cuando explicitan los discursos del odio.	6%	62%	18%	12%	3%
3.- Los comentarios de los estudiantes que no se enmarcan en el contenido, suelen generar conflictos en el aula.	6%	38%	18%	29%	9%
4.- Los comentarios de los estudiantes suelen ser sexistas.	9%	47%	9%	32%	3%
5.- Los estudiantes reaccionan en contra de comentarios sexistas o discriminatorios por género.	21%	62%	12%	6%	-
6.- Los estudiantes asocian el contenido con discursos que ven o aprenden desde las redes sociales.	24%	62%	3%	9%	3%
7.- Los estudiantes difunden comentarios de odio y/o discriminación de género que aprenden desde las redes sociales.	12%	44%	21%	18%	6%
8.- Las redes sociales influyen de gran manera en los discursos de los estudiantes.	44%	47%	9%	-	-
9.- Es complejo tratar contenidos en historia debido a las concepciones y discursos sexistas, racistas o discriminatorios de los estudiantes.	-	18%	18%	53%	12%
10.- Suelo incluir en mis clases contenidos desde las redes sociales.	3%	47%	21%	26%	3%
11.- Incluyo materiales que evidencian discursos de odio desde diferentes perspectivas para fomentar el debate entre el estudiantado.	15%	59%	12%	15%	
12.- Los discursos del odio, de manera general, son difundidos de manera anónima entre el estudiantado.	6%	18%	50%	21%	6%
13.- Los discursos del odio son aceptados y difundidos por gran parte de los estudiantes.	3%	6%	9%	71%	12%
14.- Según el estudiantado, los discursos expresados desde la perspectiva del odio pretenden mejorar problemas sociales.	-	15%	29%	41%	15%
15.- Los discursos del odio que expresan los estudiantes, suelen ser difundidos por colectivos y no de manera individual.	3%	35%	18%	35%	9%
16.- Los colectivos y expresiones de género se sienten en vulneración con la difusión de discursos discriminatorios.	24%	56%	18%	3%	-
17.- Suelo promover en mis clases actitudes y valores de respeto a la diversidad de género y de todo tipo.	71%	29%	-	-	-
18.- Conduzco y manifiesto desacuerdo en los momentos que se difunden discursos de odio desde el género.	79%	21%	-	-	-
19.- El currículo posibilita los espacios para trabajar los discursos del odio.	3%	59%	15%	18%	6%
20.- El currículo y su composición potencia los discursos del odio en las clases.	3%	9%	44%	41%	3%
21.- Las redes sociales son fundamentales en las concepciones que construyen y manifiestan los estudiantes.	32%	47%	15%	6%	-

Fuente: Elaboración propia (T.A.=Totalmente de acuerdo; A.= De acuerdo; I.= Indeciso; D.= en desacuerdo; T.D.= Totalmente en desacuerdo)

5. Discusión de los resultados

Podemos establecer de manera coincidente, con estudios como los de Ballbé et al. (2021) y de Izquierdo (2019), que el profesorado, como se ha visto en los resultados y datos, se mantiene alejado de una formación específica en didáctica adecuada que le permita trabajar los discursos del odio (Marolla-Gajardo, 2020; Ortega-Sánchez et al., 2021). Esto puede estar asociado a una formación inicial docente que no se enfoca en la formación de un profesorado que asume un rol activo para abordar, desde la enseñanza de las ciencias sociales, las problemáticas socialmente relevantes, o temáticas que apunten al desarrollo de la justicia social, considerando que el estudio se enfoca en las percepciones de los y las docentes sobre las y los estudiantes en torno a los discursos de odio en las aulas y la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales.

Resulta prioritario que se articulen propuestas educativas desde la didáctica, con el objetivo de que le permitan al profesorado y a los y las estudiantes poder comprender el cómo se articulan, producen y reproducen los discursos de odio y las marginaciones de género, y a la vez, proponer espacios de crítica, lucha y transformación hacia la justicia social (Ballbé et al., 2021; Massip et al., 2021). La deconstrucción del currículo hacia los problemas sociales relevantes, así como estrategias de aprendizaje-servicio o estudios de casos locales, que apunten a la construcción de una ciudadanía global crítica y comprometida con la democracia y la defensa de los Derechos Humanos (Emcke, 2017; García, 2018).

Una de las estrategias fundamentales que se deberían trabajar es la construcción y propuesta de contrarrelatos de odio. Deben emerger relatos que generen rupturas con las situaciones de injusticia social que existen (Santisteban, 2019). Aspectos como el respeto y el resguardo de los Derechos Humanos, la diversidad, las libertades de expresión democrática, entre otros espacios que nos permitan articular estructuras discursivas y prácticas hacia la deconstrucción de las desigualdades, las violencias y las vulneraciones hacia diferentes colectivos.

Se comprende que el profesorado debe actuar como un agente de transformación social, al proponer en sus prácticas el cuestionamiento constante de las estructuras de normalización social (Massip et al., 2021). Debe haber un compromiso con la justicia social a fin de posicionar la construcción de contrarrelatos del odio como un eje fundamental en la formación de los y las estudiantes.

Algunos grupos de investigación, como GREDICS² proponen que la construcción de contrarrelatos de odio sea trabajada bajo ideas como a) la identificación del problema o del conflicto social; b) la contextualización del problema o conflicto; c) la identificación de las personas que intervienen; d) valorar el sentido de los argumentos que se emiten; e) comprender las emociones que se expresan en los relatos; f) proponer ejercicios de empatía en torno a las narrativas que se difunden y; g) generar acciones dirigidas hacia la transformación social y el resguardo de los Derechos Humanos (Izquierdo, 2019).

Desde las perspectivas de género en relación a los discursos de odio, es posible manifestar la necesidad de promover la perspectiva crítica y problematizadora en torno a las homogeneidades y las corrientes que buscan generar discriminaciones y continuar con la

² Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials.

reproducción de las estructuras hegemónicas patriarcales (Marolla-Gajardo, 2020; Ortega-Sánchez et al., 2021). Resulta necesario que se fomente el pensamiento crítico y reflexivo en relación a la lucha contra las desigualdades por razones de género e identidad.

La investigación de Massip et al. (2021), propone algunas ideas que podríamos considerar para la formulación de contrarrelatos del odio. Entre ellas, se pueden mencionar que: a) la democracia es un camino en construcción (Pagès, 2007); b) la libertad debe ser enseñada en conjunto a la idea de participación (Veugelers, 2011); c) no puede existir democracia sin justicia social (Arnstein, 2019); d) la educación para la ciudadanía debe desmontar las ausencias en torno a las identidades tradicionalmente invisibilizadas (Marolla, 2019a; Marolla-Gajardo, 2020); e) el desarrollo del pensamiento crítico es un eje esencial en la educación para la ciudadanía, en el marco de la promoción de prácticas contra las desigualdades sociales (Ortega-Sánchez et al., 2021; Ortega-Sánchez & Pagès Blanch, 2020); f) la educación para la ciudadanía debe promover contrarrelatos de odio en torno a narrativas fascistas, racistas, sexistas, violentas, discriminatorias, que difunden la aporofobia, así como otras formas de exclusión y marginación social (Arroyo et al., 2018; Massip et al., 2021).

El profesorado puede utilizar los propios insumos oficiales que existen para cuestionarlos y trabajarlos en sus prácticas desde una perspectiva de género (De la Cruz et al., 2019). Como plantea De la Cruz et al., (2019), los materiales permiten:

- a) cuestionar el modelo binario y estereotipado de las relaciones de género de nuestra sociedad pasada y presente;
- b) trabajar las expresiones de género y la omisión de las diversidades;
- c) analizar la ausencia de referentes culturales femeninos y de otras identidades;
- d) discernir sobre cómo es posible construir ciudadanía sin la mitad de la población (mujeres);
- e) infravalorar por invisibilización las actividades de mantenimiento y por extensión a quienes las realizaban (mujeres);
- f) invisibilizar, ignorar y ni plantear la existencia de identidades diversas. (p. 285).

Las perspectivas androcéntricas y sexistas, desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, deben enfocarse en formar en las competencias narrativas del profesorado, a fin de entregar la visibilidad necesaria a todos y todas aquellas actoras que han sido relegadas desde perspectivas hegemónicas y patriarcales. Como afirma Sant & Pagès (2011), todas aquellas voces que no se enmarcan en la tradición son relegadas a la ausencia, coartando las posibilidades de contar con referentes con los cuales identificarse, y de esa manera, empoderarse y participar en la lucha contra las desigualdades (Marolla et al., 2021; Marolla, 2019).

Autores como Díez (2017) y Marolla (2019) y Ortega-Sánchez & Pagès (2018), proponen que la didáctica de la historia y las ciencias sociales, así como los procesos formativos, deben enfocarse en:

- a) La formación del pensamiento histórico y social con perspectiva de género desde la pluralidad y la diversidad social;

b) La visibilización del papel que tienen y que deberían tener todos y todas las protagonistas del pasado y del presente, sean grupos o personas, atendiendo a los principios de la teoría de la interseccionalidad.

c) Análisis de las narraciones y producciones del futuro profesorado para analizar qué están interiorizado y comprendiendo sobre la perspectiva de género en Ciencias Sociales, y sus repercusiones en su futuro profesional

d) Evaluar las prácticas de aprendizaje y enseñanza, y los resultados obtenidos, a fin de establecer la realidad de egreso de titulaciones y acciones formativas, y de convertir los obstáculos y resistencias en oportunidades (Ortega-Sánchez, 2020, p. 246).

6. Conclusiones

Resulta evidente que los discursos de odio desde las perspectivas de género emergen y circulan en las salas de clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. De forma mayoritaria, estos discursos de odio, considerando la perspectiva del profesorado, serían enunciados por parte de los y las estudiantes, quienes serían influenciados por las informaciones sexistas disponibles en las redes sociales, pero a su vez complementadas con los discursos difundidos desde sus propios entornos familiares, como se ha visto en los datos del estudio. Esta situación valida la relevancia de este estudio, en tanto se dirige a analizar un problema reconocido como tal por parte de los y las profesoras participantes.

Las afirmaciones de los y las profesoras en torno a que los y las estudiantes no aceptarían los discursos de odio desde las perspectivas de género en la escuela, nos dice que las personas que integran las comunidades escolares no son indiferentes y pasivas frente a estas situaciones. Esto alertará sobre la existencia transversal de actitudes contrarias a la emergencia y circulación de los discursos de odio desde las perspectivas de género en la escuela, terreno fértil para el desarrollo de acciones orientadas a su tratamiento didáctico. A su vez, este potencial permitiría trabajar en el abordaje de tales narrativas desde una perspectiva que incluya a toda la comunidad educativa, y asignando a la escuela un rol de educadora de todos los actores y actrices que participan en ella.

En relación a lo mencionado anteriormente, es posible constatar en las afirmaciones de los y las profesoras una opción por abordar pedagógicamente los discursos de odio desde las perspectivas de género en sus lugares de trabajo, dejando entrever un compromiso político y social por la lectura de tales problemas al momento en que surgen, optando por trabajar desde el análisis y la reflexión y hacia la transformación con miras de justicia social.

Esto indica que los y las profesoras, quizás sin portar una formación inicial en perspectiva de género, asumen una opción por trabajar los discursos de odio como parte de sus propuestas de enseñanza. A partir de ello, emerge la necesidad de promover una construcción didáctica específica en el ámbito de las ciencias sociales que contemple el abordaje particular de esta temática, otorgando al profesorado herramientas concretas para contrarrestar –en la perspectiva de los procesos de aprendizaje-, la proliferación de discursos del odio con perspectiva de género.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Ibérica Ediciones.
- Arnstein, S. R. (2019). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 85(1), 24-34. <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1559388>
- Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C. R., Llusà, J., López, M., Oller, M., & Santisteban, A. (2018). El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial. En E. López Torres, C. R. García Ruíz, & M. Sánchez Agustí (Eds), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). AUPDCS - Universidad de Valladolid.
- Ballbé, M., González-Valencia, G., & Ortega-Sánchez, D. (2021). Invisibles y ciudadanía global en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14, s/p. <https://doi.org/10.5565/REV/JTL3.910>
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Crocco, M. (2019). Teaching Gender and Social Studies in the #MeToo Era. *Social Studies Journal*, 38(1), 6-16.
- Díez Bedmar, M. C., & Juárez Ruiz, I. (2015). Ecofeminismo, historia intercultural e identidades: Aprendizaje crítico en las aulas de Educación Secundaria. En A. Puleo, G. A. Tapia González, L. Torres San Miguel, & A. Velasco Sesma (Eds), *Hacia una cultura de la sostenibilidad. Análisis y propuestas desde la perspectiva de Género*. (pp. 495-502). Departamento de Filosofía de la Universidad de Valladolid - Cátedra de Estudios de Género UVA.
- Díez Bedmar, M. del C. (2017). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *Clío: History and History Teaching.*, 40, 219-232.
- Díez Bedmar, M. del C., & Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching.*, 45, 1-10.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus.
- European Council (2014). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education. No Hate Speech Movement*. Council of Europe: European Youth Center Strasbourg.
- Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., & Martínez, G. (2015). *Countering Online Hate Speech*. UNESCO.
- García, C. R. (2018). El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial. En E. López Torres, C. R. García Ruíz, & M. Sánchez Agustí (Eds), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). AUPDCS - Universidad de Valladolid.
- García Luque, A., & de la Cruz, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez, R. García-Moris, & C. R. García Ruíz (Eds), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). AUPDCS-Universidad de Córdoba.

- García Luque, A., & de la Cruz, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: Libros de texto a debate. *Clío: History and History Teaching*, 45, 99-115.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., & Rubia Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 43, 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Izquierdo Grau, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: Una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Latorre, A., Arnal, J., & Del Rincón, D. (1994). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Marolla Gajardo, J., Castellví Mata, J., & Mendonça dos Santos, R. (2021). Chilean Teacher Educators' Conceptions on the Absence of Women and Their History in Teacher Training Programmes. A Collective Case Study. *Social Sciences*, 10(3), 106. <https://doi.org/10.3390/socsci10030106>
- Marolla, J. (2019a). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 137-157. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.8>
- Marolla, J. (2019b). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Marolla-Gajardo, J. (2020). The Challenge of Women's Inclusion for Novel Teachers. Case Study in a Teacher Educator Public University. *Frontiers in Education*, 5, 91. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00091>
- Massip Sabater, M., García, C. R., & González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14, 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>
- Massip Sabater, M., & Castellví Mata, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching*, 45, 139-154.
- Massip Sabater, M., & Santisteban, A. (2020). La educación para la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo*, 13, 142-152. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51513>
- Massip Sabater, M., Santisteban, A., & González, N. (2021). Els contra-relats de l'odi: Un estudi amb professorat en formació. En *El futur comença ara mateix. L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment*. (pp. 149-163). UAB-GREDICS Adjuntament de Barcelona.
- Molet Chicot, C., & Bernard Caverro, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: Diez propuestas para un debate. *Temas de Educación*, 21(1), 119-119.

- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las Mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria* [Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/187752>
- Ortega-Sánchez, D. (2020). Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la Historia. *Lección inaugural del curso académico 2020-2021*. Universidad de Burgos.
- Ortega-Sánchez, D., Blanch, J., Quintana, J., Sanz de la Cal, E., & Anuncibay, R. (2021). Hate Speech, Emotions and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084055>
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès Blanch, J. (2020). The End-Purpose of Teaching History and the Curricular Inclusion of Social Problems from the Perspective of Primary Education Trainee Teachers. *Social Sciences*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Ortega-Sánchez, D., & 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*, 0(21), 53-66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica geográfica*, 9, 205-214.
- De la Cruz, A., Redondo, A., Díez Bedmar, M. C., & , García Luque, A., (2019). Formación de profesorado y reflexión sobre identidades de género diversas a través de los libros de texto de Ciencias Sociales. En M. Joao Hortas, A. Dias D'Almeida & N. de Alba Fernández, N. (Eds), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 273-287). AUPDCS-Politécnico de Lisboa.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & Garcia-Jimenez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. En SERBIULA (sistema Librum 2.0). Aljibe.
- Sant, E., & Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y MEMORIA* , 3, 129-146.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. SAGE.
- Triviño Cabrera, L., & Chaves Guerrero, E. (2020). Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado? *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 82-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.82>
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. Routledge.
- Veugelers, W. (2011). Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands. *Revista de Educación*, 10, 209-224.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 14 junio 2022
Aceptado 16 septiembre 2022

LGTBIQ+ en el instituto: revisando experiencias pasadas desde una perspectiva de género*

Being LGBTQ+ in secondary school: A look at past experiences from a gender perspective

Ann E. Wilson-Daily

Universitat de Barcelona

Email: awilson@ub.edu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5994-6210>

Gemma Sebares-Valle

Universitat de Barcelona

Email: g.sebares@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7856-8515>

Judit Sabido-Codina

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Email: judit.sabido@uvic.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6323-4512>

Maria Feliu-Torruella

Universitat de Barcelona

Email: mfeliu@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6500-7620>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.68>

Resumen

Si bien muchos estudios han analizado el tratamiento del género en el aula de secundaria en España, pocos se han centrado en las experiencias LGTBIQ+ desde una perspectiva de género en secundaria. Veinte estudiantes de secundaria ya graduados y que actualmente se identifican como LGTBIQ+ participaron en entrevistas semiestructuradas y en un grupo focal centrado en sus experiencias escolares (el tipo de recolección de datos respetó las

Esta investigación ha sido realizada en el marco del Proyecto AS017682 financiado por la Univeritat de Barcelona (convocatoria UB-AE-2022): *Cap a les escoles inclusives de Secundària: Un enfocament de metodologia mixta per identificar les bones pràctiques*, IPs: Sean E. Murphy (Universitat de Barcelona) y por Ann E. Wilson Daily (Universitat de Barcelona).

preferencias personales de los participantes). Las y los participantes informaron que recibieron poco contenido relacionado con LGTBIQ+ en sus clases de ciencias sociales y en la escuela en general, y que, cuando se presentaba el contenido, se centraba en hombres homosexuales, en figuras históricas masculinas homosexuales y en la aceptación general de la homosexualidad en el pasado. Estos y estas exalumnas de secundaria reconocieron el privilegio de los varones y las identidades masculinas dentro del colectivo LGTBIQ+ no solo dentro del currículo, sino también en términos de trato por parte de sus compañeros y compañeras. Además, el poco apoyo que los alumnos sí recibieron de sus profesores, parecía provenir principalmente de figuras femeninas. Todo ello refleja las carencias del sistema educativo respecto las experiencias LGTBIQ+ y muestran cómo las normas sociales heteronormativas dominan dentro de las escuelas.

Palabras clave: alumnado LGTBIQ+; escuelas secundarias; enseñanza género-normativo; integración de contenido LGTBIQ+; ayuda institucional.

Abstract

While many studies have looked at the treatment of gender in the secondary classroom in Spain, few have focused on LGBTQ+ secondary experiences from a gender perspective. Twenty recently graduated secondary students who currently identify as LGBTQ+ participated in semi-structured interviews and a focus group centering on their school experiences (the data collection type respected participants' personal preferences). Participants reported receiving little LGBTQ+-related content in their social science classes and school in general, but when content was presented, it was focused on homosexual males, mainly, superficial comments on the homosexual identification of male historical figures or on the general acceptance of male homosexuality in the past. These former secondary students recognized the privilege of males and male identities within the LGBTQ+ collective, not only within the curriculum, but also in terms of treatment by their peers. Furthermore, the little support that students did receive from their teachers, seemed to come principally from female figures. The findings illustrate how heteronormative social norms dominate within schools and highlight specific shortcomings of secondary schools regarding LGBTQ+ student experiences from a gender perspective.

Key words: LGBTQ+ students; secondary schools; gender-normative teaching; LGBTQ+ content integration; institutional help.

1. Introducción

El contenido de las clases de ciencias sociales en el instituto, de otras materias y el abuso escolar género-normativo dentro de éste pueden ser maneras de conservar el orden de género tradicional y afectivo-sexual (ver Payne y Smith, 2013; Rawlings, 2019, cf. García Luque y de la Cruz Redondo, 2017). Actualmente, muchas veces, como profesionales en el mundo de la educación seguimos fomentando el orden tradicional de género y afectivo-sexual (Harris, Wilson-Daily y Fuller, 2021, 2022) aunque sea una realidad el incremento de la reflexión y reestructuración profunda (cf. García Luque y de la Cruz Redondo, 2017). Ejemplo de ello es la inclusión de actuaciones en normativas de centro, la celebración de las efemérides y el uso de materiales y recursos didácticos coeducativos (García Luque y de la Cruz Redondo, 2017).

A pesar de los cambios sociales, políticos y legislativos que implican una mayor aceptación de personas que se identifican como LGTBIQ+ (ej. Fernández-Paradas, 2020; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020), por lo general en España, los estudios sobre las y los jóvenes en las escuelas de secundaria españolas destacan niveles significativos de victimización, marginación y

malentendidos entre los estudiantes LGTBIQ+¹ (ej. Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021; Grupo Educación COGAM, 2013; Martxueta y Etxeberria, 2014; Mérida, 2018; Martín Martín y otros, 2007; Sánchez Sibony, Ortega Ruiz y Casas, 2018). Se argumenta que es en gran parte el resultado de no garantizar que los estudiantes que se identifican con este colectivo reciban el apoyo necesario en sus institutos (ej. Aguirre, Moliner y Francisco, 2021; Harris y otras, 2021; 2022).

La literatura existente pone de relieve los principales retos que afrontan estos y estas estudiantes en sus vidas y cómo las escuelas y el profesorado de ciencias sociales, sin querer, pueden contribuir a aumentar el aislamiento social del alumno o alumna (Harris, y otras, 2021; 2022). Se ha demostrado que algunos alumnos y algunas alumnas LGTBIQ+ que no se sienten seguras y acompañadas en el instituto, pueden abandonar o acabar la educación secundaria con niveles de aprendizaje comparativamente más bajos que sus compañeros y compañeras (Birkett y otra/o/s, 2009), lo que a su vez afecta sus oportunidades de vida en cuanto a economía y salud mental y física (Toomey y otros, 2010, también ver Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021). El aislamiento de estudiantes LGTBIQ+, que toma diferentes formas en el instituto (ver Harris y otras, 2022) puede tener consecuencias drásticas, como el suicidio (Baiocco y otro/a/s, 2014; García Vega y otras, 2018).

No obstante, es importante destacar que algunos estudios recientes provenientes del Reino Unido (McCormack, 2020; Morris, McCormack y Anderson, 2014; White, Magrath y Thomas, 2018) señalan que ha habido un cambio muy positivo de la coyuntura social y escolar que ayudan al alumnado LGTBIQ+. Sin embargo, es muy importante destacar que estos tres estudios se centran en la experiencia del estudiante masculino homosexual, mientras que la experiencia del colectivo no se puede generalizar y puede ser muy desigual (Harris y otras, 2021).

Pese a que en las Leyes Educativas se incluyen, en teoría, aspectos relacionados con el respeto e integración sexual, y, por tanto, también LGTBIQ+, esto no se ve claramente reflejado en las competencias educativas de dichos currículos. Aun así, si revisamos las áreas relacionadas con las Ciencias Sociales, en algunos casos sí que se puede llegar a intuir algún tema relacionado con la integración e igualdad, también sexual. En cuanto a temas de género, estos sí que están presentes en la legislación educativa reciente (consultar Díez Bedmar, 2015; García Luque, 2016), pero evidentemente no es garantía de su inclusión en las prácticas didácticas aplicadas en el aula (Díez Bedmar, 2015; Lucas y Delgado-Algarra, 2019).

En lo que respecta a la legislación educativa, la integración y/o inclusión de temas específicamente LGTBIQ+ no es obligatoria en las escuelas españolas y rara vez se tratan (Martxueta y Etxeberria, 2014). Se supone que el desarrollo social y emocional de los estudiantes y los temas de integración deben asociarse de manera interdisciplinaria a través de la legislación LOMCE (2013), pero, igual que con la LOE (2006) estos aspectos son tan amplios que los asuntos y temas LGTBIQ+ pocas veces se integran en el aula (Martxueta y Etxeberria, 2014). Además, los

¹ A lo largo del de este trabajo se utilizará el término LGTBIQ+, formado por las primeras letras de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, intersexual y queer; incluyendo además el símbolo "+" para incluir colectivos y personas que se sienten identificadas pero que no están representadas expresamente por estas siglas. Entendemos una identidad de género o falta de ella (identidad no binaria) es manifestada por los individuos en función de cómo se identifican, independientemente de su sexo biológico. Por otro lado, que el interés afectivo sexual (sexualidad) son las prácticas y comportamientos que manifiestan un interés sexual de la persona hacía otra persona. Personas que se identifican con el colectivo LGTBIQ+ suelen ser personas que no se identifican con el orden tradicional afectivo-sexual y/o de género.

profesores en España a menudo se sienten inadecuadamente preparados para apoyar a los estudiantes LGTBIQ+ y para cubrir e integrar en el aula contenidos relacionados con aspectos LGTBIQ+ (Aguirre y otras, 2021; Penna Tosso y Sánchez Sáinz, 2015).

Es por todo lo detallado con anterioridad, que en el presente estudio se exploran las experiencias de alumnas y alumnos de la Universidad de Barcelona y la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña que se identifican como LGTBIQ+, en base a sus recuerdos sobre el instituto y la presencia o ausencia de buenas prácticas en este. Basándose en entrevistas y grupos focales (muestra total: 20) con personas que han asistido a institutos catalanes de manera reciente. Los datos muestran como los centros pueden aislar involuntariamente al que se identifica como LGTBIQ+. De algún modo, se puede observar que hay factores bajo el control del docente de Ciencias Sociales y otros profesionales del centro que contribuyen a que muchos estudiantes se sientan diferentes y marginados².

