

Núm 7 2020

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Monográfico Educación para la Ciudadanía Democrática
Homenaje a Ernesto Gómez
Coordinado por Joan Pagès y Carmen Rosa García



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. 2020

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

Coordinadores de este monográfico: Joan Pagès i Blanch y Carmen Rosa García Ruiz

E-ISSN: 2531-0968

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

Editores / Editors

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

Consejo Asesor/ Advisory Board

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

Consejo de Redacción / Editorial Board

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España.

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

PRELIMINARES 7

Los Preliminares de REIDICS 6 comenzaban lamentando la pérdida de nuestro compañero de la Universidad de Málaga, Ernesto Gómez. Allí reconocíamos de forma breve su compromiso con la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y el papel relevante que jugó en los orígenes de nuestra área de conocimiento. En aquel momento, el equipo editorial se planteó realizar un monográfico sobre *Educación para la Ciudadanía Democrática* en homenaje a su obra, coordinado por Joan Pagès, quien accedió como siempre con total generosidad. No hubiéramos imaginado en aquel momento que tres meses después tendríamos que afrontar un nuevo golpe, el dolor de su pérdida y un profundo sentimiento de orfandad. De forma tan repentina e inesperada nos han dejado dos amigos y compañeros comprometidos con la educación, apasionados por igual con la vida académica y cómplices en tantos proyectos del área. En ese breve espacio de tiempo, Joan Pagès pudo esbozar el artículo que encabezaría el monográfico, invitándome a colaborar con él en su elaboración, y propuso a diferentes colegas compartir sus trabajos en nuestra revista. Durante esos meses he podido confirmar algo que sabía, el cariño y la admiración mutua entre Ernesto y Joan, sumando una nueva certeza, la perfecta sincronía que encontraron en sus vidas durante los casi cuarenta años que disfrutaron de amistad. Si bien la escritura de ese artículo la he finalizado en una soledad que no hubiese imaginado, las directrices de Joan fueron claras, *“debía estar protagonizado por Ernesto”*. En sus correos me indicaba:

Me gustaría hacer un texto en el que presentásemos y analizásemos sus palabras, sus ideas y sus aportaciones sobre la educación para la ciudadanía, desde el primer trabajo en el que habla de ella hasta el último... El grueso del texto debería ser una recopilación de párrafos representativos del pensamiento de Ernesto ordenados en función a las características de él. Es el método que utilicé en la ponencia que escribí sobre Josep Fontana... Debería haber una introducción general sobre el conjunto de su obra, sobre su visión de los Estudios Sociales y centrarse en su pensamiento sobre la Educación para la Ciudadanía.

La vinculación que realiza Joan Pagès de ambos aspectos en la obra de Ernesto Gómez no es fortuita, la adelantábamos en los Preliminares de REIDICS 6. Quienes pudimos compartir interminables charlas con él, como lo hicieron ambos amigos hasta la extenuación, sabemos que fue una preocupación constante en su obra. El resultado de este trabajo adolece de los conocimientos, la profundidad de pensamiento y la claridad expositiva de Joan Pagès pero, aunque sea de forma torpe y desconsolada, se ha elaborado teniendo en cuenta sus indicaciones, incluido el título. No podía dejar de realizar este esfuerzo en recuerdo ahora de ambos, acompañados una vez más en sus ideas y pensamiento escrito.

El séptimo número de REIDICS inaugura de esta forma una nueva etapa para la revista, en la que combinaremos monográfico y miscelánea, lo que nos permite publicar por primera vez una

docena de artículos. De esta forma queremos dar cabida a líneas de investigación emergentes en nuestro ámbito de conocimiento y ofrecer oportunidades de publicación a otras temáticas. En esta ocasión, el monográfico sobre *Educación para la Ciudadanía Democrática*, en Homenaje a Ernesto Gómez, se compone de los siguientes artículos:

1. Qué piensa y qué escribe Ernesto Gómez. Su contribución a la Educación para la Ciudadanía Democrática.
2. Graciela Funes y Miguel Ángel Jara. Enseñanzas de historias recientes/presentes y la educación para las ciudadanías.
3. María Joao Barroso y Alfredo Gomes. Educação para a Cidadania Global: formação de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa.
4. Rocío González-Andrío Jiménez. César Bernal Bravo. Irene Magdalena Palomero Ilardia. Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19.
5. Laura Triviño y Elisa Chaves. Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado?
6. Andrés Felipe Soto. Narraciones autobiográficas y pensamiento histórico: una oportunidad para la acción ciudadana.