2. Metodología

El objetivo más amplio de la investigación en que se ubica el presente estudio era explorar las experiencias de alumnas y alumnos de la Universidad de Barcelona y la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña que se identifican como LGTBIQ+, en base a sus recuerdos sobre el instituto y la presencia o ausencia de buenas prácticas en este. Específicamente en este artículo los objetivos iniciales eran: 1) Determinar si la didáctica de ciencias sociales en la educación secundaria influye en la exclusión o inclusión de alumnado LGTBIQ+, desde la perspectiva de las personas recién graduadas que se identifiquen con este colectivo, y 2) Determinar si otras acciones institucionales a nivel de centro influyen o no en la exclusión o inclusión de alumnado LGTBIQ+, desde la perspectiva de las personas recién graduadas que se identifiquen con este colectivo.

Los datos de las entrevistas y del grupo focal se transcribieron y posteriormente se analizaron en función de los temas a través de codificación deductiva e inductiva; los temas deductivos fueron el género y el currículo y el apoyo institucional. A continuación de esta codificación inicial, se realizó un proceso de codificación inductiva, identificando el privilegio de género como un tema a considerar en los análisis.

2.1 Participantes

Se ubicó una muestra por conveniencia, es decir una muestra de voluntarios, de veinte estudiantes LGTBIQ+ en dos universidades españolas (Universidad de Barcelona y Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña). Todos los participantes nacidos en España habían realizado sus estudios de educación secundaria obligatoria (ESO) en España, y concretamente en la Comunidad Autónoma de Cataluña. A los participantes se les dio la opción de participar en un

² Algunos aspectos de este artículo han sido presentados al *XXXII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* que se celebró en Granada los días 5, 6 y 7 de abril de 2022 y al *I Congreso Internacional de Coeducación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Formando ciudadanía desde el feminismo que se celebró en Madrid los días 2, 3 y 4 de junio de 2022. Las autoras quieren agradecer los comentarios y sugerencias recibidos en estos dos encuentros por parte de las y los participantes.

grupo focal o en una entrevista semiestructurada individual. Se realizaron diecisiete entrevistas individuales (n = 17) y un grupo focal (n = 3) a finales de 2021 y principios de 2022 (muestra total 20, 10 de la Universidad de Barcelona y 10 de Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña). Los y las participantes se habían graduado de la escuela secundaria en los últimos siete años, lo que les había aportado tiempo suficiente para reflexionar sobre sus experiencias, pero no demasiado como para olvidar aspectos relevantes de estas (ver, por ejemplo, Farmer y Knapp, 2008). Esto también nos permitió incluir a estudiantes que no se habían identificado durante la escuela secundaria. Los nombres de los participantes han sido cambiados para preservar su anonimato. Seis estudiantes se identificaron como lesbianas, 6 como gays, 6 como bisexuales, 1 como no declarado y 1 como asexual en el momento de la recogida de datos. La mitad de los participantes se habían identificado durante la escuela secundaria y la otra mitad después (ver Tabla 1).

Tabla 1

Autoidentificación de los participantes en el momento de la recogida de datos y seudónimos.

Tipo de recopilación de datos *	Seudónimo	Autoidentificación	Abiertamente-identificado LGTBIQ+ durante la secundaria	Abiertamente-identificado LGTBIQ+ después de la secundaria
Entrevistas	Alba	Bisexual	✓	
	Albert	Gay		✓
	Alfred	Gay		✓
	Anna	Bisexual	✓	
	Arnau	Gay	✓	
	Clàudia	Sin identificación específica	✓	
	Coral	Bisexual		✓
	Cristina	Bisexual	✓	
	Dani	Gay		✓
	Estela	Lesbiana		✓
	Ester	Lesbiana		✓
	Iris	Lesbiana		✓
	Olga	Lesbiana	✓	
	Laura	Lesbiana		✓
	Mercè	Lesbiana		✓
	Paula	Asexual	✓	
	Xavier	Gay		✓
Grupo focal	Aina	Bisexual	✓	
	Mariona	Bisexual	✓	
	Martí	Gay	✓	

* A petición de los participantes.

Como cada estudio, este tiene sus limitaciones. Es importante denotar que contamos con una muestra reducida y homogénea de alumnos y alumnas universitarias. Además, éstos se caracterizaron por poseer un nivel socioeconómico medio y/o medio alto y por mostrar una buena predisposición e incluso motivación a dedicar tiempo para participar en el estudio.

2.2 Recopilación de datos, instrumento y análisis de los datos

Las investigadoras de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña llevaron a cabo las entrevistas cara a cara y de grupos focales a finales de 2021 y principios de 2022. Éstas explicaron a las y los entrevistados que el objetivo general del proyecto de investigación era comprender mejor las experiencias de los estudiantes de secundaria que se identifican como LGTBIQ+ para contribuir con recomendaciones concretas al personal de las escuelas de secundaria. La herramienta utilizada para las entrevistas y grupos focales fue una versión traducida y ampliada de Harris et al. (2022, pp. 172-173), que se adaptó a catalán/castellano y que se implementó de forma semiestructurada. Las preguntas adicionales añadidas al instrumento de Harris et al. se centran específicamente en las intervenciones, o la falta de ellas, en el aula de ciencias sociales. Las entrevistas y el grupo focal fueron analizados por todas las autoras en busca de contenido relacionado con el género.

3. Resultados y Discusión

Concretamente, se han identificado tres dimensiones de análisis: 1) el colectivo LGTBIQ+ y la igualdad, 2) el contenido escolar y los referentes LGTBIQ+, 3) el apoyo escolar hacia los miembros LGTBIQ+.

3.1. El colectivo LGTBIQ+ y la igualdad: el privilegio de género dentro del colectivo

Las narrativas analizadas dejan claro que no toda la discriminación es igual dentro del colectivo LGTBIQ+. Los relatos de los participantes han reflejado como los comportamientos “masculinos” están mejor tratados que los comportamientos “femeninos”. Martí, por ejemplo, nos decía que no sufría discriminación porque, según él era abiertamente gay, pero con comportamientos más masculinos. Decía, en cambio, que otros chicos con comportamientos más “femeninos” recibían un tratamiento diferenciado al suyo:

Pues algún chico que tiene entre comillas pluma, pues sí que había el tipo comentario “maricón, no sé qué...” O, o era ese punto de bueno, llega alguien nuevo a clase, al no saber mi orientación sexual, puede ser me pueden decir algo y tal. Pero nunca he tenido ningún problema. Lo que sí que algunas personas también de mi clase, pues sí que lo han sufrido, sobre todo hombres que no se identificaban como gais, pero, por tener ciertos comportamientos que sí, pues socialmente relacionan al ser homosexual, pues sí que les decían bastantes comentarios y bastante despectivos la verdad (Martí).

Otro ejemplo es el de Martina, que explicaba por qué, según su punto de vista, no sufría discriminación como en cambio si la sufrían otras personas que se identificaban con el colectivo LGTBIQ+ en su centro, según ella eso era por el hecho de tener intereses sexuales compartidos con sus compañeros chicos:

Yo creo que yo no recibía nada porque siempre está ese cierto punto de sexualización, de buah, una mujer bisexual, le gustan los hombres...bueno, en ese momento eran los hombres y las mujeres, porque claro, y ya da por hecho que bisexual sólo te gustan hombres y mujeres. Y ya era como: "buah, puedo tener algo con esta chica y otra más..." sabes. Yo creo que por ese motivo yo no recibía este tipo de acoso por el "ay bueno, le gustan las tías como yo" (Martina).

Aquí vemos dos casos, los del Martí y Martina, personas que reconocían vivir un tipo de superioridad social dentro de su centro de secundaria gracias a tener una identidad más "masculina" dentro de las identificaciones LGTBIQ+. Los datos analizados coinciden con los de Harris y otras (2021), en cuanto a la evidencia que existen formas "más aceptables" de ser LGTBIQ+. En el caso de Martí, este revela experiencias relativamente positivas en la escuela y afirma ser privilegiado comparativamente con otros compañeros. Tanto este estudio como el de Harris y otras (2021), demuestran que algunas formas de ser LGTBIQ+ son menos aceptables socialmente que otras. A raíz de las respuestas de los y las estudiantes se observa que hay orientaciones sexuales más aceptadas que otras, por ejemplo, ser gay o en ocasiones bisexual o lesbiana, y que los hombres con comportamientos "masculinos" experimentan menos dificultades pese a tener una orientación sexual incluida en el colectivo LGTBIQ+. Por contra, personas con una identificación menos normalizada sufren más discriminación, como es el ejemplo de Paula que se identifica como asexual, esta estudiante explicaba que la falta de reconocimiento de su identificación sexual le había generado una mayor marginalización, básicamente causada por la falta de información al respecto.

Los estudios recientes provenientes del Reino Unido (McCormack, 2020; Morris y otros, 2014; White y otros, 2018) señalan que ha habido un cambio muy positivo de la coyuntura social y escolar que ayudan al alumnado LGTBIQ+, no obstante, los tres estudios se centran en la experiencia exclusiva del estudiante masculino homosexual.

Se observa, con los datos presentados aquí y en otros estudios (por ejemplo Harris y otras, 2021) que las experiencias de alumnado LGTBIQ+ pueden ser muy desiguales, sobre todo, en el caso de identidades más femeninas.

Alba destacaba incluso diferencias de género e identificación dentro del colectivo, resaltando el privilegio de los hombres que se identifican como gay:

Pero sí, sí, sobre todo la gente que se identificaba como hombre gay eran los que recibían más apoyo, porque los demás como si no existiera.

En otros casos como el de Paula, que se identifica como asexual, se quejaba de que las pocas veces que los temas LGTBIQ+ fueron tratados en su instituto siempre se focalizaron en personas LG (lesbianas y gais), dejando excluidas del tema cualquier otra identificación, ya fueran orientaciones sexuales o identidades de género, y eso acababa produciendo una discriminación interna en el colectivo.

Cristina, también, hablaba de las diferencias entre cómo se trata a personas que se identifican como parte del colectivo LGTBIQ+ en cuanto a su orientación sexual, comparado con las personas que se identifican como parte del colectivo LGTBIQ+ en cuanto a su identidad de género. Ella encontraba una diferencia muy marcada:

Yo creo que la orientación sexual está como más normalizada, no, entre comillas, y es algo que también que quizás no afecta a los demás, que es muy en plan, pues sales del armario y ya está. Sigues con tu vida, pero el tema trans o de identidad de género, como tú como persona como también debes cambiar, de los pronombres y todo esto... eso les cuesta más, y se trata más como tabú, el tema de identidad de género que la orientación sexual (Cristina).

Todos estos relatos de los y las participantes muestran cierto privilegio de género dentro el colectivo LGTBIQ+.

3.2. El contenido escolar y referentes LGTBIQ+: el poco contenido LGTBIQ+ se centraba en hombres homosexuales

Los relatos de los y las participantes han reflejado las pocas veces que obtuvieron comentarios o contenidos relacionados con temas LGTBIQ+ en el aula de Ciencias Sociales o de otras materias. Dato que va muy en la línea de los resultados expuestos en la investigación de Rojas et al (2019) en Chile. Los temas LGTBIQ+ en el aula, según los participantes del estudio, se caracterizaban, por un lado, por ser inexistentes o muy puntuales. Y, por otro lado, por tener una clara carencia de perspectiva crítica. Y así lo muestran relatos como el de Mariona y Iris:

En la parte de ciudadanía de la ESO, sí que es la parte que más se trataban estos temas, y dimos alguna charla de feminismo, de racismo, etc. Y una vez nos pusieron un monólogo de una persona LGTB hablando y lo comentamos. Pero, pusieron el vídeo y ya está, trabajo realizado (Mariona).

Nunca se han incluido modelos LGTB+ y desconozco si se hace ahora, pero diría que no. Quizás sí, en latín, pero no tanto la profesora como explicación, sino lo fui viendo a partir de mi TFG, que trataba sobre la sátira en la época de Grecia y Roma, analizada a través de un libro de pequeños relatos con cierto sarcasmo describiendo la vida en esa época (Iris).

Además, destaca de los relatos de los participantes, como los contenidos prácticamente residuales en los temas LGTBIQ+ estaban enfocados a hombres identificados como gays, por lo que otras identificaciones de género e identificaciones de sexualidades estaban invisibilizadas. I así lo refleja Olga:

Chicas, como referentes históricos, prácticamente no las había, como mucho había referentes chicos (Olga).

Es de resaltar, también, que dos de las entrevistadas destacaron el personaje de García Lorca, el cual tuvo un papel relevante en sus clases de 4º de la ESO, donde su orientación sexual se comentaba como un hecho anecdótico y poco relevante:

No es que fuera un modelo LGBT+, pero García Lorca sí que se hablaba de que le habían asesinado y su orientación sexual era la que era. Pero no lo ejemplificaban como si fuera un modelo LGBT+, era algo de paso (Estela).

Asimismo, una entrevistada hizo referencia a la Edad Antigua, donde la homosexualidad era un hecho aceptable en ciertas etapas de la vida. Nuevamente, en este caso, su explicación fue enfocada a los hombres, invisibilizando otras sexualidades. Un claro ejemplo, eran las relaciones afectivo-sexuales que tenían entre ellas las mujeres adolescentes espartanas, de la misma manera que lo tenían los hombres espartanos.

Únicamente se mencionó que en la Edad Antigua eran frecuentes las relaciones entre los hombres. Sobre todo, cuando se hablaba de Esparta y Atenas (Coral).

A modo de apunte histórico, remarcar, como expone Ballesterro (2019) que la homosexualidad en Esparta era bajo unos parámetros muy patriarcales y culturales concretos del período, muy alejados de los actuales. No obstante, no deja de ser un contenido histórico básico que puede ayudar a fomentar la inclusión.

La presente investigación, pues, coincide con Martxueta y Etxeberria (2014) en su crítica de la poca concreción de las últimas leyes educativas LOE (2006) igual que la LOMCE (2013), son tan amplios los asuntos y temas LGTBIQ+ que pocas veces se integran en el aula. Vemos que la integración de asuntos y temas LGTBIQ+ fue nula o mínima según las personas entrevistadas.

Participantes como Albert, Dani y Xavier hicieron hincapié en qué incluir períodos y hechos históricos que hagan incidencia en temáticas como LGTBIQ+ puede ayudar a la autoaceptación.

Habría ayudado a la inclusión el incluir contenidos históricos. Ya no sólo por la propia aceptación de uno mismo, sino también por el resto (Albert).

Incorporar más ejemplos y modelos de personajes relevantes homosexuales, bisexuales, etc., como exponen Dani y Xavier, ayudaría a normalizar dichos sentimientos y potenciaría la seguridad entre los alumnos, compañeros y docentes de hablar de dichas temáticas.

De hecho, hace unos años pienso que se vivía en una lucha constante, ya que los modelos históricos planteados eran de una forma muy clara: hombre, fuerte, bélico, con esposa, muchas amantes y muchos hijos e hijas. Este modelo de triunfador todavía persiste hoy en día, y parece ser que si no encajas en ese patrón no eres un hombre de verdad o no puedes encajar en lo que espera la sociedad de ti. Hoy en día esto es diferente, puesto que cada vez hay más personajes LGTBI+ protagonistas en nuestras pantallas. (Xavier).

Y un claro ejemplo de la capacidad normalizadora e inclusiva de trabajar dichas temáticas nos la relató Ester cuando elaboró su Trabajo de Investigación en Bachillerato:

Yo hice el trabajo de investigación de la adopción en las parejas homosexuales. Lo hice con la profesora de castellano que te comentaba. Que era muy bonita. En ese sentido, todo lo que yo conté, y se hablaba sobre todo de parejas homosexuales que querían ser padres, tuvo una muy buena reacción. El trabajo tuvo muy buena acogida. Me sorprendió mucho, porque al principio me daba vergüenza, pero al final salí muy contenta por la respuesta de la gente, tanto alumnos como profesores (Ester).

Ester optó por tratar la temática de las adopciones desde una óptica inclusiva. Visibilizando contenidos evadidos en muchos sectores. Un ejemplo, no obstante, anecdótico y que emerge de la selección de un contenido por iniciativa propia.

Otros participantes destacan los pocos referentes o episodios históricos impartidos en las aulas y centrados en los hombres estaban encuadrados en un imaginario peyorativo. I un claro ejemplo de ello lo exponen Mercè y Xavier:

No, bueno nos hablaban aspectos de VIH, pero siempre desde la visión gay: hombre - hombre. Las relaciones homosexuales estaban catalogadas como hombre-hombre y no mujer-mujer (Mercè).

Si se ha hablado alguna vez, no se ha hablado de forma respetuosa. Por ejemplo, con los griegos y romanos, donde se hacía énfasis en su depravación sexual y como una sociedad con vicios y falta de ética. Pero, por ejemplo, nunca se cuestionaban por igual actitudes machistas como, por ejemplo, que un rey tuviera diferentes amantes y muchos hijos e hijas (Xavier).

Además, destaca, que entre las y los participantes había un tema recurrente de integraciones muy mínimas de temas LGTBIQ+ y muy puntuales, que quedaban en un día o en la integración de “fun facts”:

.. en la parte de ciudadanía de la ESO, sí que es la parte que más se trataban estos temas, y dimos alguna charla de feminismo, de racismo, etc. Y una vez nos pusieron un monólogo de una persona LGTB hablando y lo comentamos. Pero, pusieron el vídeo y ya está, trabajo realizado.

No...en historia y eso no he tratado en mi vida a ningún personaje, a ninguna persona que... no... o sea,... quizás lo decían esto como *fun fact*, pero era, sólo en plan... no se trataba cómo eso había afectado a su pensamiento, o a sus acciones...

Además de tratarse de “fun fact” poco serio y académico:

Si, en historia del arte, una profesora, que además se jubiló ese año, o sea que no era joven ella siempre nos hablaba de todas estas cosas y de los artistas...le hacía mucha gracia, porque a los adolescentes les hace gracia...Van Gogh era gay, estaba liado con Gauguin... a veces lo comentaba como lo típico que comentas la vida del artista “estaba casado y tenía 3 hijos” pues “éste tenía 3 amantes y 2 eran hombres” y ya está, pero no entraba a fondo en la época, sabes “estaba más aceptado” o era como un fun fact,

Es por eso, que las pocas veces que las y los participantes reportaron comentarios o contenidos relacionados con temas LGTBIQ+ tanto en el aula de Ciencias Sociales como de otras materias, éstos estuvieron enfocados y relacionados con hombres identificados como gais, así, otras identificaciones de género o identificaciones de sexualidades aún quedan muy invisibilizadas o son inexistentes en el aula. Incluso así, esta integración se reducía a un fun fact de vez en cuando, a un vídeo o una charla en que los miembros del colectivo sólo se presentaban como víctimas. Es evidente que aún queda mucho trabajo pendiente para llegar a un trato igualitario de género (consultar Díez Bedmar, 2015; 2019; García Luque, 2016; García Luque y de la Cruz Redondo, 2017; Lucas Palacios y Delgado-Algarra, 2019).

Seguramente hay relación con el hecho de que muchos y muchas profesoras consideran que no tienen la preparación suficiente para cubrir e integrar contenidos relacionados con temas LGTBIQ+, más que el aportar algún comentario superficial (Aguirre y otras, 2021; Penna Tosso y Sánchez Sáinz, 2015), aun siendo considerados por el estudiantado como el rol principal para la diversidad sexual (Fernández-Jiménez, 2021). En el grupo focal, Martí, Aina y Martina también

hablaban de oportunidades curriculares donde se podrían haber integrado contenido relacionado con temas LGTBIQ+ pero en que no se hacía:

No, de hecho, existe una asignatura muy bonita que se llama ética, pero no se aprovecha. Es una... te clavan una ficha tienes que llenarla, y adiós muy buenas... y pienso que es una asignatura que se llama ética y se podría aprovechar para tratar estos temas, pero no se hace.

Todos los participantes del grupo focal concuerdan en que hay espacios donde introducir dichas temáticas olvidadas por la sociedad. De hecho, ellos recuerdan cómo se impartían contenidos poco significativos para su aprendizaje en asignaturas como ciudadanía o en temas de introducción a la filosofía, etc. De hecho, ninguna de las y los veinte participantes comentó que hubiera una integración curricular de contenido LGTBIQ+ que fuese más allá de un día concreto o de la integración de “fun facts” o contenido que aportaban ellos y ellas. Coincidían todas y todos que haría falta una dedicación más clara a temas LGTBIQ+, por ejemplo, en la asignatura de ética o cuando se trataban temas históricos, hecho que hubiera ayudado y acelerado su autoaceptación.

Todos estos relatos de los y las participantes, muestran cómo en cierta medida el poco y prácticamente inexistente contenido LGTBIQ+ impartido durante su educación secundaria obligatoria se centraba, mayoritariamente, en las relaciones afectivo-sexuales de hombres homosexuales y en el “fun facts”.

3.3. El apoyo escolar hacía los miembros LGTBIQ+: cuando había apoyo por parte de la escuela, muchas veces era por parte de mujeres

Respecto al apoyo escolar, la mayoría de las veces las y los participantes destacaban que había una carencia general por parte de la escuela, dado que, por un lado, no sabían cómo proceder ante una situación de dicha índole, y por otro lado porque en ciertos centros seguía siendo un tema tabú, sobre todo en escuelas de carácter religioso. Por tanto, el contexto escolar se caracterizaba por tener una clara falta de directrices y pautas de actuación, dejando solos a los y las estudiantes.

Es por eso, que las pocas acciones de apoyo por parte de los docentes se realizaban de forma individualizada. De hecho, como expone una de las participantes, únicamente una profesora de alemán le dio un espacio de protección al acoso escolar que sufría:

Entonces pues cambié de instituto en 3º, porque era insufrible, y en este instituto, nada, horroroso, no nos ayudaron en nada, de hecho, yo en las horas de patio no quería salir al patio, le dije al tutor y me había dicho cosas tipo “Bueno, hoy se meten contigo y mañana será otro...” Y una profesora de alemán, que a mí ni siquiera ni me tenía, nos tenía a la hora del patio, a mí ya otra que se metían con nosotros, nos metía en su despacho, porque ella era buena mujer y no sabía qué hacer, y como sabía que nadie le ayudaría pues, lo hacía con los alumnos que no nos sentíamos cómodos ... pero es la única que...y el conserje, pero el resto de profesores... habíamos hablado con dirección y no se hizo nada... Este año que me fui yo, éramos dos líneas y nos fuimos 5 de esta escuela porque no podíamos más (Cristina).

Teniendo en cuenta este último comentario de Cristina y los descritos por otras y otros de las personas entrevistadas, no resulta difícil entender que algunos alumnos y alumnas LGTBIQ+ que no se sienten seguras y acompañadas en el instituto, puedan abandonar o acabar la educación secundaria con niveles de aprendizaje comparativamente más bajos que sus compañeros y compañeras (Birkett y otra/o/s, 2009), lo que a su vez afecta sus oportunidades de vida en cuanto a su bienestar económica y de salud mental (ver Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021). A corto plazo, como se puede apreciar en la literatura, incluso puede acabar en suicidio o intentos de ello (Baiocco y otra/o/s, 2014; García Vega y otras, 2018).

Por tanto, el apoyo escolar por parte del profesorado venía marcado por la aleatoriedad y el trabajo individual de los docentes:

Sí que una tutora en segundo de bachillerato sí que nos dejó muy claro que era muy abierta y que podíamos ir a hablar con ella si queríamos, pero como institucionalmente por así decirlo, no (Alba).

Es de destacar, que los pocos casos que narraron los participantes de apoyo escolar venían dados por docentes mujeres. Aunque Harris y otras (2022) no destaquen este hecho explícitamente, se observa que en consonancia con su estudio (2022, p. 165) las personas que están identificadas por miembros del colectivo LGTBIQ+ como personas que prestan su apoyo son profesionales mujeres. Además, es notoria, la actuación de apoyo individual, y no grupal y/o del centro, por parte de un número limitado de profesorado. Este hecho evidencia la relevancia y el gran punto de inflexión que genera la reflexión de la práctica educativa individual manifestada por Perrenoud (2004), donde desde una mirada crítica los y las docentes han de replantearse los saberes, tradiciones y prácticas educativas. Sin un trabajo conjunto, consolidado y coordinado, difícilmente podremos superar la problemática existente ya que seguirá siendo tratada y considerada como algo “exótico” o “de interés personal” de uno o una docente.

También vemos en el comentario de Alba su alusión a una falta de apoyo o reconocimiento institucional por parte del centro escolar. Sin apoyo institucional generalizado visible en el currículo y compartido y comunicado por la totalidad del profesorado, no es sorprendente que muchas personas que podrían identificarse como LGTBIQ+ en contextos escolares decidan permanecer con su identidad en secreto (Ramírez Pavelic y Contreras Salinas, 2016; ver también Rawlings, 2018), como fue el caso de Alba durante muchos de sus años de escolarización en secundaria.

4. Conclusiones

En consonancia con la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS), otras asociaciones que trabajan aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales como EuroClio (2015) y la NCSS (2016) se subrayan varios aspectos específicos de valor que nos aporta la didáctica de las ciencias y que se pierden si no le dedicamos el suficiente tiempo. Uno de ellos son los principios y los valores democráticos, que tienen la misma base de los estudios sociales que se centran en la igualdad. Asimismo, las dos asociaciones, ponen énfasis en la tarea de fomentar que nuestros alumnos y alumnas sean personas compasivas, comprometidas, éticas y colaborativas. Las tres entidades también destacan la importancia de tener debates abiertos y

razonados en un entorno propicio para poder exponer una variedad de opiniones y puntos de vista de manera respetuosa. Otro principio central en que coinciden es que la diversidad e inclusión que afirma y celebra la diversidad cultural y de identificación, combate la discriminación y reconoce que existen múltiples perspectivas, experiencias y maneras de vivir.

Como destacan Lucas Palacios y Delgado-Algarra (2019): “el fin último de todo sistema educativo es la formación de una ciudadanía igualitaria y como tal, sitúan la igualdad como eje transversal de sus propuestas didácticas, pues solo así el alumnado puede aprender a desarrollar su individualidad con independencia del sistema sexo-género” (p. 13). Iniciativas como las llevadas a cabo por la Asociación CLAVICO, el Claustro Virtual de Coeducación (CLAVICO, s. d.), *Pastwomen* (s. d.) y el *I Congreso Internacional de Coeducación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Formando ciudadanía desde el feminismo* (RedGEN DCCSS, 2022), aunque enfocadas desde perspectivas de género más generales y no específicas al colectivo LGTBIQ+, son buenos puntos de partida y nos dan la esperanza de que las cosas tienen que cambiar, y están cambiando, del trabajo en conjunto y la diseminación de ello.

Aunque queda mucho trabajo por hacer (ej. Fernández-Paradas, 2017), es parte de nuestro trabajo como docentes de ciencias sociales, intentar hacer que nuestras aulas y centros sean más inclusivos en:

- Visibilizar el colectivo LGTBIQ+ de manera normalizada y no solamente victimizada (ej. Fernández-Paradas, 2017; Jardón Giner, 2021; Harris y otras, 2021) dentro de las aulas de secundaria. Los y las docentes, así como los y las investigadoras han de dar espacio a estas narrativas LGTBIQ+ olvidadas (Ramírez y Contreras, 2016) y patrimonios LGTBIQ+ olvidados (Fernández-Paradas, 2017). La integración real de temas LGTBIQ+ históricos y en otras áreas de las ciencias sociales debería ir más allá de una simple charla de un día [estar integrados de manera normalizada] (Harris y otras, 2022). Así tendremos aulas más acogedoras para personas que se identifican como LGTBIQ+, o que podrían llegar a hacerlo, y que nuestros alumnos entiendan que hay muchas maneras de ser e identificarnos y que esta diversidad se celebra y normaliza. La única forma de celebrar y normalizar es la que parte de la asunción conjunta de compromisos.

- Desarrollar actuaciones consensuadas, comunicadas y trabajadas conjuntamente por la totalidad del profesorado - apoyo institucional visible (ver Harris y otras, 2021; 2022) a nivel de toda la institución, estas actuaciones deben formar parte de los proyectos educativos de los centros y no quedar relegadas a iniciativas individuales que, aunque parten de buenísimas intenciones, queden en poco.

- Reflexionar e intervenir en los currículos educativos, ya que un enfoque curricular que da privilegios a identidades “masculinas” dentro del colectivo nos da por un lado un sentimiento falso de integración de aspectos relevantes a todo el colectivo LGTBIQ+ y por otro lado excluye aún más otras identidades LGTBIQ+ menos “masculinas”. Esto nos da un “falso sentimiento de igualdad” (García Luque y de la Cruz Redondo, 2017, p. 46). Según cómo tratamos personas y temas relacionados con identidades femeninas dentro del colectivo LGTBIQ+, podemos aumentar todavía más el sentimiento de Otra o alteridad (ver Ramírez Pavelic y Contreras Salinas, 2016).

- Integrar formación pertinente a la normalización de identidades LGTBIQ+ a los grados y másteres de Formación del Profesorado teniendo en cuenta la ausencia de personajes LGTBIQ+

femeninos en contenido histórico (ver también Díez Bedmar, 2015). Ser conscientes de las consecuencias de excluir identidades y géneros menos visibles de los temas que tratamos al aula (Díez Bedmar, 2015; 2019)

En el desarrollo de esta investigación pudimos constatar que un trabajo conjunto con difusión amplia es necesario tanto desde el ámbito de la educación formal como desde el ámbito de la educación no formal y desde la universidad, del mismo modo que hemos venido afirmando que necesitamos actuaciones coordinadas y consensuadas. Debemos, pues, trabajar en pro a la integración de estos aspectos y a su abordaje desde múltiples campos para que sean convertidos en nuestra normalidad, puesto que son nuestra realidad, y no sean vistos como una excentricidad.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A., Moliner, L. y Francisco, A. (2021). "Can Anybody Help Me?" High School Teachers' Experiences on LGBTphobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of Homosexuality*, 68(14), 2430-2450. Doi: 10.1080/00918369.2020.1804265
- Asociación CLAVICO (s. d.). *Asociación CLAVICO*. Claustro Virtual de Coeducación. <https://www.clavico.es/>
- Baiocco, R., Ioverno, S., Cerutti, R.; Santamaria, F., Fontanesi, L., Lingiardi, V., Baumgartner, E. y Laghi, F. (2014). Suicidal ideation in Spanish and Italian lesbian and gay young adults: The role of internalized sexual stigma. *Psicothema*, 26(4), 490-496. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72732458009.pdf>
- Ballesterero Herguedas, J. (2019). *Aproximación a la Esparta Clásica desde una perspectiva de género: estudio de la sexualidad y el rol femenino en la sociedad lacedemonia*. UOC. <https://cutt.ly/bJ1TPoa>
- Birkett, M., Russell, S.T., y Corliss, H.L. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000. Doi: 10.1007/s10964-008-9389-1
- Díez Bedmar, M.C. (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. History teaching in Secondary School and its impact on gender identities; training impact on the university. *Clío: History and History Teaching*, 41. <https://cutt.ly/LJ1IGSn>
- Díez Bedmar, M.C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. <https://cutt.ly/GJ1IJUP>
- EuroClio (2015). *Manifiesto sobre educación de alta calidad en historia, patrimonio y ciudadanía: 15 principios para el reconocimiento de la importante contribución de la historia para el desarrollo de la juventud*. <https://cutt.ly/1J1IXnB>
- Farmer, J., y Knapp, D. (2008). Interpretation programs at a historic preservation site: A mixed methods study of long-term impact. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(4), 340-361. <https://doi.org/10.1177/1558689808321026>

- Feijóo, S., y Rodríguez-Fernández, R. (2021). A Meta-Analytical Review of Gender-Based School Bullying in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), e12687. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312687>
- Fernández-Jiménez, A. (2021). La diversidad sexual desde la educación musical crítica: Una propuesta para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. En L. Vega-Caro, A. Vico y D. Recio (Eds.). *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva* (pp. 429-447). Dykinson.
- Fernández-Paradas, A. R. (2017). Patrimonios invisibles. Líneas de investigación desde la perspectiva de género y la recuperación de la memoria LGTB. [Invisible patrimony. Research lines from a gender perspective and the recovery of LGTB memory]. *Vivat Academia*, 20(141), 115-134. <https://doi.org/10.15178/va.2017.141.115-137>
- Fernández-Paradas, A. R. (2020). Patrimonio y memoria LGBI en las leyes autonómicas en España. *El profesional de la información*, 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.10>
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 100-124. <http://hdl.handle.net/10486/674642>
- García Luque, A., y De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 2, 30-50. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12160/10049>
- García Vega, E., Camero García, A., Fernández Rodríguez, M., y Villaverde González, A. (2018). Suicidal ideation and suicide attempts in persons with gender dysphoria. *Psicothema*, 30(3), 283-288. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.438>
- Grupo Educación COGAM (2013). *Homofobia en las aulas, 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* <https://www.copcv.org/db/docu/160511115453TiAcC5TrGLQP.pdf>
- Harris, R., Wilson-Daily, A. E., y Fuller, G. (2021). Exploring the secondary school experience of LGBT+ youth: An examination of school culture and school climate as understood by teachers and experienced by LGBT+ students. *Intercultural Education*, 32, 368-385. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889987>
- Harris, R., Wilson-Daily, A. E., y Fuller, G. (2022). 'I just want to feel like I'm part of everyone else': how schools unintentionally contribute to the isolation of students who identify as LGBT+. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 155-173. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965091>
- Heras-Sevilla, D., y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of Sexist and Prejudiced Attitudes Toward Homosexuality in Spanish Future Teachers: Analysis of Related Variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 572-553. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>
- Jardón Giner, P. (2021). Sandra Rodríguez Salas, Profesora de economía. En R. Huerta (Ed.), *Profesorado LGTB* (pp. 261-272). Tirant lo blanch.
- LOE- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado* (4 mayo 2006), núm. 106. www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

- LOMCE- Ministerio de Educación y Ciencia. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* (10 de diciembre, 2013), núm. 295. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lucas Palacios, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, 18, 5-15. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1>
- Martín Martín, N., Molinuevo Puras, B., Pichardo Galán, J. I., Rodríguez Medina, P. O., y Romero López, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/felgtb00/02.dir/felgtb0002.pdf
- Martxueta Pérez, A., y Etxeberria Murgiondo, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338233061009>
- McCormack, M. (2020). Advocacy research on homophobia in education: Claims-making, trauma construction and the politics of evidence. *Sociology*, 54(1), 89-106. <https://doi.org/10.1177/0038038519858585>
- Mérida Jiménez, A. (2018). *“Estic molt cansada de la vostra incapacitat d’acceptar”*. *Vivències de joves LGTB a centres de secundària d’Osona*. [UVic]. <http://hdl.handle.net/10854/5509>
- Morris, M., McCormack, M., y Anderson, E. (2014). The changing experiences of bisexual male adolescents. *Gender and Education*, 26(4), 397-413. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.927834>
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. *Publicaciones de las Naciones Unidas*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- NCSS (2016). *National [US] Council of Social Studies Strategic Plan*. <https://www.socialstudies.org/about/strategic-plan>
- Pastwomen (s. d.). *Pastwomen: Historia Material de las mujeres*. <https://www.pastwomen.net/>
- Payne, E., y Smith, M. (2013). LGBTQ kids, school safety, and missing the big picture: How the dominant bullying discourse prevents school professionals from thinking about systemic marginalization or... why we need to rethink LGBTQ bullying. *QED* (1), 1-36. <https://doi.org/10.14321/qed.0001>
- Penna Tosso, M., y Sánchez Sáinz, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.179671>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Editorial Grao.
- Ramírez Pavelic, M., y Contreras Salinas, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 42(1), 235-254. <https://cutt.ly/BJ1IY6H>

- Rawlings, V. (2019). 'It's not bullying', 'It's just a joke': Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 698-716. <https://doi.org/10.1002/berj.3521>
- RedGEN DCCSS (2022). *I Congreso Internacional de Coeducación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Formando ciudadanía desde el feminismo. Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales*. <https://redgendccss.wixsite.com/icongresoredgen>
- Rojas, M., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Sánchez Sibony, A., Ortega Ruiz, R. y Casas, J. A. (2018). Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional. *Educación Futuro* 38, 83-107. <http://hdl.handle.net/11162/191237>
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A., y Russell, S. T. (2010). Gender-nonconforming Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth: School Victimization and Young Adult Psychosocial Adjustment. *Developmental Psychology*, 46(6), 1580-1589. <https://doi.org/10.1037/a0020705>
- White, A. J., Magrath, R., y Thomas, B. (2018). The experiences of lesbian, gay and bisexual students and staff at a Further Education college in South East England. *British Educational Research Journal*, 44(3), 480-495. <https://doi.org/10.1002/berj.3443>



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 12 abril 2022
Aceptado 27 septiembre 2022

The rise of the School Without Party movement and the denunciations against the “indoctrinating teachers” in Brazil

El auge del movimiento Escuela Sin Partido y las denuncias contra los "maestros adoctrinados" en Brasil

Amurabi Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina

Email: amurabi1986@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.85>

Abstract

The rise of right-wing populism in several countries has directly impacted the educational field, especially teaching work. This phenomenon is linked to what has been called the post-truth era, in which there is a profound questioning about the pedagogical autonomy of teachers and their ability to arbitrate the truth. In this article, we analyze the performance of the Escola sem Partido - ESP (School Without Party) movement in Brazil through its denunciations against the "indoctrinating teachers." It is concluded that ESP seeks to resize the limits of teaching work, moving it from the debate of the academic and scientific community to the moral values of the students' families, a movement that gained strength in the process of political polarization experienced in Brazil in recent years, and with the election of Jair Bolsonaro in 2018. It stands out how in the context of post-truth ESP elaborates a false equivalence between the scientific knowledge accumulated in certain fields and the moral values elaborated from a conservative agenda.

Key words: educational policy; Brazil; curriculum; teacher's role; expertise.

Resumen

La ascensión del populismo de derecha en varios países ha impactado directamente en el ámbito educativo, especialmente en el trabajo docente. Este fenómeno se vincula con lo que se ha denominado la era de la postverdad, en la que existe un profundo cuestionamiento sobre la autonomía pedagógica de los profesores y su capacidad de arbitrar la verdad. En este artículo analizamos la actuación del movimiento Escola sem Partido - ESP (Escuela sin Partido) en Brasil a través de sus denuncias contra los "docentes adoctrinadores". Se concluye que la ESP busca redimensionar los límites del trabajo docente, trasladándolo del debate de la

comunidad académica y científica en dirección a los valores morales de las familias de los estudiantes, movimiento que ganó fuerza en el proceso de polarización política vivido en Brasil en los últimos años, y con la elección de Jair Bolsonaro en 2018. Se destaca cómo en el contexto de la postverdad la ESP elabora una falsa equivalencia entre el conocimiento científico acumulado en determinados campos y los valores morales elaborados desde una agenda conservadora.

Palabras clave: política educativa; Brasil; plan de estudios; papel del maestro; pericia.

1. Introduction

If the emergence of expert systems characterizes modernity, implying a substantive shift to how the truth was managed in pre-modern societies (Giddens, 1991). This deep questioning has been taking place in more recent years about the autonomy of teaching work, and their ability to arbitrate on the topics on which they are specialists draws attention (Peters, 2017). I understand this movement as a broader reflection of what has been called the post-truth era, which is also articulated and enhanced with the rise of populism in different national contexts.

Although the questioning of teaching authority is not new, especially in the history of Brazilian education – the persecutions of Paulo Freire (1921-1997) during the military dictatorship are an emblematic example – it is the post-truth that makes visible the overlapping of emotions and personal beliefs above objective facts, reinforcing the false equivalence between scientific/academic knowledge and moral values.

I am interested in this article to explore the clashes that have emerged in the recent period involving the autonomy of teaching work and the frequent accusations of ideological indoctrination in schools (Zan and Krawczyk, 2019). Despite this being a global phenomenon, I intend to analyze this issue from the Brazilian case, in which two events have been interpreted as significant challenges for the pedagogical work of teachers in different parts of the country: a) the creation in 2004 of the *Escola sem Partido* (School Without Party¹) movement, and its growing performance and visibility; b) the election of Jair Bolsonaro in 2018, and the attacks and threats that have been carried out since then on teaching work.

The purpose of this article is to analyze the proposal of the School Without Party movement and the content of the denunciations against teachers accused of ideological indoctrination that is published on the official website of this movement. This is an activist group that tries to act in the educational field, aiming to avoid "ideological indoctrination" in schools, which has found strong support from right-wing politicians in Brazil. I seek to understand the clashes in the Brazilian educational field and how the greater visibility of this movement is related to the process of political polarization in Brazil and the rise of right-wing populism, represented mainly by the government of Jair Bolsonaro. In theoretical terms, I intend to dialogue with the literature produced about the post-truth, as it recognizes the explanatory relevance of this phenomenon to understand the questions of teachers' pedagogical autonomy.

It is relevant to point out that School Without Party can be situated among other moral panics internationally, which started to gain more prominence with social media (Rodwell, 2020).

¹ Sometimes School Without Party is translated as Nonpartisan School, but this translation downplays the idea of direct exclusion and repression of political expression, implying the false impression of neutrality.

However, as Miskolci (2021) points out, although we can verify a global agenda around these issues, these moral panics tend to assume local agendas connected to the sociopolitical transformations that have taken place in different national contexts. Although we can indicate that these moral panics have a long tradition, as in the case of anti-communist propaganda during the cold war, whose ideas are shared by neoconservative movements internationally, our emphasis in this article is on situating School Without Party in the context of transformations occurred in Brazil in a recent period.

In methodological terms, it is important to indicate that the "testimonies" and "articles" were chosen that were more directly related to the teaching of social sciences and the two main topics explored in the "complaints": "gender ideology" and "critique of capitalism." There are other types of materials on the site, which relate to practices in universities, for example, but I am more directly interested in the "complaints" that directly affect the pedagogical practice of professors, thus enabling a critique of the movement on how these teachers should teach. After a brief period of deactivation of the site in 2020, it was reactivated in 2021, indicating that it is no longer under the responsibility of founder Miguel Nagib.

For a better understanding by the reader of the work to be analyzed, the text will be organized in four more sections: a) presentation of the debate on education and post-truth; b) synthesis of the process of political polarization and the rise of right-wing populism in Brazil; c) presentation and examination of the School Without Party movement; d) analysis of the types of complaints against teachers accused of ideological indoctrination disclosed on the movement's website; and, finally, the final remarks. As this article was written for a foreign audience, I tried to emphasize the general context that we are living in Brazil, specially the sociopolitical context.

2. Education and post-truth

The post-truth theme gained much visibility in the public debate, mainly from 2016 with the election of Donald Trump in the United States and the Brexit movement in Europe. According to McIntyre (2018), the post-truth refers to a phenomenon in which the facts matter less than the emotional appeal or personal beliefs so that the "post" refers to the loss of relevance of the truth in the public arena, and not in a temporal sense. Still, according to McIntyre (2018), post-truth would affirm ideological supremacy by which its practitioners try to compel someone to believe in something, regardless of the evidence.

As Simondo (2017) explains to us, referring to the case of American politics, although some claim that American politicians have been in the post-truth era for a long time, he indicates that they do not, because in the rules of the democratic game normally politicians "just" distort the truth, and when caught lying they tend to produce excuses or justifications for their actions. For the author, the Trump campaign abandoned these rules of the democratic game as we know it, and the truth is no longer relevant in this process.

In the field of education nowadays there is a strong questioning of academic and school knowledge (Wight, 2018), which is now confronted with personal opinions and subjective assessments of social reality. Still, according to Wight (2018, p. 25):

While democracy might be a political principle worth defending, there is a tension between it and the democratisation of epistemology. Democracy needs a population sufficiently well-educated to be able to sift through the arguments and reach informed judgements. This was the great hope of Enlightenment liberalism, particularly concerning the provision of education. Increased access to education would bring progress and peace. A highly educated populace would make democracy function better. Even though by any standards western populations are now better educated than in Kant's time, we seem to be regressing rather than progressing in terms of democratic practice. This is the post-truth paradox. The more educated societies have become, the more dysfunctional democracy seems to be. The supposed positive link between democracy, education and knowledge seems to be broken.

Breaking this supposed link between democracy, education, and knowledge also has implications for changing the democratic game. It means that in the public debate involving more controversial issues to be incorporated into the school curriculum – such as gender and sexuality, feminism, racism, xenophobia – in the post-truth era personal opinions, and values are often elevated to a status superior to scientific evidence in the definition of educational policies. This scenario deepens mainly in right-wing populist governments, which tend to place such guidelines as attacks on "traditional values," mainly in terms of family and nation.

In this context, scientific denialism and attempts to rewrite and reinterpret the historical past and the social reality of the present have direct implications for school education. The rise of such a perspective has generated clashes between different agents in the educational field since the "commitment to veracity" remains central to education (Young and Muller, 2007). However, the question now arises as to which are the legitimate agents who could arbitrate about the school's veracity.

Peters (2017) analyzes post-truth as a global phenomenon, which has demonstrated its strength in recent socio-political events. Still, according to the author, in this context, emotional arguments gain strength in the face of evidence-based arguments, directly affecting the educational field. Still, according to him, one of the consequences of this scenario is the attack on teachers' professional autonomy in arbitrating about the truth.

Unlike what traditionally happens in the context of academic and school knowledge, in the post-truth regime, truths are produced and disseminated through mimetic citationality, with a circulation of information without reference to a source, so that ambiguity is an integral part of its performative efficacy (Cesarino, 2020). Therefore, it is important to understand how these two different logics of knowledge production operate since anti-intellectualism, and the questioning of experts are a fundamental part of the post-truth regime (Block, 2018). This does not mean, however, that the rise of new intellectuals in this context does not occur, taking the case of the Brazilian as an example, figures such as Olavo de Carvalho, Reinaldo Azevedo, Rodrigo Constantino, among others, stand out, but which substantially differ from the profile "traditional" of the intellectual strongly linked to an academic culture² (Rodrigues, 2018).

² These intellectuals linked to right-wing and extreme-right movements in Brazil often do not have any academic training, as in the case of Olavo de Carvalho. Furthermore, these intellectuals tend not to dialogue with well-established and recognized authors in the field of human and social sciences, preferring instead to dialogue with less "mainstream" thinkers, in line with more heterodox ideas, including forms of science denial. Olavo de Carvalho is also called "Professor Olavo" for offering online courses in philosophy and publishing books that have become popular among political agents on the right-wing and extreme-right in Brazil.

Amid the questions posed in this debate, it is also perceived that the teaching of human and social sciences is especially sensitive to such events. Attacks on the teaching of such sciences are observed in different parts of the world, which seek to empty the sense of academic knowledge dedicated to understanding the social world, questioning its "usefulness" or even its "political purposes" (Lahire, 2016), as is evident in the attacks that Bolsonaro carried out in this field when announcing possible cuts in the funding of the "Faculties of Philosophy and Sociology" (Blois and Oliveira, 2019; Oliveira, 2020). Such issues are linked to the existing barriers and resistance to incorporating a more progressive perspective of teaching social studies (Evans, 2020).

3. From political polarization to the rise of Bolsonarism in Brazil

For many analysts, the so-called June 2013 protests (also known in Brazil as *Jornadas de Junho*) are a key point to understand the socio-political changes that have occurred in Brazil in recent times³, especially concerning the growing political polarization that permeated the 2014 presidential election, becoming radicalized in the 2018 election. Analyzing the phenomenon in a period immediately after its events, Braga (2013) makes the following reading: "Regardless of the 2014 elections, the June protests were not a cry for 'more of the same'. We argued above that the current wave of mobilizations meant the resumption of the struggle of the precarious Brazilian proletariat for their social rights" (Braga, 2013, p. 58).

This uncertain and open scenario is interpreted by Gondim (2016), based on the contradictions and the originality of the scenario that had hitherto been marked by the hegemony of a party – *Partido os Trabalhadores*-PT (Workers Party) – that came to power with the support from different social movements. However, according to the author, the PT had an ambivalent performance, considering that there was a greater integration of large contingents of the population with consumption during the Lula and Dilma governments, but that, on the other hand, concerning improving access to quality public goods and services, these governments left something to be desired.

In any case, there seems to be some convergence among analysts that the June protests represented a turning point in Brazilian political activism (Bringel and Pleyers, 2015). On the other hand, Valente et al. (2020) point out that since the June protests, Brazil has experienced a state of permanent mobilization, which included protests against mega-events (FIFA World Cup in 2014 and the Summer Olympics in 2016), the demonstrations favorable and contrary to the impeachment of Dilma Rousseff⁴, as well as the demonstrations favorable and contrary to the arrest of former President Lula. It is also observed that, although there are some elements in common between the June 2013 demonstrations and those carried out in the following years,

³ The June 2013 protests, known as the *Jornadas de Junho* (June Journeys), were a series of mass mobilizations that took place in more than 500 Brazilian cities. The protests had as their initial motto the discontent with the increase in public transport fares, also incorporating other agendas such as the end of police violence and the improvement of public services. During this period there was also a critical drop in the popularity of President Dilma Rousseff.

⁴ We use the term impeachment because it is the most recurrent in the legal system; however, it is important to emphasize that there is an intense debate in the community of political analysts about the character of this event, being repeatedly interpreted as a coup.

there is a relevant, distinctive element that refers to the fact that the most recent demonstrations in Brazil have taken on a more partisan character (Valente et al., 2020).

Burity (2020), when examining the advancement of the conservative wave in Brazil in a recent period, indicates the June protests as a fundamental milestone of this process, since initially, they had as their main banner the protests against the increase in urban transport tariffs, soon turned into a massive demonstration against the federal government and the PT. Therefore, these protests could be considered a key point for understanding the political shift experienced in Brazil, which resulted in the impeachment of President Dilma Rousseff in 2016 and the election of Bolsonaro in 2018.

As well pointed out by Schwarcz and Starling (2018), the tendency of consolidation of democratic institutions in Brazil seems to have started to unravel from 2012, a process that accelerated between 2015 and 2017 so that the impeachment of Dilma Rousseff opened up the depth of the crisis that was taking place in the country.

It is important to remember that Jair Bolsonaro was still a federal deputy when Dilma Rousseff was impeached, having voted in favor of her dismissal. At the time, he said that it was a day of glory for the Brazilian people. Before announcing his vote, he dedicated his vote to the following elements:

For the family and the innocence of children in the classroom that the PT never had. Against communism, for our freedom, against the São Paulo Forum, for the memory of Colonel Carlos Alberto Brilhante Ustra, the dread of Dilma Rousseff. For the army of Caxias, for our armed forces, for Brazil above everything, and God above everyone, my vote is yes. (Author translation).

It is interesting to note the set of elements that Bolsonaro evoked at that time, allowing him to embody the desires of conservative groups, either by direct reference to the fight against communism, also associated with the defense of individual freedoms or by indirect reference to the fight against gender ideology (“For the innocence of children in the classroom”). The mention of Colonel Brilhante Ustra (1932-2015), who was in 2008 the first military man condemned by the Brazilian justice for the practice of torture during the military dictatorship, reinforces his place alongside those who defended and defend the return of the military dictatorship, who in a short period passed from minority voices to protagonists of protests organized in Brazil (Schwarcz and Starling, 2018).

According to Pinheiro-Machado and Scalco (2020), it is important to realize that the inclusion produced by the PT government occurred mainly via consumption, so that the economic crisis added to the austerity agenda of the government of Michel Temer, who assumed the presidency after the impeachment by Dilma Rousseff, interrupted the cycle of this inclusion. In this context, joining the Bolsonaro for president campaign could be understood mainly from the following elements: “This candidate represented both the great promise of restoring social order and an opportunity to reconcile the crisis of personhood prevalent among men during the peak of the national crisis”. (Pinheiro-Machado and Scalco, 2020, p. 21).

The relationship between political polarization and the rise of Bolsonarism, representing part of the phenomenon that Cesarino (2020) called digital populism, also unfolds in the process

of democratic inflection, within the pendular movement of Brazilian democracy, in the terms analyzed by Avritzer (2018).

In this context, the School Without Party movement has gained even more prominence, finding a strong adhesion between governors and elected deputies who declare support for Bolsonaro⁵. This phenomenon, however, is not a linear movement as we will see later, given the contradictions between the movement's proposal and the proposals in terms of educational policy under the Bolsonaro government, in addition to the institutional obstacles encountered. We are interested here to highlight the socio-political exchange scenario experienced in Brazil and how it frames the greater visibility that the School Without Party movement starts to assume, legitimizing and reinforcing its discourse in the public sphere.

4. School Without Party: the denunciation movement against the "indoctrinating teachers"

School Without Party movement was created in 2004 by lawyer Miguel Nagib, gaining greater prominence from 2015, when in the context of the socio-political changes experienced in Brazil – as analyzed in the previous section – bills of law inspired by the proposal defended by the movement in city councils, legislative assemblies, and the National Congress.

The creation of the School Without Party in 2004 can be understood as a reaction to the progressive agenda of the PT which had assumed the presidency in 2003. Although the PT has not managed to consolidate a broad progressive agenda in education, there were indications in this direction, such as the creation of the *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI* (Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion)⁶ in 2004, which emerged linked to the demands of social movements, and carried out an important articulation between the field of education and the demands of different minorities. In any case, the movement at first was more focused on combating the so-called "Marxist indoctrination" in schools, later incorporating the combat against "gender ideology" (Miskolci, 2018, 2021).

According to Irineu (2014), even though the LGBT movement in Brazil has articulated numerous demands in the public sphere since the 1980s, it was from Lula's first term in office (2003-2006) that these agendas began to be effectively incorporated into the scope of public policies by the federal government. This scenario in the educational field gained prominence during the first term of Dilma Rousseff (2011-2014) when the Ministry of Education tried to implement the School without Homophobia program, which consisted of a set of teaching materials produced by a non-governmental organization in partnership with the Ministry of Human Rights, which aimed to combat LGBTphobia at school. This material became known by the media as the "gay kit,"⁷ a demon given by the then federal deputy Jair Bolsonaro (as well as the

⁵ Calçada (2018).

⁶ Bolsonaro during his first year as president ended the activities of this secretariat.

⁷ This material was the target of numerous fake news. For example, Jair Bolsonaro stated that the book *Aparelho Sexual e Cia* (Sexual Apparatus e Cia) was being distributed in schools by the Ministry of Education, which never happened. Also, according to Bolsonaro, this book was part of a *Seminário LGBT Infantil* (Children's LGBT Seminar), but this event

School Without Party movement), who became better known nationally, participating in numerous TV shows to discuss the subject. However, after strong pressure from religious groups, including evangelical deputies and senators, the project ended up being closed, without the distribution of the material produced.

In an interview to the Newspaper Hora Extra in 2018, Miguel Nagib indicates that the movement seeks to combat the existing confusion between freedom to teach and freedom of speech since, according to him, teachers would have the right to the first, but not the second. At that moment, Nagib indicated support for the candidate Jair Bolsonaro, indicating that the then-candidate would possibly include "the fight against the ideological, political and partisan use of schools and universities in his government program". He also indicated as one of the main objectives of this movement the posting of a poster in all classrooms of the elementary and high school containing the obligations of the teacher.

The School Without Party project has received special support from the evangelical group, mainly considering the articulation around the fight against the so-called "gender ideology." For School Without Party, the debate around gender and sexuality issues, understanding gender as a social construction, would also be interpreted as indoctrination by teachers. Miskolci and Campana (2017) interpret this movement as a moral panic, which also represents a shift in the political agenda of conservative groups in Latin America.

This issue becomes especially sensitive in the educational field. As Balieiro (2018) rightly points out, even during the government of Dilma Rousseff, there was an intense debate on the issue of "gender ideology" in the educational field, implying the exclusion of any mention of the gender category in the final version of the *Plano Nacional de Educação - PNE* (National Education Plan) approved in 2014, highlighting the role of the School without Party movement, already at this moment, as a central moral entrepreneur in this process. According to Borges and Borges (2018), religious/conservative groups effectively used the mass media, indicating that the moral endeavor started was aimed at safeguarding the "traditional Brazilian family."

Conservative leaders, such as federal deputy and evangelical pastor Marcos Feliciano, who became chairman of the national congress human rights commission in 2013, still under Dilma Rousseff's administration, began to openly support the School Without Party movement. After the 2014 presidential elections, with a growing visibility of conservative movements in Brazil, the School Without Party movement went through a process of expansion, more and more right-wing politicians incorporated the proposal of the School Without Party in their electoral campaigns.

Under the government of Michel Temer, the issue of "gender ideology" returned to the center of the educational debate during the discussion of the final version of the *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (Brazilian Learning Standards), published in 2018. There was also no mention of the gender category in the approved version of this document, which tends to demonstrate an objective success in the action of these moral agents, among which the School without Party movement would be one of the main ones (Oliveira, 2021). For Macedo (2017), conservative demands displaced political negotiations in the preparation of the BNCC.

never happened. Instead, what had been held in 2012 was the ninth edition of the annual event *Seminário LGBT no Congresso Nacional* (LGBT Seminar at the National Congress), whose theme that year was *Infância e Sexualidade* (Childhood and Sexuality).

These political victories of the School Without Party movement in the scope of educational policies contrast with the defeats faced mainly in the judiciary's scope, which has reaffirmed the unconstitutionality of the bills inspired by this movement, and which are eventually approved. In Alagoas State, the legislative assembly had approved Law No. 7.800/2016 that instituted the *Programa Escola Livre* (Free School Program). The approved law followed the model of a project available on the website of the School Without Party movement, indicating that teachers could be penalized if they failed to comply. In December 2016, the *Ministério Público Federal* (Public Prosecutor's Office) defended the unconstitutionality of this law since it would affect the constitutional principles of democratic education and the pluralism of ideas and pedagogical concepts, and the students' freedom of conscience. In March 2017, the STF granted an injunction in the Direct Action of Unconstitutionality Nº 5.537 to suspend the integrality of this law, and the action was filed by the National Confederation of Workers in Educational Establishment. More recently, the STF unanimously declared that similar legislation was unconstitutional, approved by the City Council of Nova Gama, Goiás State.

Despite these legal setbacks, according to a survey by the *Frente Nacional Escola sem Mordaça* (National Front School without Gag), there are currently several law projects inspired by the School Without Party spread by city councils and legislative assemblies throughout Brazil, of which: 41 are in force, nine have been approved, four have been sanctioned, 53 in progress, and some cases there are projects that have the support of left-wing parties such as the PT and the *Partido Comunista do Brasil* – PC do B (Communist Party of Brazil).

5. Complaints against teachers carried by School Without Party

The School Without Party website offers a link to denounces ideological indoctrination in schools and universities. The whistleblower's anonymity is guaranteed in the link, requiring information such as the name of the institution, level of education, whether it is public or private, a summary of the complaint, as well as files with images and/or sound that prove the complaint. They have in their blog (<http://www.escolasempartido.org/blog>) 30 posts that includes denunciations against “ideological education” and also some news about the movement and the legal status of their proposal.

On the blog, both “articles” and “testimonials” are available for consultation, although, among the articles, there are also testimonials, mainly from students. Some articles propose to be more analytical, starting from a critique of a range of guidelines such as the Paulo Freire method, the freedom of speech of teachers in the classroom, etc. In general, the testimonies and articles that have a tone of denunciation are focused on teachers' performance in the field of human and social sciences, and mainly in basic education, with denunciations referring to higher education being less frequent.

The two main topics that stand out are the debates involving gender and sexuality and criticisms of the capitalist system. As this is qualitative research, I chose the more specific cases focused in these two themes, especially those cases in which teachers of social sciences are accused to be indoctrinators. This is just a part of the accusations against the teacher available in

their blog but is also relevant to say that this movement is articulate with other institutions, and quite often they press charges in different spaces at the same time.

It is also interesting to select some case from their blog once that the articles "articles" and the "testimonials" are not only a charge, but a reflection about the situation, that can reveal the worldview that is present in this movement. Of course, this we cannot affirm that every person that supports the School Without Party has the same worldview, but the cases published in their blog highlights what can be considered more relevant and has the capacity of mobilization on the internet.

One of the articles, entitled *Os buracos negros de uma roda de conversa* (The black holes of a talking circle), signed by Roberta Simão, deals with a complaint against an activity developed by a pedagogue at a municipal school in the Minas Gerais State, which would be a talking circle for sixth and 7th-grade students on "Plurality." According to the author, she intends to examine the performance of "militants disguised as teachers." Still, according to her:

We note that the title already has an ideological connotation, the word "plurality." Society is, in fact, plural; the problem is not there; the problem is in the primer behind this word. There was an appropriation of words by political groups committed to imposing their wishes on the population, thus creating an "ideological repertoire." Today, it is not possible to speak in plurality in the raw sense - unless it is accompanied by an explanation - because there is a distortion of its meaning. Just to mention that there is an agenda that conducts this word, it would be impossible to deal with a complex subject like this - without leaving any doubts in the air - with children aged 11 and 12. (Simão, 2020).

The conversation wheel methodology is also attacked, as students still would not have "critical capacity" to deal with this topic so that the activity would be a "monologue disguised as conversation." However, the main criticism falls on the content, focused on "respect for all forms of affection," which would touch on sexuality and take away from parents the right to instruct their children in terms of moral and religious orientation. In the author's perception, this activity would be a "project of mass initiation of child militants of an ideological cause."

In an article by Miguel Nagib entitled *O Vale Tudo da Doutrinação* (The Everything Goes of Indoctrination), the author analyzes an activity by a history professor at a State Technical School in São Paulo. According to the author:

Author translation At the State Technical School Lauro Gomes, in São Bernardo do Campo, there is a History teacher who uses his class time to criticize capitalism (in an unexplained way, but always showing the "disadvantages" of the system from a communist perspective), as he says: taking a "leap in quality." This "leap in quality" compares the subject studied with the current situation from his perspective. As in the example below, he makes completely absurd comparisons between the situation of slaves during the colonial period and that of workers today. (Nagib, 2020). Author translation

In the material presented, the history teacher makes comparisons between the working conditions of slaves in the colonial period and the process of precarious work in the contemporary world, raising questions such as "How much does a delivery boy earn in these pandemic times? How much do they have to work a day? What are the working conditions?". For Nagib, the teacher "wants to shove his positions down the students' throats." Still, according to Nagib, the professor

would call himself "Christian, communist and 'defender of democracy," which would indicate that he does not know what he is defending.

In both cases, we find a narrative in which the teaching knowledge is conceived not as specialized knowledge, derived from the academic and professional expertise of the teachers, but as a personal conviction, and that, as such, could not be present in the classroom. It is also interesting to realize that these accusations against the teacher have the goal to produce what Triviño (2017) called *miedo educativo* (educational fear), once that these kinds of action intend to control indirectly what the teachers cannot teach, articulating this with the families that should press the schools.

As Macedo (2017) demonstrates, education would be within the scope of moral values for the School Without Party movement, being the responsibility of parents and family; in contrast, teaching would be related to the knowledge and skills to be acquired the responsibility of the school. As can be seen, this division implies a stricter reading of education, at the same time that it produces a certain nebulosity to what should be included and what should be excluded from school content.

Issues involving the debate on gender and sexuality and the analysis and criticism of the capitalist system are relevant themes in the field of human and social sciences, on which there is an accumulation of theoretical debate and empirical research. The attack on the pedagogical autonomy of teachers in the post-truth era, to which Peters (2017) refers, occurs in very complex ways, as in this case, in which it is reaffirmed that the teacher has the autonomy to teach; however, he cannot go against students' family moral values. The complexity of the issue is found in the fact that family moral values are recurrently based on the naturalization of the social world, while the knowledge of the human and social sciences is produced from the denaturalization of this reality.

The argumentative line of School Without Party is based on a false match between knowledge accumulated in the field of human and social sciences and family moral values, interpreting the two as interpretations of reality that must be circumscribed to the private sphere. This type of argument that distances itself from scientific evidence, approaching the emotional appeal of some speech (as in Bolsonaro's speech in defense of the innocence of children in schools), is what characterizes the debate in the post-truth (McIntyre, 2018).

Then, we can observe a profound affinity between the discourse of School Without Party and Bolsonarism in Brazil, also because part of Bolsonaro's charisma originates in the Christian fight against gender ideology (Cesarino, 2019). Thus, reaffirming that the understanding of gender as a social construction would be just a personal opinion or, more than that, it would be an ideological content, and as such, it should not be part of school curricula. Still, within the narrative constructed by both Bolsonaro and the School Without Party, the introduction of this debate at the school level would reflect the action of the left parties that governed Brazil, emphasizing the PT's activities between 2003 and 2016.

As Tallis (2016) indicates, the producers of these speeches in the post-truth offer people meaningful and attractive interpretations of their present situations and their possibilities for the future, even if factually incorrect or without an empirical basis. The educational problems are announced as arising from the supposed ideological indoctrination that would occur in schools,

which would also reflect indoctrination in universities. Following this reasoning, School Without Party points out a way to overcome Brazilian educational problems by overcoming "ideological indoctrination," even though empirical evidence is not presented.

School Without Party in the context of post-truth seeks to delegitimize the accumulation of existing knowledge in certain areas of knowledge, classifying it as ideological, and using this justification as a resource to shape the school curriculum from a moral agenda. This first movement is achieved mainly through its action as a moral agent in the spaces for debate and the elaboration of educational policies. However, as the school curriculum is made up of official documents, including the practice of teachers, School Without Party has intensified its actions in the process of denouncing the pedagogical work of teachers and encouraging the enactment of laws that institutionalize this kind of practice.

Although the movement claims to have received little support from Bolsonaro since he became president, reports of a growing rigging in public schools by teachers linked to Bolsonarism and advocates of the School Without Party project (Fragão, 2020) tend to indicate that the election of Bolsonaro ended up giving greater visibility to the movement.

Even though the movement was created in 2004, the growth of its visibility in Brazil is based on the same socio-political context that projected Bolsonaro, marked by intense political polarization and by the rise of the post-truth era. Bolsonarism and School Without Party are projected in the same context. They are feed back into the clashes in the public sphere, mainly concerning the elaboration of a moral agenda that stands as one of the bases of the conservative wave in Brazil and which has reached teaching work directly when trying to impose new criteria for the delimitation of what should or should not be taught in the classroom of something, distancing itself from the discussions elaborated by the scientific community.

6. Final considerations

The rise of right-wing populisms in and in the post-truth era is a global phenomenon, although it gains particular outlines in each country and region. In the Brazilian case, the election of Bolsonaro in 2018 took place in a context in which there was already a strong political polarization and an intense action of conservative movements in education, among which the School Without Party stands out. The intense action at different levels (municipal, state, and federal) demonstrates a strong capillarity of this movement, which in some contexts manages to bring together left parties around similar bills. Other movements have emerged with inspiration similar to School Without Party, such as *Docentes pela Liberdade* (Professors for Freedom), founded by biology professor Marcelo Hermes-Lima at the University of Brasilia in 2019; the group opposes what they call "left ideological hegemony," mainly in the humanities and social sciences (Alves, 2019).

Understanding the teaching work in Brazil leads us inevitably to an analysis of agents who try to implement a conservative agenda in the educational field, or, at least, to prevent the advance of more progressive agendas in this debate. As indicated, the denunciations that School Without Party makes are linked mainly to the teaching of content linked to gender and sexuality and criticisms of the capitalist system, what directly affect the teachers of social sciences. It is

impossible – from a critical perspective – teach social sciences avoiding controversial issues, and gender and sexuality are one of these issues.

The argumentative reasoning elaborated by this movement distances itself from the academic debate, approaching an appeal to moral and family values, understood as belonging to the private sphere and, therefore, should not be the object of reflection in the school environment. Thus, it is observed that such an argument gain meaning in the context of post-truth, where the appeal to emotions has greater relevance than the evidence. For teachers that teach about social life, the moral and family values always have been a challenge, because they contribute to the naturalization of the social really, and the social sciences appeared to denaturalize the social really, our social life.

It is important to mention that the sociopolitical changes that have taken place in Brazil in the recent period also include the contestation of traditional sources of authority, the mainstream media, public universities, social movements and political parties, and the search for new sources of authority, the neo-pentacostal media networks, whatsapp groups, robot algorithm strategies etc. The School Without Party movement places itself at the center of these new sources of authority, contesting that teachers can autonomously make their pedagogical choices due to their academic background, since for this movement there would be other sources of authority (such as the values of the "traditional family") which in many cases must overlap scientific and academic knowledge.

I understand that school knowledge is characterized, precisely, by the ability to present students with a type of knowledge that they would not have access to outside of school, which Young (2007) calls powerful knowledge. If gender relations and those of exploitation existing in the capitalist system are naturalized within the family, it would be up to the school to denaturalize these relations.

In this context, it is necessary to reaffirm the role of teachers, their expertise, and their autonomy in the classroom. It is a matter of rhetoric and recognizing some of the main foundations of the modern school and its socio-political sense of production and diffusion of knowledge. The legal setbacks that School Without Party has suffered reaffirm the relevance of the autonomy of teaching work and the relevance of the plurality of ideas in the school space, which is based on the debate developed in the academic and scientific field.

References

- Almeida, A.; Farias, V. e Goés, B. (3 May 2020). Da rampa do Planalto, Bolsonaro adere a protesto contra Moro, STF e Congresso e diz que chegou "no limite", *O Globo*, n.pag.a <https://oglobo.globo.com/brasil/da-rampa-do-planalto-bolsonaro-adere-protesto-contramoro-stf-congresso-diz-que-chegou-no-limite-24408096>.
- Almeida, R. (2019). Bolsonaro Presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos estudos CEBRAP*, 38 (1), 185-213. <https://doi.org/10.25091/S01013300201900010010>

- Alves, G. (3 July 2019). Professores de direita do país querem se unir em associação, *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/professores-de-direita-do-pais-querem-se-unir-em-associacao.shtml>.
- Avritzer, L. (2018). O pêndulo da democracia no Brasil: Uma análise da crise 2013-2018. *Novos estud. CEBRAP*, 37 (2), 273-289. <https://doi.org/10.25091/S01013300201800020006>
- Balheiro, F. F. (2018). “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*, (53), 1-15. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530006>
- Block, D. (2018). *Post-Truth and Political Discourse*. Palgrave Macmillan.
- Blois, J. P. and Oliveira, A. (2019). Sociology as a profession. Formation, organization and practices of sociologists In a context of change. *Temas Sociológicos*, (25), 25-39.
- Borges, R. O. and Borges, Z. N. (2018). Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*. (23), 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230039>
- Braga, R. (2013). As jornadas de junho no Brasil: Crônica de um mês inesquecível. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, (34), 51-61.
- Bringel, B. e Pleyers, G. (2015). Junho de 2013: dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil. *Nueva Sociedad*, (259), 4-17.
- Burity, J. (2020). Conservative wave, religion and secular State in Post-impeachment Brazil. *International Journal of Latin American Religions*, 4 (1), 83-107. <https://doi.org/10.1007/s41603-020-00102-6>
- Cabrera, L. T. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Investigaciones Feministas*, 8 (2), 493-514. <https://doi.org/10.5209/INFE.54972>
- Calçade, P. (22 de novembro de 2018). Influência do Escola sem Partido cresceu nas Eleições? *Nova Escola*, n.pag.a <https://novaescola.org.br/conteudo/13291/influencia-do-escola-sem-partido-cresceu-nas-eleicoes>.
- Cesarino, L. (2019). Identidade e representação no bolsonarismo. *Revista de Antropologia*, 62 (3), 530-557. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2019.165232>
- Cesarino, L. (2020). How social media affords populist politics: remarks on liminality based on the Brazilian case. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59 (1), 404-427. <https://doi.org/10.1590/01031813686191620200410>
- Evans, R. W. (2020). *Fear and schooling: Understanding the troubled history of progressive education*. Routledge.
- Fragão, L. (16 July 2020). Escola com partido: Bolsonaroístas aparelham gestão de escolas públicas, denunciam professores. *Revista Forum*, n.pag.a <https://revistaforum.com.br/politica/escola-com-partido-bolsonaristas-aparelham-gestao-de-escolas-publicas-denunciam-professores/>.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. UNESP.
- Gondim, L. M. P. (2016). Movimentos sociais contemporâneos no Brasil: a face invisível das Jornadas de Junho de 2013. *Polis: revista latinoamericana*, (44), 1-21.

- Ireneu, B. A. (2014). 10 anos do programa Brasil sem homofobia: notas críticas. *Temporais*, 14 (28), 193-220. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2014v14n28p193-220>
- Kadanus, K. (5 August 2020). Bolsonaro cogitou enviar tropas para ocupar o STF e destituir os 11 ministros, diz revista, *Gazeta do Povo*, n.pag.a <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/bolsonaro-tropas-para-ocupar-stf/>
- Lahire, B. (2016). *Pour la sociologie: Et pour en finir avec une prétendue "culture de l'excuse"*. La Découverte.
- Macdeo, E. (2017). As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, 38 (139), 507-524. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. MIT Press.
- Miskolci, R. (2021). *Batalhas morais: Política identitária na esfera pública técnico-mediatizadora*. Autêntica.
- Miskolci, R. (2018). The Moral Crusade on "Gender Ideology": notes on conservative political alliances in Latin America. *Sociologies in Dialogue*, 4 (20), 44-59. <http://dx.doi.org/10.20336/sid.v4i2.99>
- Miskolci, R. and Campana, M. (2017), "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, 32 (3), 725-748. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>
- Nagib, M. (24 June 2020). O vale tudo da doutrinação. *Escola sem Partido*, n.pag.a. <https://www.escolasempartido.org/blog/o-vale-tudo-da-doutrinacao/>.
- Oliveira, A. (2020). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil hoy. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 207-222.
- Oliveira, A. (2021). Reading the world through the educational curriculum: The Social Sciences curriculum in Brazil in the context of the rise of conservatism. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14 (2), 1-16. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.948>
- Peters, M. A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 563-566. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1264114>
- Pinheiro-Machado, R. and Mury Scalco, L. (2020). From hope to hate: The rise of conservative subjectivity in Brazil. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 10 (1), 21-31. <https://doi.org/10.1086/708627>
- Remy, M. (1 March 2018). Miguel Nagib: A confusão entre liberdade de ensinar e liberdade de expressão é o flagelo da educação brasileira, *Hora Extra*, n.pag.a. <https://jornalhoraextra.com.br/entrevista/miguel-nagib-escola-sem-partido/>
- Rodrigues, L. S. (2018). Uma revolução conservadora dos intelectuais (Brasil/2002-2016). *Política & Sociedade*, 7 (39), 277-312. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2017v17n39p277>
- Rodwell, G. (2020). *Moral Panics and School Educational Policy*. Routledge.
- Schwarcz, L. M. and Starling, H. M. (2018). *Brasil: uma biografia*. Companhia das Letras.

- Simão, R. (27 February 2020). Os buracos negros de uma roda de conversa. *Escola sem Partido*, n.pag.a.<https://www.escolasempartido.org/blog/os-buracos-negros-de-uma-roda-de-conversa/>
- Sismondo, S. (2017). Post-Truth? *Social Studies of Science*, 47 (1), 3-6. <https://doi.org/10.1177/030631271769207>
- Valente, R.; Ribeiro Cardoso, G.; Borba, J. and Mattos Monteiro, F. (2020). Una contribución al estudio de la polarización sociopolítica en Brasil. *Revista de Estudios Sociales*,(73), 1-15. <https://doi.org/10.7440/resaop.2020.01>
- Wight, C. (2018). Post-Truth, Postmodernism and Alternative Facts. *New Perspectives Interdisciplinary Journal of Central & East European Politics and International Relations*. 26 (3), 17-29. <https://doi.org/10.1177/2336825X1802600302>
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28 (71), 1287-1302. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>
- Young, Michael and Muller, Johan. (2007). Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory an Reseach in Education*. 5 (2), 173-201. <https://doi.org/10.1177/1477878507077732>
- Zan, D. and Krawczyk. (2019). A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. *Revista Amazônica*, 4 (1), 1-16. <https://doi.org/10.29280/rappge.v4i1.5229>



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 01 marzo 2022
Aceptado 02 septiembre 2022

Pedagogías de la frontera: innovación en la didáctica de las Ciencias Sociales en Canarias

Pedagogy at the border: innovation in the didactic of History in the Canary Islands

Gisela de la Guardia Montesdeoca

Universidad de La Laguna

Email: giselaguarmon@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6815-9013>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.101>

Resumen

En el presente trabajo se aborda la vinculación existente entre los Movimientos de Renovación Pedagógica y la innovación metodológica en la didáctica de las Ciencias Sociales. Para ello se ha realizado una investigación cualitativa a través del análisis de fuentes variadas, principalmente, la publicación específica del colectivo Tamonante y la *Revista Tahor*, así como documentación elaborada por colectivos y docentes participantes. El objetivo principal que se persigue es determinar la implicación del MRP en la constitución de presupuestos metodológicos activos que supondrán todo un cambio de paradigma en la enseñanza tras los años de dictadura y la constitución de un foco innovador educativo en Canarias. Todo ello sentará las bases de la incorporación de metodologías innovadoras en el aula donde el alumnado asume un papel protagonista y del patrimonio como elemento esencial de la propuesta didáctica en Canarias.

Palabras clave: innovación; Movimientos de Renovación Pedagógica; Ciencias Sociales; patrimonio.

Abstract

The present work tackles the relation between the Pedagogical Renewal Movements and the methodological innovation in the didactics of the social sciences. For this, a qualitative research has been carried out through the analysis of various sources, mainly, the specific publication of the Tamonante collective and the *Tahor Magazine*, as well as documentation prepared by participating groups and teachers. The main objective that is pursued is to determine the implication of the Pedagogical Renewal Movements in the constitution of active methodological assumptions that will led to a whole paradigm shift in teaching after the years of dictatorship and the constitution of an innovate educational in the Canary Islands. All of this will lay the foundations for the incorporation of innovative methodologies in the classroom

where students assume a leading role and heritage as an essential element of the didactic proposal in the Canary Islands.

Key words: innovation; Pedagogical Renewal Movements; Social Sciences; heritage.

1. Introducción

Este trabajo analiza y reflexiona las implicaciones derivadas de la germinación de un movimiento renovador en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Canarias, contextualizado a finales de los años setenta y en la década de los años ochenta del siglo XX. Las investigaciones en torno a la trascendencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante, MRPs) tienen una larga trayectoria dentro de la investigación educativa de corte histórico. Los estudios se han centrado, principalmente, en las peculiaridades de este movimiento y la caracterización de los grupos más representativos como el de Rosa Sensat o el movimiento Freinet en España (Llorente Cortés, 2005; García Gómez, 1998; Groves, 2011, Groves, 2016).

El objetivo principal de este estudio se referirá, por consiguiente, a determinar las características que adquiere la enseñanza de las Ciencias Sociales bajo las premisas del MRP Tamonante y su órgano de difusión, la *Revista Tahor*. Se aspira a argumentar la hipótesis por la cual los MRPs contribuyeron a un cambio metodológico en la enseñanza en general, y más concretamente, en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la incorporación de metodologías activas en el aula y del patrimonio como eje central de la propuesta docente. Por otra parte, se pretende situar en el contexto canario, un foco de innovación pedagógica en la didáctica de las Ciencias Sociales al nivel de los grupos coetáneos surgidos en la península como fueron Germanía 75, el grupo Cronos o Historia 13-16.

Para ello, por medio de una metodología cualitativa, se utilizará como fuente principal de análisis, la totalidad de números editados en la *Revista Tahor*, publicada entre los años 1984 y 1997, si bien, con algunos periodos de inactividad.

2. Antecedentes y estado de la cuestión

A nivel estatal, las pesquisas investigadoras en torno a los MRPs tienen una amplia representación en la documentación bibliográfica, constatado en base a búsquedas específicas en los principales portales investigadores. Así, en este caso, se ha primado los trabajos generalistas a nivel español (Llorente Cortés, 2005) o especializados en torno áreas específicas. Englobados dentro de este último campo, existen importantes referencias sobre la formación permanente del profesorado (García Gómez, 1998), el fenómeno de las Escuelas de Verano (Groves, 2011) o el influjo del freinetianismo en la pedagogía posterior a la transición (Groves, 2016, 2017).

Por otro lado, la producción canaria con respecto a la dilatada historia de los MRPs cuenta con un referente de excepción en la ingente obra de Yanes González (1992, 1997b, 2004, 2005, 2007). Docente, investigador y divulgador que ha recogido en diversos entornos, incluyendo su blog personal, sus postulados y principios sobre pedagogía, didáctica y el papel de los MRPs en la evolución histórica de la educación isleña. Todo ello desde su punto de vista excepcional como actor protagonista en la convulsa Transición e instauración de un régimen democrático en lo

político y en lo educativo. Mas, si hay una obra a la que se debe hacer referencia en este análisis, es su tesis doctoral concluida en el año 1997 bajo el título de *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica* (Yanes González, 1997).

La bibliografía canaria del fenómeno y del contexto se complementa con las publicaciones de Ferraz Lorenzo (1998, 1999, 2016, 2017) y González (2005, 2014), que han abordado de manera óptima las condiciones que ampararon el surgimiento de un modelo de escuela democrática, popular e identitaria, que se instituyó en el seno de la joven democracia que se asentaba.

En relación con la producción bibliográfica acerca de la didáctica de las Ciencias Sociales en las islas y en el arco temporal en el que se ha situado este análisis, los resultados son escasos por no decir nulos. Contando, además, con el impedimento de que no son de libre acceso en la red. Por ello, para consumir este estudio se ha recurrido a fuentes de información complementarias, como son la prensa escrita y otros medios de divulgación, principalmente, la publicación *Tahor* editada por el MRP Tamonante, así como documentación aportada por personas implicadas directamente en el movimiento.

Para ejecutar este trabajo, se ha utilizado una propuesta metodológica sustentada en la investigación cualitativa, definida como el proceso por el cual se entiende, describe y, en ocasiones, se explican fenómenos sociales por medio de distintos procedimientos, entre los que se incluye el análisis de fuentes diversas (Banks, 2010).

El proceso de análisis se basará, de esta manera, en los siguientes referentes:

- Investigación bibliográfica afín, dentro del contexto estatal e insular.
- Hemeroteca de la Biblioteca de la Universidad de La Laguna, con un importante aporte de la prensa sincrónica del periodo analizado.
- Materiales facilitados por miembros activos del MRP en los años ochenta. Referido, principalmente, a documentación y material didáctico no publicado, elaborado por diversos organismos.

3. Influjos y trayectoria de los Movimientos de Renovación Pedagógica

Analizar la raigambre de los MRPs de carácter isleño requiere realizar una labor de introspección que sitúa el foco de atención en los años de gobierno republicano. Asimismo, esta corriente docente adquiriría un particular cariz isleño condicionado por las especiales circunstancias del panorama educativo canario. Así, una de sus peculiaridades más señeras sería su fuerte apego a la realidad canaria a la hora de construir un aprendizaje significativo e incorporar el patrimonio cultural en el aula.

La instauración de un régimen republicano tras las elecciones de 1931 constituyó el primer caballo de batalla para el nuevo gobierno, para el cual la educación se convertiría en uno de sus ámbitos de actuación por excelencia.

El escenario isleño tuvo que hacer frente a unas tasas de analfabetismo que, aunque habían mejorado a partir de 1920 (González, 2005), seguían siendo alarmantes. En consecuencia, la República en Canarias se inauguraba con una tasa de analfabetismo del 60% y del 59,59% en las provincias de Santa Cruz de Tenerife y de Las Palmas, respectivamente. Pese a todo, la escuela

pública vivió pocas modificaciones a lo largo de la corta experiencia democrática, aun cuando mejoraron los recursos materiales (González, 2005), no alcanzando las reformas educativas republicanas su objetivo en las islas para aumentar la escolarización de la población (Ferraz, 1998).

Si bien en las islas no se produjo un estallido bélico como tal en su limitado espacio insular, sí existió un movimiento represivo que se aseguró de cercenar cualquier intento disidente, siendo especialmente hostil con el grupo conformado por la intelectualidad. Por otra parte, este nuevo régimen sublevado se identificaría por un desprecio generalizado hacia cualquier vínculo con la cultura identitaria canaria (González, 2005) que, como se analizará posteriormente, constituyó una de las señas de identidad del MRP en las islas.

El magisterio sufriría, de la misma manera, una exigente depuración en el cuerpo mediante la aplicación de duras sanciones y la consolidación de un discurso educativo afín a la oficialidad del régimen, en el que imperaban los principios de autoritarismo y cristiandad, con una intención claramente ejemplificadora en sus inicios (Ferraz, 1998) a los que habían incurrido en alguna sanción y a los potenciales. Las cifras correspondientes a las dos provincias canarias, en relación con el número de docentes sancionados, se corresponde con un 31,7% para la provincia de Santa Cruz de Tenerife, y un 50% para la provincia de Las Palmas (Ferraz, 1998).

Así, González determina para este periodo, el que contextualizarlo supone:

Aludir a la infancia, al absentismo escolar y a la pobreza, al hambre y a la escasez de artículos de primera necesidad. La carencia de escuelas fue un reto que tuvieron que afrontar los gestores públicos. Esa insuficiente se contrarrestó con la oferta privada, sobre todo, de iniciativa religiosa con amplia presencia en el archipiélago. (2005 , p. 414).

Por consiguiente, se instauró un modelo educativo predominantemente religioso en el que lo público pasará a un segundo orden (González, 2005), en un sistema profundamente segregado y con escasos visos de promoción social. Los años de larga dictadura supusieron “la liquidación, literal y cabal, de la escuela (pública) en su sentido más genuino” (Ferraz, 1998, p. 68).

Este nuevo modelo educativo tenía poco interés en generalizar la educación a todas las capas de la población, más si cabe teniendo en cuenta que “no siente ninguna predilección por formar una fuerza de trabajo cualificada, pues le sobra y basta con la sobreexplotación de una mano de obra abundante y sometida a la más dura y descarada represión” (Ferraz, 1998, p. 42).

La promulgación de la Ley General de Educación (1970) coincidió con un movimiento aperturista a todos los niveles y el comienzo del fin de una dictadura que, a la postre, resultaba incompatible con los cambios que acontecían a nivel social, económico y cultural. Las islas siguieron la misma senda marcada en el resto del país, abonando un terreno idóneo en el que sembrar, en un futuro cercano, un movimiento destinado al cambio educativo. En estrecha relación con el movimiento y a raíz de la aprobación de la Ley General de Educación, se produjo una sustancial evolución en el reconocimiento del magisterio tanto a nivel social como salarial (González, 2014), asumiendo las escuelas universitarias de profesorado la iniciativa en cuanto a formación permanente del sector se refiere (González, 2014). De manera paralela, surgiría una renovación pedagógica “desde abajo”, en la que, al margen institucional, el propio cuerpo docente

lideraría el proceso de autoformación de un sector ávido por incorporar nuevas metodologías y prácticas al margen del autoritarismo pedagógico heredado.

Los datos aportados por Ferraz (1999) indican una educación que debía resurgir de las cenizas dictatoriales, pero, como siempre, Canarias sufrirá una lacra omnipresente en su historia educativa. Así, para el año 1967, el 18% de la población de la provincia de Las Palmas, era analfabeta y el 15% de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, frente a la media de un 10% para el conjunto del Estado español (Ferraz, 1999, p. 13). Las islas debían hacer frente, además, a una menor tasa de escolarización con un 59,7% y un 61,2%, para las provincias de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas, respectivamente (Ferraz, 1999, p. 13).

Ante este panorama desolador, no tardaron en traslucirse movimientos reivindicativos por parte del profesorado isleño que reclamaba la aplicación efectiva de las disposiciones recogidas por la LGE: mayor inversión económica, aumento de salarios, etc. (Ferraz, 1999). Esta corriente iría mutando y autogestionándose para congregarse en el movimiento organizado entre los años 1973 y 1976 (Ferraz, 1999), origen de la posterior oleada reivindicativa docente.

En el marco de una agitación que sacudiría la práctica totalidad del territorio español, se celebraron en las islas dos eventos de insólito calado, la I Semana de la Educación celebrada en mayo de 1976 en La Laguna y la Asamblea de Enseñantes de Canarias en Las Palmas en junio de 1976 (González, 2014). Junto a estas efemérides, no se puede obviar la impronta dejada en el movimiento de la mano del boicot a las oposiciones del año 1977, toda una batalla campal que reclamaba limitar la llegada de maestros y maestras de la península a las islas.

En el año 1978 el colectivo de enseñantes constituido como opúsculo de los MRPs en Canarias, organizó la “I Escuela de Verano de Canarias” del 5 al 11 de julio de 1978. El objetivo de este acontecimiento era construir un foro de diálogo en defensa de una enseñanza democrática, laica y con “señas de identidad cultural” (Ferraz, 1999, p. 17). Este primer núcleo, que lideraría el cambio pedagógico en las islas, estaba constituido por docentes de Educación General Básica (EGB), de Enseñanzas Medias y de las Escuelas de Magisterio de Tenerife y de Las Palmas, que actuaban bajo el influjo de los efectos de las *Escoles d’Estiu* catalanas impulsadas por el MRP Rosa Sensat (Yanes, 2005 y 2007).

De esta manera, las Escuelas de Verano se convertirían en un arma arrojadiza al servicio de un colectivo docente que ansiaba el cambio: “la Escuela de Verano es como una racha de aire fresco que sopla sobre nuestra maltrecha escuela” (*Editorial*, 1984, p. 2). En Canarias, las Escuelas de Verano comenzaron su andadura en el año 1978, bajo la denominación de “Centro de Investigación y Coordinación Educativa de Canarias” (Yanes, 2005) con unos presupuestos de salida claros:

En cualquier caso, la renovación surge después de una “toma de conciencia” del profesorado en sus propias deficiencias **profesionales**. Esta “toma de conciencia” se traduce en el intento de cambiar los procesos de aprendizaje, desempolvar viejas metodologías y renovar las viejas y decadentes instituciones educativas. (Marrero, 1981, p. 4, como se citó en Yanes, 2005).

En la primera escuela sería aprobado un documento inaugural donde quedaba recogida la definición de la Nueva Escuela Canaria, que debía constituirse en entidad democrática, defensora e impulsora de la cultura canaria, popular, nueva y científica (*Editorial*, 1987). Así, el movimiento

de enseñantes en Canarias germinó, no sólo como laboratorio pedagógico, sino también como “vivero de experiencias” de carácter social (Yanes, 2007, p.6). Una experiencia autoorganizada que no surgía por iniciativa institucional y que se convertiría en una de sus señas de identidad más representativas (Yanes, 2007).

En este escenario emergería una organización que se establecería como pieza clave en el engranaje del movimiento renovador canario, materializado en el colectivo Tamonante. Su ámbito de actuación se refería no sólo a las citadas escuelas de verano, sino también a la formación continua docente y a la difusión de una publicación propia que se erigiría como sonoro eco de sus principios y reivindicaciones. Así, la *Revista Tahor* se convertiría en órgano de expresión de todo el Movimiento de Renovación Pedagógica en Canarias (*Editorial*, 1984). Esta propuesta divulgadora editó un total de veintidós números a lo largo de dos décadas de intensa actividad de difusión.

En su devenir divulgativo, la *Revista Tahor* vivió dos periodos bien definidos. Una primera época, desde su primera publicación en julio del año 1984 hasta diciembre de 1991. Y una segunda época, a partir de 1994 después de un periodo de silencio motivado por las circunstancias políticas y el necesario replanteamiento del papel de Tamonante en el contexto educativo canario. Finalmente, el último número de la revista sería publicado en el transcurso del año 1997.

Con la llegada del Partido Socialista (PSOE) al poder en 1982 se suceden dos etapas en relación con los MRPs. Una primera, marcada por un decidido apoyo institucional que desemboca en la celebración del I Congreso de MRP de Barcelona en 1983, con el objetivo de coordinar los diversos movimientos del país. Y una segunda etapa, en la que las trabas administrativas no secundan el desarrollo de la corriente renovadora, “potenciando y apoyando con toda clase de facilidades a un colectivo, *Aderno*” (*Editorial*, 1987, p. 2) y la puesta en marcha de los Centros de Profesorado.

Los años ochenta coinciden así, con un ambiente, aparentemente, más sosegado en cuanto al panorama reivindicativo, si bien Canarias sigue arrastrando la pesada lacra que supone contar con unas tasas que la sitúan a la cola del Estado en cuanto a analfabetismo (Ferraz, 1999). En este ambiente se crean los Centros de Profesores (CEP) a finales del año 1984, como entidad dinamizadora de una de las principales reivindicaciones del profesorado de los MRPs, la formación continua de los y las docentes.

Desde otro ángulo, se produjo una consecuencia inevitable en el dibujo originario de un movimiento que había liderado el cambio educativo:

En Canarias la creación de los CEPs supuso una dramática ruptura con la Administración que fue incapaz de negociar con el profesorado y sus organizaciones la creación de estas instituciones. Los MRPs se negaron a participar en ellos y en ese juego pendular la Administración se negó sistemáticamente, hasta 1994, a su democratización. (Botanz, 1985).

Adicionalmente, desde el mismo Tamonante insistían en que los cambios propugnados bajo el recién estrenado gobierno socialista se impulsaron “desde el análisis, la perspectiva y hasta el lenguaje empleado por los MRP como si con ello se asumiera el planteamiento global y de fondo de dichos Movimientos” (*Editorial: potenciar el movimiento de renovación, por la escuela pública canaria*, 1985).

Consecuentemente, la creación de los CEP supuso una seria amenaza a la supervivencia de los MRPs. En contraposición, desde algunos sectores insistían en que era posible una convivencia pacífica entre las dos figuras, puesto que los MRPs eran entidades autónomas concebidos como entornos de discusión y por una apuesta clara y sólida por la innovación. A todo ello, se le unía las limitaciones constantes que imponía la escasez de recursos de financiación y que, en última instancia, hizo peligrar algunas ediciones de escuelas de verano (*Valoración de la XI Escuela de Verano por el secretario de CICEC Tamonante*, 1989).

Asimismo, la nueva política formativa del colectivo iba tomando, progresivamente, un cariz meritocrático (*Editorial: potenciar el movimiento de renovación, por la escuela pública canaria*, 1985), como baluarte del desempeño de una carrera docente entendida como una mera transacción mercantil. Quedaban atrás, por ello, los ideales de innovación y educación permanente propugnados, por la cual la actualización pedagógica era un elemento indispensable para el cambio real de la educación en las islas.

Hacia finales de los años ochenta comienzan a darse los primeros pasos hacia una reforma radical del sistema educativo español. Desde Tamonante, el cambio basculaba entre dos propuestas, por un lado, apostar por una escuela comprensiva cuya distribución en ciclos respetara la evolución natural madurativa del alumnado (Alcaraz y Pérez, 1989), de manera que cada uno de los ciclos formara parte de un sistema global interconectado. Por otro lado, la propuesta divergente se referiría al mantenimiento de ciclos cerrados, con diversidad de centros y donde primara “un aumento de la cantidad de enseñanza impartida (tiempo de permanencia del alumno en los centros), sin tocar el verdadero problema, el de la calidad” (Alcaraz y Pérez, 1989, p. 4). Sin embargo, la reforma definitiva evidenció una falta absoluta de participación del colectivo y de la comunidad educativa en su conjunto (*Editorial: Los ejes de la reforma en Canarias*, 1990), acusando la escasa voluntariedad por parte de la administración de actuar por consenso.

Las limitaciones a las que debía enfrentarse una reforma fueron concretadas desde Tamonante en los siguientes términos (Alcaraz y Pérez, 1989, p. 5):

- La organización del profesorado no puede ajustarse a los nuevos requerimientos técnicos de la reforma.
- Falta de apoyo por parte de la Consejería al proceso de innovación educativa, sin una estructura organizativa concienciada y formada en propuestas metodológicas innovadoras.
- Ejecución de la propuesta reformadora por personas vinculadas a movimientos afines.
- Necesidad de un plan de formación permanente actualizado al nuevo sistema.
- Crear un ambiente propicio para el proceso de innovación del profesorado “experimentador”, a través de medios y tiempo a su disposición.

De esta suerte, el cómo integrar los movimientos de renovación en el nuevo mapa organizativo a comienzo de la década de los noventa se convirtió en una cuestión de primer orden en el programa de trabajo del movimiento. Al respecto, hubo intentos de integración a través de la participación en el Consejo Escolar de Canarias, así como la subvención de actividades a los colectivos partícipes del movimiento. Así, el entonces nuevo consejero de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, García Déniz, declaraba al Diario de Avisos en el año 1991 su

voluntad de entendimiento con los colectivos autónomos para retomar unas ayudas congeladas desde hacía cuatro años (García Déniz, 1991).

Todo ello, no era sino un conflicto abierto entre dos modelos de gestión, el defendido por Tamonante, participativo, democrático y autogestionado, y un modelo plenamente institucionalizado, con el que pugna por el dominio de un amplio sector del profesorado. En esta lucha, desde Tamonante llegaron a tildar de “favoritismo y nepotismo” los casos en los que participaba activamente la Consejería (*La Escuela de Verano de Canarias, sin subvención*, 1991).

En el año 1992, después de las desavenencias señaladas, el movimiento mostraba claras señales de agonía a todos los niveles y reclamaba un proceso mismo de renovación dentro de la renovación (Yanes, 1992). Todo ello marcado por la desmovilización social o el asentamiento de nuevas realidades tras haber perdido parte de su tejido constitutivo al haber sido absorbido por otras figuras como los CEP, sindicatos o gabinetes técnicos (Yanes, 1992).

De entre las primeras medidas derivadas de la implantación de una nueva reforma educativa, encarnada en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se encontraba la creación de vías específicas de formación del profesorado a instancias de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. En virtud de ello, la Consejería incluiría en este plan formativo, la potenciación de los CEP como “organismos vinculados a las demandas de formación del profesorado” (*El profesorado se informará de la LOGSE a través de un plan formativo*, 1993), además de la publicación y difusión de materiales curriculares elaborados por profesorado en las islas.

La segunda época de *Tahor* se inaugura en 1994, después de tres años de silencio, para reformular el trabajo:

Pero sobre todo queremos que *Tahor* pueda ser un instrumento útil de comunicación del profesorado. Un reflejo de lo que significa cambiar la escuela desde la experiencia. Un instrumento de apoyo y colaboración desde la práctica. Un arma para impugnar el conformismo. Queremos seguir potenciando el carácter horizontal de la comunicación e intercambio entre iguales. (*Editorial. ¡TAHOR!. Leer la palabra, leer la realidad*, 1994).

Finalmente, el último número publicado de la *Revista Tahor* en el curso 1995-1996 preludiaba el fin de una era y la entrada en un nuevo milenio. Con un mundo globalizado e interconectado, donde el capitalismo y sus efectos habían avanzado y la sociedad y el mundo veía este proceso de ignición de manera impávida, surgía la cuestión sobre cómo adaptar el MRP a los nuevos tiempos:

Hemos de promover nuevas redes de participación y poder desde las comunidades y la acción locales, de las escuelas, hemos de aspirar a la reconstrucción de formas alternativas de cultura, de nuevas formas de acción y de pensamiento social. ¿Es esto posible todavía? (*Editorial: la Escuela del Tercer Milenio, 1995-1996*, p.2).

4. La enseñanza de las Ciencias Sociales en los MRP

Los MRPs lideraron, como se ha analizado, un movimiento renovador a todos los niveles, especialmente en el ámbito de la innovación pedagógica, al integrar propuestas metodológicas que cuestionaban el tradicional papel asignado a docentes y discentes en el panorama pedagógico

franquista. Así, la asunción de fundamentos provenientes de la pedagogía freinetiana y otras señas silenciadas en los largos años de dictadura, como los principios de Rogers o la teoría de Paulo Freire (Marrero, 1987a), posibilitaron la apertura de nuevas sendas metodológicas formuladas a partir de la Transición.

4.1 Formación en las Escuelas de Verano

Así, las Escuelas de Verano como medio de expresión de los MRPs, dedicaron en todas sus ediciones un espacio de divulgación y formación a las materias englobadas en el área de Ciencias Sociales. En estos foros, la incorporación de las señas de identidad de lo canario y la asimilación de metodologías de enseñanzas activas, serían sus máximas. Por otra parte, la *Revista Tahor* dedicó amplios espacios a la transmisión de propuestas concretas referidas a las enseñanzas de las Ciencias Sociales en cuanto a conceptualización teórica y a la divulgación de proyectos de implementación en centros isleños.

Por lo que concierne a la formación en didáctica de las Ciencias Sociales en las Escuelas de Verano, y siguiendo los parámetros analizados por Yanes (1997b), se determina la representación de las mismas en función de las diversas temáticas abordadas que tenían como denominador común, conectar con las necesidades detectadas por el colectivo docente (Yanes, 1997b). En esta área en concreto, se integran nociones sobre metodología de la historia y la geografía, así como actividades relacionadas con la investigación en el medio, muchas de ellas de carácter interdisciplinar. Conjuntamente, se desarrollaron actividades formativas del ámbito de la museología y el patrimonio, así como otros elementos transversales como consumo y educación para la paz (Yanes, 1997b). El total resultante es de setenta y siete actividades formativas para el área de las Ciencias Sociales, representando la quinta área más significativa en cuanto a número de actividades, después de expresión corporal, artística, lenguaje y muy cerca de las ciencias naturales (Yanes, 1997b).

El balance de las actividades determina las siguientes conclusiones establecidas por Yanes (1997b):

- El número total de actividades fue muy numeroso, con un abanico temático muy amplio.
- El periodo de 1984 a 1991 fueron los años con mayor cantidad de actividades.
- Los destinatarios prioritarios fueron el profesorado de EGB con menor representante de Enseñanzas Medias, a pesar de que contaban con formación específica para su nivel.

4.2 Principios metodológicos

De manera general, los principios metodológicos que regían el proyecto encarnado en Tamonante se referían a un cambio en profundidad que cuestionara los tradicionales roles asignados al profesorado y al alumnado. Unos roles definidos tradicionalmente, en base a relaciones de poder asentadas en un profundo autoritarismo y un papel pasivo de los alumnos y las alumnas, que se convierten en meros espectadores de su proceso de enseñanza-aprendizaje. La renovación propuesta desde Tamonante se sostenía en base a la consecución de un proyecto democrático y pluralista donde el docente asume un papel “no directivo” (Marrero, 1987a).

En virtud de ello, se hacía necesario el cuestionamiento de los principios tradicionales de la enseñanza. Por ende, el mismo trabajo individualizado irá siendo relegado por el impulso asumido a través del trabajo colaborativo. Así, la *Revista Tahor* recoge en un artículo de la segunda mitad de la década de los ochenta, diversas opciones de agrupamiento del alumnado en relación con el papel del docente, de modo que el grupo clase se distribuiría en función de los “niveles de funcionamiento” para alcanzar los objetivos planteados (Marrero, 1987b), concretado en un escenario de trabajo colaborativo.

Desde esta perspectiva, Marrero (1987b) señala la necesidad de identificar al alumnado y sus equipos de trabajo, que deberán contar con una imagen identificativa, un lema y unas normas de funcionamiento consensuadas (Marrero, 1987b). Por otro lado, el material didáctico partirá de un cuaderno individual y de equipo, este último recogiendo los aspectos básicos de las sesiones, reuniones y trabajos (Marrero, 1987b).

Según la experiencia aludida, Marrero distribuye una serie de roles en el trabajo en equipo que incluyen cinco funciones básicas. Estas se refieren a la coordinación, a la figura del secretario o secretaria, al informador o informadora, al animador o animadora y la evaluación (Marrero, 1987b).

El papel del docente en este panorama marcado por la colaboración viene determinado por un cambio radical en el modelo de autoridad preeminente hasta entonces, siendo preciso:

Que tomemos conciencia de que somos un miembro más del grupo y que nuestra función básica es la estimulación de los aprendizajes. Necesitamos, especialmente, las dosis de creatividad suficientes para traducir los contenidos en experiencias que puedan ser vividas por el grupo. (Marrero, 1987b, p. 41).

Desde esta perspectiva, comenzó a definirse una línea de trabajo por medio de la cual hacer efectiva la implementación de estos principios como son los proyectos de investigación, la realización de salidas de campo o los talleres prácticos. Todas ellas eran coincidentes a partir de la realidad del alumnado para construir un entorno de aprendizaje cercano a la frontera del aula.

Investigación. Uno de los elementos más señeros de la propuesta metodológica de Tamonante, aplicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales, era la utilización de la investigación en el aprendizaje con el objeto de concretar un proceso de profunda abstracción, dentro de una propuesta de enseñanza activa. Luego, y de manera práctica, se evidenciaba por parte del profesorado que arraigar los contenidos de la investigaciones en el mismo entorno daba lugar a que “el alumno lo hace de una forma sencilla, entretenida, pero suficientemente profunda como para quedarse con los conocimientos necesarios” (*La investigación en la escuela*, 1985, p. 17).

Así, de manera resumida y siguiendo los postulados recogidos en la *Revista Tahor*, la aplicación de un proyecto de investigación en el aula integraba una serie de fases (*La investigación en la escuela*, 1985) como eran:

- Trabajo individual. Incorporaba, a su vez, una serie de elementos:
 - Entrevistas.
 - Visitas a entornos específicos.
 - Exposición de contenidos específicos.
 - Elaboración de cuestionarios de manera colaborativa.

- Trabajo en equipo. Divididos en grupos de alumnos y alumnas variables, con el objetivo de discutir y comparar el trabajo individual, generando un trabajo que sintetice el trabajo individual.

- Producto resultante para su posterior difusión.

Itinerarios histórico-artísticos. En otro orden de ideas, la realización de itinerarios histórico-artísticos por diversos puntos de las islas, principalmente de Gran Canaria, constituía otro elemento reseñable dentro de la propuesta metodológica recogida desde Tamonante. El objetivo de estos itinerarios se podía resumir en fomentar el conocimiento del patrimonio cultural canario, “en el olvido por desconocimiento y ausencia en las programaciones oficiales de los libros de texto” (Menguiano, 1985). Así, su ejecución incluía documentación para la exposición previa por parte del profesorado en el aula y una carpeta-guía para el alumnado para el trabajo de campo y en el aula (Menguiano, 1985).

En cuanto a la metodología didáctica, se proponía una ejecución “sencilla” (Menguiano, 1985) que incluyera la preparación del tema por parte del docente con una exposición de contenidos en el mismo centro, el trabajo de campo en el entorno seleccionado a través del uso de un cuaderno didáctico y la complementación con actividades con posterioridad (Menguiano, 1985).

Dramatización. El objetivo principal al que aspiraba la aplicación de la dramatización en el aula obedece al intento de comprensión de la noción de tiempo histórico, en base a la aplicación del ejercicio primordial de la empatía (Salguero, 1989), de acuerdo con:

Las breves representaciones, las improvisaciones, el *role-playing*, los juegos de simulación, los montajes teatrales... forman parte de diferentes procedimientos que además de propiciar experiencias de aprendizaje participativo, pueden generar, y deben hacerlo, un verdadero proceso de indagación dirigida, ser comienzo o final de una investigación. (Salguero, 1989, p. 43).

Chema Salguero, director del C.P. Gerardo Diego y miembro del grupo de apoyo para la elaboración del diseño curricular base de Ciencias Sociales del ciclo 12-16 y ponente de la Escuela de Verano de Tamonante, insiste en el hecho de que existen múltiples técnicas de dramatización que pueden ser aplicadas en función de criterios de temporalización como de contenidos.

El empleo de esta propuesta metodológica debe integrarse en la programación, pudiendo ser ejecutada tanto como método para concretar una síntesis de los contenidos como para una evaluación (Salguero, 1989). Para ello, puede determinarse la idoneidad de establecer una sistematización en su aplicación a través del desarrollo de fases de ejecución (Salguero, 1989, p. 45):

- Preparación previa que incluya una pormenorizada investigación en el núcleo de grupos de trabajo colaborativos.

- Elaboración del producto, preferentemente, abogando por la interdisciplinariedad.

- Puesta en escena, con la asistencia de espectadores y espectadoras.

- Actividades posteriores, a través de una puesta en común, la exposición de productos varios (exposiciones orales, realización de murales) y la generación de nuevos interrogantes que permitan abrir nuevas líneas de investigación entre el alumnado.

5. Experiencias

Dentro de este epígrafe se recogen una serie de propuestas y aplicaciones prácticas que materializaron los principios metodológicos encarnados por la *Revista Tahor* y Tamonante en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Así, todo el conjunto de principios que han sido enunciados en cuanto a los cambios metodológicos y a su aplicación, con un protagonismo indiscutible de la cultura canaria, se vería materializado en diversas muestras efectivas a lo largo y ancho del territorio isleño.

5.1 Colectivo Mahey

El colectivo de Ciencias Sociales Mahey se impulsó en el curso 1984, sin apoyo institucional pero con un claro compromiso por parte de Tamonante. Limitada inicialmente al trabajo en la isla de Gran Canaria, estaba formado, mayoritariamente, por profesorado de EGB, si bien realizarían un llamamiento continuo a la incorporación de profesorado de niveles superiores. Su razón de ser estribaba en la necesidad de que docentes de las disciplinas que se integran en el área estuvieran capacitados para llevar a la práctica los nuevos cambios metodológicos propugnados.

Un artículo publicado en el año 1984 en la *Revista Tahor*, resumía los principios que rigieron su constitución (*Vida de un colectivo*, 1984):

- Superar una metodología tradicional para impulsar un cambio metodológico en el área.
- Fomentar la colaboración entre docentes, poniendo en común experiencias prácticas desarrolladas en el área de Ciencias Sociales.
- Asumir la responsabilidad de llevar a cabo proyectos de formación del profesorado.
- Promover la continuidad metodológica entre la EGB y los niveles superiores.

Para ello, organizaban encuentros periódicos integrando una propuesta ambiciosa de elaboración de material pedagógico, que incluía monografías, vocabulario y actividades específicas con un marcado carácter funcional, “de tal forma que puedan ser utilizadas por aquellas personas que no han participado en su elaboración” (*Vida de un colectivo*, 1984). El material didáctico partía de un principio de aprendizaje activo, con una importante base investigadora y una sólida raigambre local.

5.2 Seminario Permanente de Didáctica de la Historia de Canarias

El Seminario Permanente de Didáctica de la Historia de Canarias surge para dar respuesta a los evidentes signos de crisis en la enseñanza de la historia, por medio de la creación de un foro de discusión y debate en torno a su didáctica (Alcaraz et al., 1989). Este colectivo alude a un estado de crisis que vive la historia misma, referida a una suma de factores multifocales con el ascenso de nuevos paradigmas historiográficos, el cuestionamiento de la enseñanza tradicional y de su estructura curricular (Alcaraz et al., 1989), apartándose de esta manera de tendencias todavía vigentes en el planteamiento didáctico de la historia. El Seminario estaba compuesto por profesorado en activo con una importante base investigadora, “labor que consideramos indisolublemente ligada a la enseñanza de esta ciencia” (Alcaraz et al., 1989, p. 25).

Como ejemplo de este supuesto, el predominio de la pasividad y de la memoria en la enseñanza de la historia, tuvo que hacer frente a un cambio de paradigma en el preponderan las estructuras frente a los hechos, aumentando con ello la complejidad del proceso de cara al alumnado (Alcaraz et al., 1989), por un alejamiento progresivo de una historia positivista, basada en hechos.

Por esta razón, como efecto colateral de este sistema se sitúa una falta generalizada de conocimiento de la historia donde “la consecuencia más indeseable es que, en general, los alumnos no aprenden; cada vez se sienten más alejados del sentido de la historia, a pesar de los esfuerzos de sectores del profesorado y de los intentos aislados de renovación metodológica. búsqueda a través de fuentes, especialmente” (Alcaraz et al., 1989, p. 24).

La incorporación de presupuestos procedentes del constructivismo, junto con elementos extraídos de las ciencias experimentales, derivan, por consiguiente, en un cuestionamiento del papel mismo del docente. Entienden una enseñanza de la historia donde prime la cooperación, dotando de herramientas al alumnado para comprender la realidad actual y convertir la materia en un área que sea atractiva para el estudiantado (Alcaraz et al., 1989).

De este modo, los principios a los que aspiraba el seminario se pueden resumir en los siguientes enunciados (Alcaraz et al., 1989, p. 25):

- Trabajar un potencial currículum de la historia de Canarias para niveles básicos y medios.
- Elaborar objetivos y contenidos didácticos de la materia.
- Ejecutar materiales didácticos en colaboración con otras instituciones.
- Trazar líneas metodológicas basadas en la incorporación de las fuentes orales y primarias en general, y en técnicas de investigación.

5.3 Jornadas de intercambio en Ciencias Sociales

En abril del año 1995, se celebraron las “Jornadas de intercambio en Ciencias Sociales”, organizadas por los CEP de Santa Cruz de Tenerife y La Laguna. A lo largo de su desarrollo participaron distintos colectivos de profesorado, ligados a diversas modalidades de agrupaciones del profesorado convocadas por la administración, es decir, Grupos Estables o Proyectos de Innovación y Formación en Centros.

Las Jornadas tenían como finalidad constituir un foro de encuentro entre el profesorado de la isla de Tenerife que llevaba a cabo propuestas innovadoras en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales. La *Revista Tahor* del curso 1995-1996 (Nº 23-24) recogería las ponencias presentadas en las que predominaba la exposición de propuestas de intervención.

5.4 Colectivo Pintadera

En la isla de Tenerife destaca especialmente la labor realizada en el colegio público Manuel de Falla, en el entorno del barrio conocido como Pinolere, perteneciente al término municipal de La Orotava. Actualmente, constituido como Centro de Educación Obligatoria (CEO), a mediados de los años ochenta concentraba la población escolar de los barrios periféricos, congregando a un total de ochocientos alumnos y alumnas, y una plantilla de unos treinta docentes.

En este contexto, tras un análisis inicial ejecutado sobre las líneas problemáticas del centro, se sitúan tres frentes de actuación prioritarios como eran el absentismo, el fracaso escolar y la desmotivación generalizada (*¿Cómo es nuestro colegio?, XXV años haciendo camino con ilusión, CEO Manuel de Falla, 1974-1999, s.f.*).

Para dar respuesta a esta problemática, se crea el Proyecto IMTA (Investigación del medio, Talleres y Autogestión) con tres líneas de desarrollo preferentes (Borges Ripoll, 1990):

- Investigación del medio apegada al entorno próximo.
- Implementación de talleres en los que el alumnado se distribuía voluntariamente en función de centros de interés.
- Autogestión por medio de la participación en la elaboración de la normativa, toma de decisiones y administración del centro.

Entre los cursos 1987 y 1989 pierden la subvención otorgada, por lo que el claustro del centro se constituye como *Colectivo Pintadera* con el fin de conseguir fondos para el proyecto IMTA. El colectivo participaría activamente en las Escuelas de Verano, en jornadas de Innovación Educativa, seminarios, etc.

Al respecto, la enseñanza de las Ciencias Sociales se constituyó como eje preferente de trabajo en el desarrollo de una propuesta interdisciplinar, no sólo por el peso adquirido en torno a la inserción del patrimonio etnográfico en la escuela, sino también, porque suponía un vínculo sólido para crear un aprendizaje significativo en torno a la imbricación del propio contexto particular del alumnado en el aula.

La investigación aplicada a la didáctica de las Ciencias Sociales partía del planteamiento de una serie de hipótesis de trabajo a partir de las cuales se generaba un proceso de investigación con un gran protagonismo de la fuente oral, de vital importancia, por otro lado, en una zona rural de estas características (Reyes, 2016). Precisamente, a partir de una de estas dinámicas de trabajo surgió, prácticamente de manera espontánea, la construcción del pajar, seña de identidad del centro, una vivienda tradicional en las mismas instalaciones del centro y una era (Reyes, 2016).

6. Experiencias

El presente trabajo desgrana los principales postulados que sentaron un movimiento educativo que propugnó una reforma del sistema desde abajo, tras años de estancamiento pedagógico durante la dictadura. Dentro de las novedades metodológicas amparadas por el MRP Tamonante, adquirió un especial cariz la enseñanza de las Ciencias Sociales. La didáctica de la historia y la geografía incluiría los nuevos presupuestos pedagógicos en los que el alumnado se convertía en protagonista indiscutible de su proceso de aprendizaje y donde, además, se incorporaba lo endémico en el aula por medio de un impulso definitivo a la inclusión de las señas de lo canario en la práctica docente. De esta manera, la investigación recogida en estas páginas muestra una nueva faceta no analizada previamente, en la definición de un movimiento pedagógico del alcance de los MRPs.

Así, los principios expuestos a lo largo de esta investigación permiten esclarecer las siguientes conclusiones:

- El colectivo Tamonante, por medio de su órgano de difusión encarnado en la *Revista Tahor*, constituye un medio de propagar la innovación educativa desarrollada en el contexto de la Transición y la joven democracia española.

- La constitución de un colectivo renovador en las islas coetáneo con experiencias homólogas surgidas en el contexto español en los albores de la democracia.

- La enseñanza de las Ciencias Sociales en las islas incorporó los supuestos innovadores y desarrolló una particular didáctica en la que prevalecía la generación de un aprendizaje contextualizado en el alumnado y la investigación como base del aprendizaje en un entorno colaborativo.

- A lo largo de la geografía isleña, surgieron diversos colectivos que pusieron en práctica las evidencias propugnadas, con ejemplos concretos en centros de las islas.

A tenor de lo dispuesto en el presente análisis y las líneas de investigación propuestas, como proyección futura se determina la consideración de abrir nuevas líneas de estudio que analicen la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto de las islas, con especial atención al uso del patrimonio cultural en el aula hasta la actualidad.

Fuentes consultadas

¿Cómo es nuestro colegio?, XXV años haciendo camino con ilusión, CEO Manuel de Falla, 1974-1999. (s.f.). Colegio Manuel de Falla.

Editorial (julio 1987). *Revista Tahor*, 2.

Editorial: la Escuela del Tercer Milenio. (1995-1996). *Revista Tahor*, 2-3.

Editorial: Los ejes de la reforma en Canarias. (marzo de 1990). *Revista Tahor*.

Editorial: potenciar el movimiento de renovación, por la escuela pública canaria. (1985). *Revista Tahor*.

Editorial. (julio de 1984). *Revista Tahor*.

El profesorado se informará de la LOGSE a través de un plan formativo. (7 de diciembre de 1993). *Diario de Avisos*.

García Déniz, dispuesto a incrementar las ayudas a la investigación pedagógica (30 de julio de 1991). *Diario de Avisos*.

La Escuela de Verano de Canarias, sin subvención. (29 de julio de 1991). *Diario de Avisos*.

La investigación en la escuela. (noviembre de 1985). *Revista Tahor*.

Editorial. ¡TAHOR!. Leer la palabra, leer la realidad. (1994). *Revista Tahor*.

Talleres en el CP Manuel de Falla. (abril de 1991). *Revista Tahor*.

Valoración de la XI Escuela de Verano por el secretario de CICEC Tamonante. (mayo de 1989). *Revista Tahor*.

Vida de un colectivo. (1984). *Revista Tahor*.

Referencias bibliográficas

Alcaraz Abellán, J., Millares Cantero, S., Pérez García, A., Suárez Bosa, M. (1989). El Seminario Permanente de Didáctica de la Historia de Canarias. *Revista Tahor*, 16, 24-25.

Alcaraz, J. y Pérez, A. (1989). Los grandes interrogantes de la reforma. *Revista Tahor*, 15, 2-5.

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Borges Ripoll, M. (1986). Una de las experiencias educativas más interesantes de Canarias, “mutilada” por la Consejería de Educación. *El Día*. 5 de diciembre de 1986.
- Botanz Parra, T. (1985). Informe mecanografiado sobre Jornadas, “Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Formación”, organizado por el MEC. En Yanes, J. (1996, 4 de octubre). Sostiene Pereyra. Prehistoria de los Centros de Profesorado. Educación crítica y crítica de la Educación. <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/10/sostiene-pereira-prehistoria-de-los.html>
- Ferraz Lorenzo, M. (1998). Teoría y praxis educativas del franquismo en Canarias (1936-1975). *Boletín Millares Carlo*, 17, 39-68.
- Ferraz Lorenzo, M. (1999). Acotaciones a la historia de la educación en Canarias (1975-1999). Rasgos generales y reflexiones finiseculares. En *Seminario de Humanidades Agustín Millares Carlo, II Jornadas de Historia Local Canaria* (22-26 de noviembre de 1999), Las Palmas de Gran Canaria, 11-35.
- Ferraz Lorenzo, M. (2016). Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet. *Historia de la Educación*, 50 (20), 157-175. DOI: 0.1590/2236-3459/64674
- Ferraz Lorenzo, M. (2017). La segunda época de cooperación, experimentación y aplicación de las técnicas Freinet en las Islas Canarias (1977-1982). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 29, 151-170. DOI: 10.2436/20.3009.01.187
- García Gómez, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de Educación*, 317, 145-156.
- González, T. (2005). La educación insular durante el franquismo. *Tebero: Anuario de Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, 18, 411-436.
- González, T. (2014). De maestros a profesores de EGB: Tradiciones educativas y modernización pedagógica. El caso de Canarias en el contexto español. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 23, 175-204. DOI: 10.2436/20.3009.01.129
- Groves, T. (2011). Las escuelas de verano: una reforma educativa desde abajo. En P. Celada Perandones (coord.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación y Universidad de Valladolid.
- Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30, 133-154. DOI: 10.2436/20.3009.01.195
- Llorente Cortés, M.A. (2005). *El futuro de la renovación pedagógica en la escuela y los MRP desde la perspectiva de una educación comprometida*. Federación de MPRs de Valencia. Madrid, mayo 2005.
- Marrero, G. (1987a). El maestro no directivo. *Revista Tahor*, 9, 4-6.

- Marrero, G. (1987b). El rol del maestro en el aula. *Revista Tahor*, 9, 7-14.
- Menguiano Fleitas, J.M. (1985). Proyecto: Itinerario histórico-artístico: Vegueta. *Revista Tahor*, 5, 40-45.
- Reyes Núñez, P. (2016). Pablo Reyes: la apuesta por los contenidos canarios en la Escuela. *Revista Tamaimos*. <http://www.tamaimos.com/2018/02/27/pablo-reyes-la-apuesta-por-los-contenidos-canarios-en-la-escuela/>
- Yanes González, J. (1992). Documento base para el debate sobre estrategias de trabajo del MRP "Tamonante", para la reunión del día 17 de octubre de 1992, en La Laguna. *Educación Crítica y Crítica de la Educación*. <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/09/oh-tempora-oh-mores-juan-yanes-1992.html>
- Yanes González, J. (1997a). *La república del profesorado. Etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de La Laguna.
- Yanes González, J. (1997b, 26 de septiembre). Análisis de las escuelas de verano. *Educación crítica y crítica de la Educación*. http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/09/analisis-de-las-escuelas-de-verano-juan_26.html
- Yanes González, J. (2004, 28 de octubre). La escuela como espacio público democrático. *Educación crítica y crítica de la Educación*. <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/10/la-escuela-como-espacio-publico.html>
- Yanes González, J. (2005, 20 de octubre). Los MRPs y la invención de la tradición. democrático. *Educación*. <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/10/los-mrps-y-la-invencion-de-la-tradicion.html>
- Yanes González, J. (2007). Crítica y nostalgia de los Movimientos de Renovación Pedagógica: el MRP "Tamonante". *La Libreta, Extra 25 años*, 6-9.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 28 marzo 2022
Aceptado 27 junio 2022

El rol de las narraciones autobiográficas en la comprensión histórica del sujeto y su comunidad

The role of autobiographical narratives in the historical understanding of the subject and his community

Andrés Felipe Soto Yonhson

Universidad Alberto Hurtado

Email: andres.soto.y@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5207-1423>

María Soledad Jiménez Morales

Universidad Alberto Hurtado

Email: majimene@uahurtado.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9965>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.118>

Resumen

El presente artículo recoge los resultados de una investigación interventiva respecto a las posibilidades y obstáculos didácticos que emergieron tras la implementación en aula de una secuencia de enseñanza y aprendizaje que buscó vincular las narraciones históricas con los fragmentos autobiográficos de jóvenes en torno a la Dictadura civil militar en Chile (1973-1990). Esta investigación cualitativa utilizó la metodología de análisis de contenido en trece relatos elaborados por estudiantes de educación media en un colegio particular pagado en Santiago de Chile. Los resultados muestran que el grupo estudiantil elaboró narraciones con distintas estructuras dependiendo del contexto temporal. Así, los fragmentos autobiográficos adquieren protagonismo en el presente y futuro, ya que los estudiantes explicaron algunas ideas personales a partir de cuasipersonajes conceptuales (individualismo) que se consolidaron en el contexto dictatorial chileno. A pesar de lo anterior, los cuasipersonajes incorporados en los relatos limitaron los espacios de libertad de los sujetos y obstaculizaron, en algunas ocasiones, la incorporación de la individualidad de los estudiantes. Además, la presencia de la temporalidad pasado-presente-futuro permitió incorporar lo autobiográfico en un contexto temporal más amplio, caracterizado por los juicios negativos sobre el conflicto político y por formas de actuar ciudadanas restringidas a espacios individuales, evitando el encuentro con los otros. En conclusión, los vínculos entre el contenido y las habilidades del pensamiento histórico con las narraciones autobiográficas no son naturales, sino que complejas de trabajar en la escuela y presentan desafíos sobre cómo los estudiantes pueden comprenderse históricamente a sí mismos.

Palabras clave: didáctica de las Ciencias Sociales; autobiografías; conciencia histórica; cultura histórica; educación ciudadana.

Abstract

This article collects the results of an interventional research regarding the educational possibilities and obstacles that arose after the implementation in the classroom of a teaching and learning sequence that sought to link the historical narratives with the autobiographical fragments of young people around the Civil Military Dictatorship in Chile (1973-1990). This qualitative research acquired the methodology of content analysis in thirteen stories written by high school students in a paid private school in Santiago de Chile. The results show that the student group elaborated narratives with different structures according to the temporal context. Thus, the autobiographical fragments acquire prominence in the present and future, since the students explained some personal ideas from conceptual quasi-characters (individualism) that were consolidated in the Chilean dictatorial context. Despite the above, the quasi-characters incorporated in the stories limited the spaces of freedom of the subjects and hindered, on some occasions, the incorporation of the individuality of the students. In addition, the presence of the past-present-future temporality allowed the autobiographical to be incorporated into a broader temporal context, characterized by negative judgments about the political conflict and by ways of acting as citizens restricted to individual spaces, preventing the encounter with others. In conclusion, the links between the content and skills of historical thinking with autobiographical narratives are not natural, but complex to work in school and present challenges on how students can understand themselves historically.

Key words: didactics of Social Sciences; autobiographies; historical consciousness; historical culture; citizen education.

1. Introducción

Las habilidades del pensamiento histórico están intrínsecamente relacionadas con la educación ciudadana, ya que las primeras posibilitan al estudiante desarrollar una posición crítica sobre la realidad. Para que se concrete dicha vinculación en el presente, no solo es necesario fomentar en el espacio escolar las competencias asociadas con este tipo de pensamiento, sino que también se requiere un proceso de interpelación y transformación de los sujetos, todo con el fin de “conocernos a nosotros mismos y adoptar una posición frente al mundo” (Santisteban, 2010, p. 35).

A pesar de lo anterior, en el campo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se presentan distintos desafíos al relacionar el pensamiento histórico y las experiencias de los estudiantes. Así, se ha demostrado que los alumnos identifican la Historia principalmente con sus contenidos, además de evidenciarse una escasa conexión con las experiencias que tienen sobre el pasado y con lo que ocurre en su presente (Rosenzweig y Thelen, 1998; Schmidt, 2016). Además, si bien el alumnado utiliza sus experiencias colectivas e individuales en las discusiones orales que se desarrollan en el aula, estas disminuyen drásticamente cuando se enfrentan a evaluaciones (Soto, 2019). Por ello, no es extraño que exista una división entre la Historia enseñada, evaluada y validada en las escuelas y el pasado que le es cercano a los estudiantes, el que ha sido experimentado a través de vínculos familiares o en las comunidades a las que pertenecen, condicionando las posibles conexiones que desarrollan entre sus experiencias históricas y lo aprendido en el espacio escolar (Clark, 2016).

Los alumnos confían más en la memoria familiar que en otras formas de conocimiento histórico (Green, 2016). Por eso, al momento de enfrentarse a narrativas históricas oficiales en la

escuela, los estudiantes las examinan críticamente y las intentan vincular a sus experiencias o a las de personas cercanas a ellos con el fin de visualizar y dimensionar cómo fue el pasado realmente y cómo se expresa en el presente (Rosenzweig y Thelen, 1998). Esta situación no es extraña, ya que la enseñanza de la Historia en la escuela tradicionalmente ha considerado de manera insuficiente los miedos, preocupaciones e inquietudes que surgen al interior de las historias familiares de los estudiantes (Seixas, 1993).

Así, se puede decir que a los estudiantes les interesa el pasado (Rosenzweig y Thelen, 1998; Lévesque y Croteau, 2020), pero están más dispuestos a considerar su propio pasado y el de su grupo familiar que el de las demás personas. Por ello, los estudiantes expresan resistencias que obstaculizan la posibilidad de comprenderse a sí mismos en un contexto histórico más amplio y a través del uso de fuentes históricas que se encuentran fuera de sus círculos cercanos (Rosenzweig y Thelen, 1998). Junto con lo anterior, el sentido de pertenencia que los alumnos pueden desarrollar sobre un grupo cultural también condiciona la validación de ciertos relatos sobre el pasado, ya que posibilitan la construcción de posiciones históricas polarizadas sustentadas en narrativas simplificadas que evaden la incertidumbre, la pluralidad y las complejidades propias de la Historia (Lévesque y Croteau, 2020).

Además de los desafíos mencionados, los estudiantes se encuentran expuestos a narrativas que los medios de comunicación masifican, las que pueden ser determinantes en sus ideas sobre el pasado (Wineburg, et al., 2007). Por consiguiente, la institución escolar debe reconocer la variedad de contextos en donde los sujetos se enfrentan a distintos pasados (Barton, 2010), los que pueden influir en su comprensión de la historia y en su desenvolvimiento como ciudadanos en el presente (Santisteban, 2017).

De esta manera, el presente artículo aborda la escasa vinculación entre el desarrollo del pensamiento histórico en la escuela y las experiencias colectivas e individuales de los estudiantes a través de la implementación de una unidad didáctica que vinculó fragmentos autobiográficos de un grupo estudiantil en el aprendizaje de la dictadura civil militar chilena. Por ello, el objetivo de la investigación es caracterizar las posibilidades y obstáculos didácticos que emergieron al aplicar una secuencia de enseñanza y aprendizaje que pretendió que los estudiantes comprendieran históricamente sus autobiografías.

2. Marco teórico

En el marco de esta investigación se elaboró y aplicó en aula una secuencia didáctica que consideró los conceptos de cultura histórica, conciencia histórica, narrativa histórica y narrativa autobiográfica, los que serán detallados a continuación.

La cultura histórica es entendida como un producto histórico de un determinado contexto, en el que se expresa una selección intencional de la historia, la que tiene que ser dimensionada en la praxis de los sujetos, ya que la experiencia subjetiva se inserta en una forma de vivir en un momento y lugar particular (Rusen, 1992; Schmidt, 2014). Por ello, la cultura histórica debe ser comprendida como un concepto holístico que permite rastrear los distintos sentidos que elaboran los sujetos sobre el pasado, ya que las relaciones que las personas establecen con este son estructuradas en una interacción dinámica entre la agenticidad humana, la tradición, las

expresiones de la memoria, las representaciones históricas y su diseminación, además de las presunciones acerca de qué exactamente constituye la historia (Grever y Adriaansen, 2019). Así, la enseñanza de la Historia en la escuela ocupa un lugar privilegiado en la cultura histórica, pero afuera de la sala de clases también existen otros espacios, tanto reales como virtuales, en donde los sujetos desarrollan sus procesos de apropiación del pasado, los que están condicionados por los niveles educativos del individuo, su género, etnia, cultura, visiones políticas, valores sociales o condiciones socio-económicas (Ribbens, 2007).

Es en la cultura histórica donde se configura la conciencia histórica de los sujetos. Por ello, la conciencia histórica es entendida como la suma de operaciones mentales que los sujetos utilizan para interpretar la temporalidad (pasado-presente-futuro) del mundo y de sí mismos, la que está influenciada por las experiencias históricas y culturales de las personas (Peck y Clark, 2019; Plá y Pagés, 2014; Santisteban, 2010; Rusen, 1992). Así, la conciencia histórica se entretiene entre una diversidad de espacios, tanto públicos como privados (Clark, 2019).

La orientación temporal comprendida en la conciencia histórica se expresa en un aspecto práctico y en la subjetividad interna de los individuos (Rusen, 1992). La primera se asocia con la temporalidad que contextualiza cada una de las acciones de las personas en el mundo, teniendo influencia en los valores morales que desarrollan, ya que amalgama ser y deber, lo que no solo tiene consecuencias en sus acciones ciudadanas (Santisteban, 2010), sino también en la elaboración y reelaboración de sus identidades individuales y sociales (Henríquez, 2009). La segunda está estrechamente vinculada a la identidad histórica, en la que se expresa y entrecruza la temporalidad de un sujeto con la de un grupo, una nación o una comunidad, relación que permite recobrar la experiencia como concepto, al mismo tiempo que recuperar la posibilidad, la expectativa y la proyección hacia un futuro emergente (González y Henríquez, 2003)

La conciencia histórica se expresa en las narraciones que elaboran los sujetos, entendidas como “la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (Rusen, 1992, p. 29). Para Rusen (1992) las narrativas están compuestas por tres elementos: contenido, forma y función. Este último se relaciona con la orientación, ya que permite a los sujetos guiar sus acciones en medio de un contexto temporal, usando las habilidades para interpretar el pasado y el presente, además de la razón histórica (Santisteban, 2010). Los tipos de conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica y genética) están relacionadas con cómo se exprese la función en las narraciones.

Según Rusen (1992), la conciencia histórica tradicional pretende mantener presentes las tradiciones, como orientadoras de la vida práctica. Por ello, la repetición y obligatoriedad de sistemas de valores es central para que el pasado sea relevante en el presente y se mantenga sin transformaciones hacia el futuro. En la conciencia histórica ejemplar el pasado es un aprendizaje para el presente, el que a través de su generalización y validez atemporal extiende sus lecciones hacia una amplia gama de situaciones actuales y futuras. Por otra parte, la conciencia histórica crítica se aparta de las orientaciones históricas predeterminadas por otros, lo que permite a los sujetos definirse, a partir de la negación, en roles y formas distintas a las del pasado. Por último, la conciencia histórica genética comprende la vida desde la complejidad de su temporalidad, en

donde diferentes puntos de vista pueden ser aceptados, por lo que la identidad histórica de los sujetos está en un incesante cambio. Cada una de las categorías señaladas no son excluyentes y tampoco deben ser comprendidas jerárquicamente; es relevante visibilizarlas y comprender sus complejidades expresadas en las narraciones de los sujetos (Clark y Peck, 2019)

Las narrativas históricas se distinguen de los relatos comunes, ya que incorporan contenidos históricos, evidencias y teorías propias de la Historia. Además, deben evidenciar explicaciones causales e intencionales, en las que personajes, cuasipersonajes¹, escenarios y hechos históricos están estructurados en una trama coherente que presenta una situación inicial, un desarrollo y un final vinculado con el presente, con el objetivo de proyectarse hacia el futuro (Santisteban, 2010; Sant, et al., 2014).

Así, la conciencia histórica no solo se relaciona con las habilidades históricas, sino que también tiene un carácter y una finalidad antropológica. Por ello, los estudiantes no necesariamente se apropian e integran en su identidad histórica las narrativas históricas desarrolladas en la escuela o, incluso, en ocasiones, tampoco incorporan los relatos sobre el pasado predominantes en su familia o comunidad (Barton y McCully, 2010). Para Rusen (2013), es necesario que en las narraciones históricas exista una relación entre los hechos del pasado con la experiencia práctica del presente, ya que esto permite elaborar el autoentendimiento y hacer inteligible para el narrador los procesos temporales del presente en la experiencia vivencial del sujeto que narra. De lo contrario, se estaría otorgando predominancia a las habilidades propias de la Historia y obstaculizando la oportunidad de que los sujetos se aproximen al pasado desde una perspectiva crítica, abierta y como parte de un proceso de autoconocimiento (Barton y McCully, 2010).

Los estudiantes tienen dificultades para movilizar el contenido histórico y aplicar las habilidades desarrolladas en el espacio escolar en su desenvolvimiento cotidiano (Lévesque, 2014) y en sus relatos autobiográficos (Soto, 2021; 2020), lo que se debe a la multiplicidad de concepciones epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento histórico y sobre cómo elaborar su conciencia histórica individual (Dawes, 2017). Considerando estos desafíos, es relevante concretar didácticamente relaciones entre la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y la individualidad de los sujetos expresada en sus narraciones autobiográficas.

Según Delory-Momberger (2015a) las narrativas autobiográficas son un tipo de relato donde los sujetos crean su propio personaje de vida, al que le procuran una historia y un lugar, además de un sentido a la vivencia y a la experiencia de sí y del mundo. Como los seres humanos siempre se están biografiando, este proceso “permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia” (p. 62). Si bien la biografización le otorga coherencia a la identidad individual y es un factor de cohesión social, estos se elaboran en relación con relatos colectivos, los que son construcciones sociales que se van transformando constantemente.

¹ Serán entendidos como entidades abstractas (conceptuales y/o contextuales) presentes en narraciones sobre el pasado, como puede ser: capitalismo, neoliberalismo, pueblo o Guerra Fría; a los que los narradores le otorgan distintos grados de agentividad en sus explicaciones históricas (Henríquez, 2009; Sant, et al., 2014; Plá, 2005).

Los procesos de biografización que desarrollan los sujetos en la escuela están condicionados por el rol que tiene el sujeto-alumno en la institución escolar, el que experimenta discursos sobre el mundo mediados por el saber científico y por el profesor. Además, los saberes validados en los colegios la mayoría de las veces tienen un fin en sí mismos, creando un adentro y un afuera (Delory-Momberger, 2015b). Por ello, no es extraño que en el ámbito escolar se ignore, descalifique u oculte una “gran parte de saberes experienciales de los que él mismo es el terreno, en provecho de los saberes formalizados a los que piensa como los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados” (Delory-Momberger, 2014, p. 707). A pesar de que formalmente la escuela ofrezca espacios y tiempos reducidos para los procesos de biografización de los estudiantes, estos últimos los siguen desarrollando, ya que las figuras de sí que los alumnos elaboran en su vida cotidiana siguen existiendo en la escuela y son la base para interpretar lo que viven en el espacio escolar (Delory-Momberger, 2015b).

El trabajo con autobiografías permite incluir en el aula el relato de una vida, como también fragmentos de ella. En las narraciones autobiográficas se observa cómo el lenguaje, el pensamiento y la praxis social se entrecruzan al momento de otorgarle sentido al curso de una vida, lo que no solo requiere posicionar a la persona humana en el centro del proceso educativo, sino también generar su capacidad de reflexión sobre sí misma (Passey, 2011). Así, los estudiantes, a partir del trabajo educativo con sus relatos autobiográficos, pueden potencialmente reconstruirlos y comprenderse a sí mismos de otras formas (Bolívar y Domingo, 2006).

3. Metodología

La intervención didáctica desarrollada para esta investigación fue llevada a cabo durante tres meses en un colegio particular en Santiago de Chile. La implementación de la secuencia didáctica se desarrolló en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para estudiantes de 17 años durante el 2018. Se seleccionó este grupo estudiantil porque el programa de estudios propuesto por el Ministerio de Educación (2015) exigía el abordaje del quiebre de la democracia y la dictadura civil militar en Chile entre 1973 a 1990, contexto histórico que permite construir secuencias y materiales didácticos que vinculan las habilidades del pensamiento histórico y las narrativas autobiográficas de los estudiantes.

Si bien en las distintas etapas de la intervención didáctica participaron 32 estudiantes, solamente se analizaron las narraciones históricas con fragmentos autobiográficos que elaboraron 13 de ellos, ya que fueron los que desarrollaron todos los materiales didácticos propuestos y completaron toda la secuencia didáctica en los espacios y tiempos asignados.

En la aplicación de la intervención didáctica se consideraron tres fases centrales. La primera de ellas tenía como objetivo caracterizar, a partir del modelo de propuesto por Sant, Pagés, Santisteban, González-Monfort y Oller (2014), las narrativas que han elaborado los estudiantes en la cultura histórica, considerando sus contenidos (información histórica, rigurosidad de la información y conciencias históricas) y las estructuras (temporalidad, espacialidad, personajes y cuasipersonajes). Para conseguir esto último, se les solicitó que construyeran un relato, el que debía presentar un tema, una cronología y un espacio geográfico, a partir de la pregunta: ¿Qué sé de Chile antes, durante y después del golpe de Estado de 1973? Con ello, se buscó reconocer y

visibilizar en el espacio escolar las ideas y habilidades que los estudiantes han desarrollado en su vida cotidiana sobre la dictadura civil militar y sus proyecciones en el presente.

La segunda fase fue la más extensa, ya que consideró la aplicación de seis materiales didácticos que tuvieron como objetivo central desarrollar las habilidades del pensamiento histórico que deberían estar presentes en toda narrativa histórica, destacando el uso crítico de fuentes históricas, la argumentación, la explicación histórica y la temporalidad, específicamente la continuidad y el cambio entre el contexto estudiado, el presente y el futuro desde una perspectiva social e individual. Las habilidades mencionadas fueron sistemáticamente utilizadas por los estudiantes para analizar los relatos que ellos mismos construyeron en la fase uno. Finalmente, en la fase número tres los estudiantes tuvieron que evaluar y reelaborar las narraciones que confeccionaron al inicio de la intervención didáctica, a partir de las habilidades históricas enseñadas e incorporando fragmentos autobiográficos que fueron visibilizados, reconocidos y trabajados en la fase dos.

Así, esta investigación de carácter mixto, pero con peso en lo cualitativo, se enfocó en identificar los obstáculos y posibilidades didácticas que emergieron una vez finalizada la intervención didáctica, la que pretendió vincular las habilidades del pensamiento histórico con fragmentos autobiográficos del grupo estudiantil. Con ello se buscó resaltar que la secuencia didáctica se aplicó “sobre una cultura existente, sobre una lógica muy potente, que las interpreta, las rechaza o, a veces las asimila” (Merchán, 2010, p. 106), ya que la “realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (Hernández, et al., 2010, p. 9), las que “van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos” (Hernández, et al., 2010, p. 9).

A pesar de que la intervención didáctica estaba compuesta por tres fases, en esta oportunidad solo serán analizadas las narraciones que los estudiantes elaboraron en la fase final. En esta última el grupo estudiantil elaboró narraciones, las que fueron analizadas teniendo como referencia la metodología de análisis de contenido comprendida como “una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades generalización” (Krippendorff, 1990, p. 8).

Considerando esto último, se seleccionaron dos unidades de análisis. La primera característica de las explicaciones históricas, las que se expresan en las relaciones de agentividad entre personajes, entendidos como individuos (Salvador Allende, Augusto Pinochet, entre otros), y/o cuasipersonajes, comprendidos como entidades abstractas (neoliberalismo, socialismo, entre otros), que los estudiantes desarrollan en sus relatos. La segunda es el tipo de conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica y genética) y las categorías temáticas que posibilitaron su aparición. Con la ayuda del programa Atlas.ti se fueron codificando las narraciones históricas con fragmentos autobiográficos, elaboradas en la última fase de la propuesta didáctica. A partir de la comparación de los códigos y la creación de categorías se identificaron las posibilidades y obstáculos didácticos presentes que emergieron al relacionar narrativamente los relatos históricos sobre la dictadura civil militar con los fragmentos autobiográficos de los estudiantes. Lo anterior no solo fue interpretado cualitativamente, sino también cuantitativamente, ya que se

obtuvieron frecuencias de las categorías con el fin de distinguir la cantidad y la distribución de relaciones entre agentes en las explicaciones históricas y los tipos de conciencia histórica.

4. Resultados

Los resultados del análisis de las narrativas históricas con fragmentos autobiográficos elaborados por los estudiantes al final de la intervención didáctica serán presentados en dos ejes. El primero de ellos comprende las características de las explicaciones históricas, mientras que el segundo caracterizará los tipos de conciencia históricas. A partir de cada uno fueron identificadas las posibilidades y obstáculos didácticos que emergieron al relacionar las habilidades del pensamiento histórico con fragmentos autobiográficos de los alumnos.

Las narraciones elaboradas por los estudiantes fueron analizadas para identificar de qué forma el grupo estudiantil relacionó las explicaciones históricas con sus relatos autobiográficos al final de la intervención didáctica. Si bien en el total de narraciones se identificaron 180 relaciones entre los distintos agentes, ya sea personajes y/o cuasipersonajes (ver tabla 1), se desarrollarán principalmente las explicaciones que hicieron alusión a la autobiografía de los alumnos.

Tabla 1

Características explicaciones históricas realizadas por los estudiantes

Tipos de relaciones en la explicación histórica	Cantidad	% en relación con el total
Personaje en relación con fecha o acontecimiento	28	15,5%
Cuasipersonaje en relación a personaje que lo explica	30	16,6%
Cuasipersonaje en relación a cuasipersonaje que lo explica	71	39,4%
Explicación consecucional	36	20%
Personaje en relación con fecha o acontecimiento	28	15,5%
Personajes en relación con personaje	2	1,1%

Fuente: Elaboración Propia.

Entre las posibilidades y obstáculos didácticos que están presentes en los relatos de los estudiantes se encuentra la categoría 2, el vínculo entre un cuasipersonaje y un personaje que lo explica. En ella destacan dos tipos de relaciones, las que se desarrollan en el contexto histórico antes y durante la dictadura civil militar chilena y las que se refieren a la subjetividad del estudiante en el presente.

Las primeras identifican un personaje histórico, principalmente uno de los protagonistas, como es Salvador Allende, el que plantea hacer la revolución desde arriba: “todo esto a partir de un marco legal, llevando a cabo la reforma agraria, esta reforma quería repartir tierras entre los campesinos” (Estudiante 15). En este pasaje de las narraciones el estudiante reconoce que la agentividad que explica al cuasipersonaje denominado reforma agraria se asocia con las acciones e intenciones de dicho personaje protagonista. El obstáculo didáctico que surge a raíz de este tipo de explicaciones es el excesivo protagonismo que alcanzan ciertos personajes históricos (como

Salvador Allende o Augusto Pinochet) en el contexto de antes y durante la dictadura civil militar chilena.

Si bien la explicación histórica mencionada puede transformarse en un obstáculo debido a la excesiva agentividad que los estudiantes les atribuyen a ciertos personajes históricos, también se transformó en una oportunidad didáctica, ya que los estudiantes se incorporaron como protagonistas en sus relatos finales, principalmente con respecto a su presente y sus acciones a futuro. Esto se expresa, por ejemplo, cuando los alumnos narran que en el futuro “lo que yo haría para cambiarlo (el sistema) en manifestaciones públicas y ayudar a esclarecer de verdad cómo funcionan estos sistemas” (Estudiante 20). En todos estos retazos de las narraciones de los alumnos se busca impactar en un cuasipersonaje, ya sea el neoliberalismo, el sistema, el individualismo, entre otros.

En los relatos finales la agentividad presente en las explicaciones históricas principalmente recae en la relación entre cuasipersonajes (categoría 3), ya sea conceptuales (neoliberalismo) y/o contextuales (Guerra Fría). Si bien esto último es lo correcto para el pensamiento histórico (Plá, 2005), si esta habilidad del pensamiento histórico se traslada al presente del estudiante y a su futuro emerge un obstáculo didáctico. Debido a la mayor abstracción de las explicaciones, por el protagonismo de los cuasipersonajes, se limita e invisibiliza la incorporación del estudiante como un personaje-agente en su propio relato, ya que se encuentra restringida por la agentividad de grandes entidades abstractas como son el individualismo o el capitalismo. Por lo tanto, en este tipo de explicaciones se puede desperdiciar la oportunidad de que los alumnos evalúen y reconstruyan sus narraciones a partir de las habilidades del pensamiento histórico.

El último indicador con mayor porcentaje es la explicación consecencial (categoría 4), la que emerge en los fragmentos que expresan conexiones entre el pasado y el presente individual y social de los alumnos. Esto se expresa, por ejemplo, cuando un estudiante señala que “el Neoliberalismo es una idea de la dictadura militar que sigue presente hoy en día ya que en su época aumentó la brecha social entre los ricos y los pobres, haciendo que los ricos tengan más plata y los pobres menos”. (Estudiante 10). Por lo tanto, lo que ocurre en su cotidianidad puede ser explicado a partir de un cuasipersonaje (Neoliberalismo). En esta misma línea, pero desde una perspectiva autobiográfica, un alumno menciona que en su forma de actuar se encuentran ideas de la dictadura civil militar:

[D]entro de lo que yo conozco de vez en cuando prefiero que se imponga el orden antes que la libertad. Un ejemplo de esto es que a veces pienso que es mejor que encierren a los delincuentes, antes de ayudarlos a rehabilitarlos. (Estudiante 6)

Una de las oportunidades didácticas presentes en la última categoría mencionada, principalmente cuando el estudiante incorpora fragmentos autobiográficos, radica en la comprensión de su autobiografía como parte de un contexto y cultura histórica particular, en donde su individualidad se encuentra en relación y, en ocasiones, determinada por cuasipersonajes que vienen del pasado y que también están en el presente. Esta categoría apareció en los relatos finales y permitió que lo autobiográfico obtuviera un espacio y un reconocimiento a la singularidad de los sujetos, y al reconocimiento significativo del tiempo pasado en la construcción individual pero también colectiva de su presente, creando la posibilidad didáctica de

“re-interrogar la interrelación entre el grupo y el individuo, practicando una correlación entre la experiencia común y el espacio de libertad del individuo” (Dosse, 2012, p.285).

Tabla 2

Relación entre tipo de conciencia histórica y las temáticas presentes en las narraciones

Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
Golpe de Estado (9)	Independencia económica (6)	Derechos Humanos (10)	Del neoliberalismo al combate de la desigualdad (8)
Votación plebiscito 1988 (5)	Consecuencia cambios (17)	Constitución de 1980 (3)	Del individualismo a la comunidad (10)
	De la división a la construcción de la unión (12)	Transformaciones socioeconómicas en dictadura (2)	

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, un obstáculo relacionado con el desarrollo de la explicación histórica y sus vinculaciones con la singularidad presente en las autobiografías es la explicación de lo inevitable. Si bien la incorporación, por ejemplo, del cuasipersonaje Guerra Fría, otorgó un contexto ideológico a la dictadura civil militar chilena, también difumina la excepción y los espacios de libertad que podrían alcanzar los personajes de este periodo, como Salvador Allende o Augusto Pinochet, o los estudiantes en su presente y futuro. Por ello, uno de los aspectos a considerar en futuras intervenciones didácticas debería ser personajes históricos que no actúan de la manera esperada según su contexto, las singularidades, y excepciones, ya que son estas últimas las que visibilizan los espacios de libertad y de cierta autonomía de los estudiantes, además de posibilitar discusiones sobre sus autobiografías y el quehacer ciudadano en su contexto.

Con respecto a las conciencias históricas presentes en los relatos finales de los estudiantes, fueron identificadas 82 secciones temáticas (ver tabla II) con características vinculadas a la propuesta teórica de Rusen (1992). A partir de esto último, se evidenció que los relatos presentan más de un tipo de conciencia histórica, lo que depende de las temáticas que el estudiante incorporó en su narración final. Esto último se transforma en una oportunidad didáctica, ya que determinados contenidos conflictivos para la sociedad y para los estudiantes posibilitan conexiones entre los contenidos y las habilidades históricas con las narrativas autobiográficas de los estudiantes. A pesar de la diversidad de temáticas asociadas con las distintas conciencias históricas, los estudiantes solo vincularon sus experiencias autobiográficas con la dictadura civil militar y, a partir de ello, proyectaron sus acciones ciudadanas a futuro, en dos categorías: “de la división a la construcción de la unión” y “del individualismo a la comunidad”.

La categoría asociada a la conciencia histórica ejemplar que evidenció el vínculo entre el pasado dictatorial chileno, los fragmentos autobiográficos y las acciones ciudadanas a futuro fue denominada “de la división a la construcción de la unión”. Los fragmentos asociados con esta categoría consideran que el contexto histórico que desencadenó el golpe de Estado de 1973 y la posterior dictadura civil militar tiene consecuencias hoy, como es la “desconfianza hacia los políticos que surgió en el pueblo de Chile provocando que cada vez menos gente vaya a votar” (Estudiante 2). Dicha situación se complementa con el “miedo a los sectores extremistas y

guerrilleros, esto se demuestra porque actualmente salen electos presidentes con una coalición representativa” (Estudiante 15), lo que tiene como consecuencia la desconfianza sobre “reformas revolucionarias” (Estudiante 1).

Debido al intento del gobierno de Salvador Allende de llevar a cabo reformas estructurales y las divisiones políticas que se generaron, algunos estudiantes mencionan que pudieron aprender más “sobre lo mal que estuvo la política en Chile lo que provoca mi desinterés en esta” (Estudiante 9). Esta frase en relación con el presente no es única; otros educandos señalan que se formó en la población “un sentido de indiferencia respecto a la política que sigue hasta el día de hoy en los pensamientos de algunas personas de la población chilena” (Estudiante 10). Por otro lado, con respecto a la dictadura civil militar otro alumno menciona que esta “no tuvo grandes consecuencias ya que gracias a Dios mi familia vivió el momento sin pérdidas significativas y se mantuvo cautelosa ante dicho momento”, lo que provoca “en mí una indiferencia con el tema de la política, ya que mi familia aprendió a vivir con ello y a respetar las reglas y eso también dejó en mí el respetar las opiniones del resto” (Estudiante 17).

Si bien los estudiantes vinculan el contexto del Golpe de Estado de 1973 y la posterior dictadura civil militar con la identidad social del Chile actual y, a su vez, con su autobiografía, estos últimos también proyectaron sus acciones ciudadanas en el futuro, las que se caracterizan por tratar de unir al país y evitar los conflictos. Es en este objetivo donde emerge la conciencia histórica ejemplar, ya que al estudiar el pasado y las consecuencias que tuvo para los chilenos, el grupo estudiantil, como aprendizaje, prefiere construir consensos. Para conseguir lo anterior, mencionan “yo no tomaría ningún cargo político ya que no me interesa, pero si intentaría influenciar en mi círculo cercano” (Estudiante 2) para lograr un Chile “donde todos se respeten y contribuyan activamente para ayudar a los demás” (Estudiante 2).

Por lo tanto, los estudiantes vinculan el pasado con su autobiografía, además de proyectar sus acciones ciudadanas a futuro, cuando la relación temática es el conflicto político y sus consecuencias en la sociedad chilena. Por ello, no es extraño que algunos alumnos señalen: “veo a Chile en el futuro muy dividido en la parte política, económica y social, que la Dictadura nos marcó y se están generando sectores muy extremos que no hacen que no haya un ambiente de unión” (Estudiante 17). Por ello, “yo como ciudadano incitaría al respeto de cada pensamiento manteniendo el punto de vida de cada individuo con empatía y tolerancia” (Estudiante 17).

Un obstáculo didáctico, asociado con la educación ciudadana, que se encuentra presente en la categoría anterior es la connotación negativa que los estudiantes tienen del conflicto, ya que es asociado con los problemas que se produjeron antes del Golpe de Estado y durante la dictadura civil militar chilena. Por ello, proyectan un futuro en donde la sociedad debería estar unida, en contraposición al conflictivo pasado que han estudiado. La dificultad radica en que no consideran que la conflictividad es parte del quehacer ciudadano y una característica del vivir en democracia (Mouffe, 2007).

La segunda categoría temática asociada con la conciencia histórica genética fue denominada “del individualismo a la convivencia con los otros”. Los fragmentos relacionados a esta última se centran solamente en las características y transformaciones estructurales implementadas durante la dictadura civil militar chilena, las que son vinculadas con las formas de pensar que

tienen los chilenos y los estudiantes que confeccionaron los relatos. A partir de esta relación, el grupo estudiantil incorpora en sus narraciones la idea de cambio, propia de la conciencia histórica genética, con el fin de transformar, no solo la sociedad en la que viven, sino que también a ellos mismos como sujetos. Así, los fragmentos de los relatos que pertenecen a esta categoría se caracterizan por aterrizar los vínculos pasado-presente-futuro a situaciones cotidianas, las que pueden ser divididas en dos ámbitos: los estereotipos socio-económicos asociados con los grupos políticos y el individualismo reinante en la sociedad chilena actual.

Con respecto a la primera subcategoría, los estudiantes la vinculan con el pasado dictatorial chileno, mencionando que las personas hoy en día:

aún tienen grabado en la cabeza que los de derecha tienen cantidades de dinero enormes y todo lo que hacen es por ganas más y más. Y que los de izquierda son la clase más pobre, que son unos resentidos, y que muchas veces son ladrones y anarquistas. (Estudiante 20)

A ello se suma que “dependiendo del nivel socioeconómico es el tipo de persona que es” (Estudiante 10). A raíz de lo anterior, en sus proyecciones a futuro proponen que la sociedad y ellos mismos deben relacionarse “con gente de todos los estratos sociales para así hacerles dar cuenta de cuáles son las realidades que se viven en Chile” (Estudiante 18). Además, que sus acciones individuales se llevan a la práctica expresando a través del arte “cómo estamos fallando como país para así dar a conocer a la gente que debemos hacer un cambio para mejorar” (Estudiante 18).

La segunda subcategoría se refiere al individualismo reinante en la sociedad chilena actual, el que, según los alumnos, es la herencia de las transformaciones neoliberales que se implementaron durante la dictadura. Lo particular en esta ocasión es que vinculan el pasado con su propio presente mencionando que “a veces en mi cabeza valora más el individualismo y la competencia con los demás, en vez de la colaboración mutua” (Estudiante 6). Es más, otro estudiante señala que “la idea de que la sociedad es individualista”, provoca que “los sindicatos pierdan credibilidad”, ya que solo se “piensa en el bien individual” (Estudiante 3). Todas ideas que se implantaron en “muchas formas de pensar y actuar en los chilenos, formas de pensar que hasta yo tengo y nunca me había dado cuenta” (Estudiante 3). A partir de lo anterior, como propuestas y acciones ciudadanas a futuro el grupo estudiantil apuesta por transformaciones educativas profundas, las que deben tener como objetivo enseñar

a todas las nuevas generaciones que una sociedad individualista no es la mejor opción, que uno debe mirar a los demás a su alrededor y pensar en una manera de mejorar sus formas de vivir para que todos podamos vivir en una sociedad mejor en donde no solo me importa mi propio bienestar sino el de todo el que me rodea, eso se podría enseñar tanto en los colegios, liceos, como en las casas. (Estudiante 3)

A partir de lo anterior, otra posibilidad que emerge después de la intervención didáctica se caracteriza por la incorporación del sujeto, a través de fragmentos autobiográficos, considerando vinculaciones temporales pasado, presente y futuro. Esto último es consecuencia del reconocimiento, validez y de la vinculación sistemática durante las distintas fases de la intervención didáctica entre las habilidades del pensamiento histórico, tales como la explicación

histórica y los vínculos temporales, con lo autobiográfico, lo que tradicionalmente no es reconocido y trabajado en los espacios educativos. Por lo tanto, la propuesta didáctica creó la posibilidad para que los estudiantes comprendieran que el pensamiento histórico no solo es una herramienta vinculada al pasado, sino que también la pueden utilizar para leer críticamente sus contextos cotidianos y examinarse a sí mismos como sujetos y ciudadanos.

Por otro lado, un obstáculo didáctico que surgió en ambas categorías se relaciona con la agentividad en el presente y futuro, la que principalmente se desenvuelve desde una perspectiva individual. Esta idea no considera que las acciones políticas están relacionadas con los otros. La causa detrás de lo anterior es la escasa multiplicidad de perspectivas y de voces que los estudiantes incorporan en sus narraciones al vincular pasado-presente-futuro. Por lo tanto, reafirman y proyectan su propia identidad histórica en contraposición con la que han desarrollado otras personas, elaborando en sus narraciones una conclusión limitada, ya que “tan solo me apropio una parte del otro, permaneciendo yo intacto en mí mismo” (Han, 2016, p. 17). De ahí que se deba realizar una conclusión absoluta, suspendiendo el sí mismo y avanzando hacia la transformación (Han, 2016), lo que podría convertirse en una oportunidad didáctica porque exige el reconocimiento, el trabajo sistemático y las vinculaciones entre las narrativas autobiográficas de los sujetos y las habilidades del pensamiento histórico.

5. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar las posibilidades y obstáculos didácticos que surgen al aplicar una secuencia de enseñanza y aprendizaje, la cual reconoció, validó y trabajó de forma sistemática la relación entre el desarrollo de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos de los estudiantes. Esto último, pretendió subsanar la escasa vinculación entre el desarrollo del pensamiento histórico en el espacio escolar y las experiencias de los alumnos, las que son desarrolladas a partir de su desenvolvimiento en una cultura histórica particular.

Los obstáculos y las posibilidades didácticas que emergieron después de la aplicación de la secuencia didáctica están condicionados por los contextos temporales de la narración. Así, por ejemplo, una de las dificultades que tuvieron los estudiantes para explicar el pasado es el excesivo protagonismo y agentividad que les atribuyen a personajes históricos, como son Salvador Allende o Augusto Pinochet, en el contexto de antes y durante la dictadura civil militar chilena. En contraposición, al relatar su presente, incorporando fragmentos autobiográficos, y sus proyecciones a futuro, el obstáculo mencionado se transforma en una oportunidad para que el estudiante pueda insertarse como un agente en el relato, evitando que este sea invisibilizado por los cuasipersonajes.

Junto con lo anterior, las explicaciones históricas presentes en las narraciones después de la intervención didáctica se volvieron más complejas y abstractas, ya que incorporaron una multiplicidad de personajes y cuasipersonajes con distintos roles y grados de agentividad, posibilitando que los estudiantes, como personajes de sus autobiografías, pudieran comprenderse al interior de un contexto temporal más extenso, ya que cuasipersonajes del pasado, como es el neoliberalismo o el Estado subsidiario, han influido no solo en la sociedad en su conjunto, sino

que también en su individualidad, y de esta manera, lograba verse a sí mismo como un sujeto en el tiempo e integrado en el colectivo. A pesar de que esto último puede considerarse una oportunidad didáctica, al momento que los estudiantes intentaron explicarse a partir de cuasipersonajes, como es el individualismo, se difuminaron los espacios de libertad y de excepción que ellos pueden crear en el contexto actual, restringiendo el tipo de acciones ciudadanas que pueden realizar.

Por último, una de las posibilidades que emergió significativamente en las narraciones de los estudiantes fue la vinculación pasado-presente-futuro, en donde sus fragmentos autobiográficos pudieron ser incluidos. Así, a partir de las características de la conciencia histórica ejemplar, emerge un obstáculo didáctico y ciudadano, ya que los estudiantes asocian, debido a la cultura histórica en que se encuentran inmersos, la conflictividad con un pasado traumático y complejo, el cual debe ser superado para alcanzar la tranquilidad. Junto con ello, en la conciencia histórica genética, si bien el grupo estudiantil proyecta el cambio a futuro como un eje central en sus relatos, las acciones ciudadanas que proponen para esa transformación social se circunscriben a su propia individualidad, obviando las acciones colectivas y, por ende, también los procesos de reflexión con otros.

Si bien esta investigación muestra los resultados de una intervención didáctica en un pequeño grupo de estudiantes, dichos resultados permiten reflexionar sobre las vinculaciones e impactos que tienen y podrían tener en el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico, no solo al momento de aproximarse al pasado, sino que también para que los estudiantes pueden comprender críticamente el presente y a sí mismos. Por ello, se plantea la necesidad de continuar investigando las relaciones que pueden existir entre las maneras que los sujetos elaboran sus autobiografías en su cotidianidad con las formas validadas en el espacio escolar de narrar históricamente, todo con el fin de desarrollar procesos de reflexión personal que apunten al uso de las habilidades del pensamiento histórico para actuar como ciudadanos al momento de construir el futuro junto con otros.

Referencias bibliográficas

- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (9), 97-113.
- Barton, K., y McCully, A. (2010). You can form your own point of view: Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with History. *Teachers College Record*, 112(1), 142-181.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Clark, A. (2016). Private lives, Public History: Navigating Historical Consciousness in Australia. *History Compass*, 14 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1111/hic3.12296>
- Clark, A. (2019a). Private lives, Public History: Navigating Australian Consciousness. En Clark, A. y Peck, C. (Eds), *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the field* (pp.113-124). Berghahan Books.

- Clark, A. y Peck, C. (2019b). Introduction Historical Consciousness: Theory and Practice. En Clark, A. y Peck, C. (Eds), *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the field* (pp.1-16). Berghahan Books.
- Dawes, E. (2017). Making narrative connections? Exploring how late teens relate their own lives to the historically significant past. *London Review of Education*, 12(2), 174-193. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.04>
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad heterobiografía. *RMIE*, 19 (62), 695-710. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a3.pdf>
- Delory-Momberger, C. (2015a). El relato de sí como hecho antropológico. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (pp. 57-68). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Delory-Momberger, C. (2015b). Ser alumno: entre ritualizaciones escolares y la construcción de sí. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (pp.207-214). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y atención a las singularidades*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- González, P., y Henríquez, R. (2003). Conciencia histórica y cultura material: aproximaciones desde la enseñanza de la historia. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina y P. Moreno (Coord), *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.113-122). AUPDCS.
- Green, A. (2016). Intergenerational Family Memory and Historical Consciousness. En Clark, A. y Peck, C. (Eds), *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the field* (pp.200-211). Berghahan Books.
- Grever, M. Y Adriaansen, R. (2019) Historical consciousness: the enigma of different paradigms, *Journal of Curriculum Studies*, 51 (6), 814-830, Doi: 10.1080/00220272.2019.1652937
- Han, B. (2016). *Por favor, cierra los ojos. A la búsqueda de otro tiempo diferente*. Herder.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 45-54. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184393>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Mc Graw Hill.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Comunicación.
- Lévesque, S. (2014). Why Tell Stories? On the importance of Teaching Narrative Thinking, *Canadian Issues*, p. 5-11.
- Lévesque, S., y Croteau, J. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness: Student, Narrative, and Memory*. University of Toronto Press.
- Merchán, F. (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. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Coods), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (105-113). AUPDCS.

- Ministerio de Educación. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Tercer año medio. Actualización 2009*.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Passegi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 25-40. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/14001>
- Plá S., y Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá y J. Pagès. (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina* (p. 13-38). Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés.
- Ribbens, K. (2007). A narrative that encompasses out history: Historical culture and history teaching. En M. Grever & Stuurman (Eds.), *Beyond the canon: History for the twenty first century* (pp. 63-78). Palgrave Macmillan.
- Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998). *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. Columbia University Press.
- Rusen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rusen, J. (2013). *Tiempo en ruptura*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., y Oller F. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?. *Clío & Asociados*. 18-19, 166-182. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 10, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Schmidt, M. (2014). Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, 6 (10), 31-50. <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526>.
- Schmidt, M. (2016). Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. *Revista História Hoje*, 5 (9), 31-48. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.232>
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3). 301-327.
- Soto, A. (2019). ¿La experiencia del estudiante como oportunidad u obstáculo didáctico? Análisis de las narrativas orales y escritas de los alumnos en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. 29, 35-48. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i29.8477>
- Soto, A. (2020). Narraciones autobiográficas y pensamiento histórico: una oportunidad para la acción ciudadana. *REIDICS*, 7, 97-113. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.97>
- Soto, A. (2021). Las voces de los estudiantes y la educación histórica: oportunidades, tensiones y desafíos en la construcción de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos.

Sophia Austral, 26, 13–31.

<http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/369>

Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 40–76. <https://doi.org/10.3102/0002831206298677>



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 27 junio 2022
Aceptado 25 agosto 2022

Reseña del libro **Coeducación y Masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas**

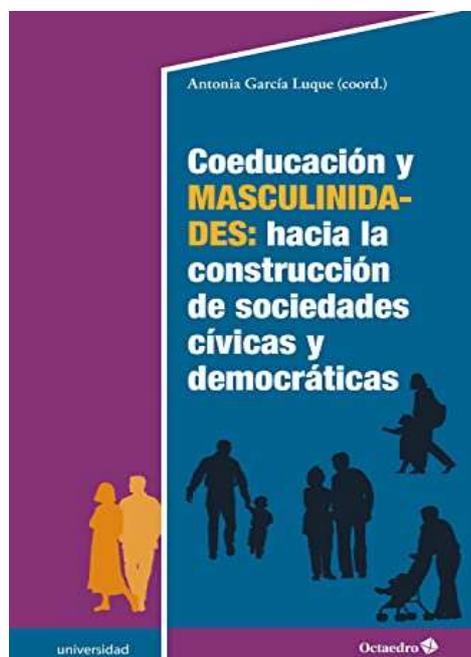
Laura Lucas Palacios

Universidad Complutense de Madrid

Email: llucas03@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.135>



Editores: Antonia García Luque (coord.).

Lugar de edición: Barcelona.

Editorial: Editorial Octaedro.

Número de páginas: 112.

Año: 2021.

ISBN: 978-84-18819-62-9

En 2021 se ha producido significativamente una regresión en la concienciación igualitaria de los varones jóvenes en España. Así, el Barómetro juventud y género 2021¹ muestra un progresivo aumento del negacionismo masculino sobre la violencia de género, cuya caracterización como invento ideológico (sic) aumenta hasta un 20% de los jóvenes varones. Además, estos muestran siempre una menor conciencia que sus compañeras sobre la gravedad de la violencia de género, sobre la existencia de malos tratos entre jóvenes y sobre la utilidad del feminismo, cuyo cuestionamiento aumenta año a año (Salazar, 2019). Algunos datos relevantes:

- El 20 % de los adolescentes y jóvenes varones (entre los 15 y los 29 años) consideran que la violencia de género no existe y es solo "un invento ideológico".
- La percepción de que la violencia de género es un problema social muy grave ha pasado de 72,4% al 74,2% para ellas pero se ha reducido del 54,2% al 50,4% para ellos.
- Más de 7 de cada 10 mujeres jóvenes consideran que las desigualdades son elevadas en nuestro país, esta afirmación es aceptada sólo por 4 de cada 10 hombres.
- Desde 2017 hasta 2021, el porcentaje de mujeres que se consideran feministas ha pasado del 46,1% al 67,1%, pero el porcentaje de hombres ha disminuido del 37,3% al 32,8% desde 2019

Los hombres no pueden seguir retrasando el cuestionamiento de cuál es su lugar en el proyecto de igualdad, porque este también debe ser su proyecto (Arconada, 2008). Todavía es predominante en la cultura occidental (y absolutamente omnipresente en el panorama histórico de las diferentes culturas) una masculinidad hegemónica que entiende que la identidad de los hombres debe construirse contra las mujeres, insertando en su propia definición determinados privilegios, públicos y privados (Gutiérrez, 2015). Esta masculinidad hegemónica, descrita por Connell (2001), se define en oposición a la feminidad y otras identidades masculinas, que aparecen subordinadas o incluso perseguidas por su disidencia con la masculinidad única. Tendría como principales características: la conciencia de superioridad con respecto a lo femenino; una exacerbada misoginia; la exaltación de la agresividad física como expresión de la fuerza masculina y como legítima estrategia para la resolución de conflictos; el gusto por el riesgo; una heterosexualidad ostentosa y coitocéntrica; el autocontrol emocional y cauterización emotiva y la homofobia. Esta masculinidad hegemónica sigue vigente en nuestra sociedad y ha actualizado sus formatos de presentación para las nuevas generaciones (Noblet, 2021).

Este libro, que es el resultado de un proyecto de investigación financiado por el Pacto de Estado contra la Violencia de Género y que ha sido realizado por el profesorado de las Universidades de Granada y Jaén, subraya la urgente necesidad de desmembrar la masculinidad única que en líneas anteriores hemos definido a través de la coeducación. No nacemos hombres, sino que llegamos a serlo en un proceso de educación diferencial con las mujeres. No nacemos machistas, llegamos a serlo. La masculinidad hegemónica es una construcción cultural, no un mandato biológico. Es una ideología de poder y de opresión. Si se define como un aprendizaje social, en los centros educativos debemos reivindicar que puede desaprenderse y dar paso a otras formas de construir la identidad masculina, que inserten la igualdad de reconocimiento, de

1 Juventud y género 2021. Identidades y representaciones en una realidad compleja. Centro Reina Sofía/ FAD

consideración y de disponibilidad para sí de hombres y mujeres. Y este es precisamente el objetivo de esta publicación. Tiene la pretensión de, por un lado, erigirse como una herramienta para el profesorado, tanto aquel que está en activo como el que hoy se prepara en los grados y másteres de educación; y por otro lado, es una excelente estudio sobre las masculinidades hegemónicas que se proyectan en las escuelas y en los materiales educativos con la finalidad de desarticularlas.

La obra se estructura en cinco capítulos más un prólogo inicial. El punto de partida de este trabajo, capítulos 1 y 2, se inicia con un acercamiento teórico a la historicidad de la masculinidad. Partimos de una epistemología feminista, desde donde se plantea que el hecho de ser hombre, no se define como una categoría biológica, sino que, al igual que ocurre con las mujeres, se inserta en los procesos de identificación y de creación de estructuras neurológicas socialmente aprendidas de los seres humanos, socializados en un sistema de género binario, que se identifican de manera más o menos consciente con la forma dominante en la que se define, en un momento determinado y en un contexto dado, el hecho de ser hombre. Por tanto, las competencias y capacidades que se asignan a lo femenino y lo masculino, y por consiguiente a las mujeres y hombres concretos, nada tienen que ver con el sexo con el que nacen, sino que se trata de competencias humanas básicas, naturales, universales, variables, que se potencian o se limitan a través de su uso y entrenamiento.

En el capítulo 3, las autoras elaboran un exhaustivo estudio de la percepción y consideración de la masculinidad por parte del alumnado y del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria de centros educativos de la provincia de Jaén. Para ello, se ha creado un instrumento de análisis, debidamente validado, para la recogida de datos cuantitativos y cualitativos, que han permitido llevar a cabo el estudio comparativo entre la percepción de la masculinidad que tiene el alumnado y el profesorado de estos centros con relación al concepto de masculinidad hegemónica.

En el capítulo 4, se realiza un análisis de libros de texto de diferentes editoriales correspondientes a la asignatura de Ciencias Sociales de las etapas educativas trabajadas, partiendo de la premisa de que los libros de texto son una herramienta de construcción de referentes culturales, tanto masculinos como femeninos, a la vez que un instrumento al servicio de socialización diferencial de género que permite la perpetuación del actual sistema de género (Vaíllo, 2016). Para ello, se ha diseñado un complejo instrumento de análisis y que demuestra que, en los libros analizados, se legitima un tipo de personaje ideal masculino violento y dominante, que se impone no solamente sobre los personajes femeninos, sino también sobre los personajes que despliegan otros modelos de masculinidad ligados a ámbitos y actividades no dominantes.

Por último, en el capítulo 5, se dan algunas orientaciones coeducativas para que cada uno de nuestros alumnos construya el tipo de hombre que quiera ser, a partir de la puesta en valor de modelos de masculinidades comprometidos con la igualdad. Un aspecto de interés de este capítulo es la importancia que la autora da a la idea de hacer que nuestros chicos realicen su cuestionamiento de la tradición machista y poder favorecer así el acercamiento a los nuevos referentes positivos.

En nuestra opinión, el libro constituye un referente obligado para la Didáctica de las Ciencias Sociales para que el profesorado en activo y en formación puedan entender qué son y cómo se construyen las llamadas masculinidades hegemónicas y qué se debe de hacer desde el ámbito de la educación formal para desarmar el discurso hegemónico de género que legitima la supremacía de lo masculino universal.

Referencias bibliográficas

- Arconada, M. A. (2008). Prevenir la violencia de género: El reto de educar alumnos igualitarios. *Revista Padres y Maestros*, 316, 9-14.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Gutiérrez, E. J. D. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educação*, 68, 79-98.
- Noblet, B. (2021). *Virilidad nacional. Modelos y valores masculinos en los manuales de historia (1931-1982)*. Universidad de Zaragoza.
- Salazar, O. (2019): La ciudadanía asimétrica en el sistema constitucional español: la masculinidad como problema político, la paridad como objetivo democrático. En Téllez Infantes, A.; Martínez Guirao, J.E.; y Sanfélix Albelda, J. (eds.), *Deconstruyendo la masculinidad: cultura, género e identidad*. Tirant lo Blanch.
- Vaíllo, M. (2016). La investigación de los libros de texto desde la perspectiva de género ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp.2016.27.003>.