El artículo que encabeza el séptimo número de REIDICS analiza, como lo concibió Joan Pagès, la obra de Ernesto Gómez con el objeto de valorar su contribución al ámbito disciplinar que ayudó a crear, la Didáctica de las Ciencias Sociales, así como el carácter pionero que tuvo su acercamiento a la Educación para la Ciudadanía Democrática.

Graciela Funes y Miguel Ángel Jara nos acercan a experiencias de profesoras y profesores de Argentina, en la enseñanza de historias recientes y educación ciudadana. Recogen sus preocupaciones, relacionadas con que el alumnado comprenda e interprete el mundo que habita para intervenir en él, para abordar la complejidad del presente vivido.

El lugar de la Educación para la Ciudadanía Global, en la Escola Superior de Educação de Lisboa, es la temática abordada por María Joao Barroso y Alfredo Gomes. El artículo acomete el desafío que conlleva construir espacios de aprendizaje democrático en la formación inicial del profesorado y llevarla a la práctica.

En la presentación de resultados de un proyecto financiado por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá, sus autoras cuestionan de qué forma afecta el uso de las redes sociales a la comprensión de la participación ciudadana y, por tanto, al ejercicio de la ciudadanía digital.

El tránsito de la educación desde el paradigma de la modernidad a la postmodernidad, es el objeto de la reflexión teórica realizada por Laura Triviño y Elisa Chaves para la formación del

profesorado. Partiendo de la obra del profesor Ernesto Gómez, analizan la repercusión de los metarrelatos actuales en una educación para la Ciudadanía Global.

Finalmente, Andrés Felipe Soto conecta las habilidades de pensamiento histórico con el aprendizaje de la ciudadanía. Analiza relatos de estudiantes sobre el golpe de estado de Pinochet en Chile, comprobando cómo se transforman en narrativas históricas con aspectos autobiográficos, que ofrecen una percepción negativa del conflicto.

La miscelánea recoge otros seis artículos que, en su conjunto, abordan de forma sustancial aspectos ligados a la *Educación para la Ciudadanía Democrática* pero centrados en la investigación sobre la enseñanza de la Historia, educar en la diversidad, género y un estado de la cuestión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil. Se compone de los siguientes artículos:

1. Ingrid Lorena Torres. Enseñanza de historia: análisis documental de tres propuestas públicas en Bogotá (2004-2015).
2. Alejandro Arturo Rabuco. Francisca Díaz Zúñiga. Jesús Marolla-Gajardo. Enseñanza de la Historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar.
3. Miguel Jesús López Serrano. Rafael Guerrero Elecalde. El Museo Arqueológico de Córdoba para trabajar la historia local en Educación Primaria.
4. Néstor Banderas Navarro. Educar en la diversidad: una investigación desde las Ciencias Sociales en 2º ESO.
5. Mario Corrales. El uso de personajes históricos femeninos para trabajar la perspectiva de género en Ciencias Sociales. Una experiencia práctica.
6. Amurabi Oliveira. La enseñanza de las ciencias sociales en Brasil hoy.

Ingrid Lorena Torres, aborda la enseñanza de la Historia en Colombia y cómo esta se ha construido como un ámbito de conocimiento en el que confluyen diferentes Ciencias Sociales para la formación del pensamiento y memoria histórica. Destaca el interés por la dimensión narrativa, la temporalidad e investigaciones colaborativas.

El siguiente artículo, centrado en la historia del siglo XX de Chile, analiza la confluencia de las perspectivas pedagógica e historiográfica en los textos escolares. En las conclusiones se apela a la necesidad de analizar críticamente el papel que desempeñan en el aula, al reproducir un modelo educativo transmisivo.

Miguel Jesús López Serrano y Rafael Guerrero Elecalde, se ocupan de la formación del profesorado en educación patrimonial. Ofrecen resultados de una experiencia innovadora en la que se analiza ésta como herramienta para aprender la historia local, dentro de dinámicas históricas más amplias.

La investigación-acción de Néstor Banderas, examina las narrativas elaboradas por estudiantes de educación secundaria obligatoria. En ellas comprueba cómo las relaciones pasado y presente, el trabajo con fuentes históricas y tratar cuestiones controvertidas, contribuyen a promover actitudes favorables a la inclusión y la tolerancia.

La perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales, vinculada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, permite a Mario Corrales analizar tres experiencias didácticas en las que pone de relieve la capacidad del alumnado para destacar la desigual presencia en los currícula de personajes históricos masculinos y femeninos.

Finalmente, Amurabi Oliveira aborda los problemas a los que se enfrentan las Ciencias Sociales y su profesorado en el Brasil de Bolsonaro. Analiza los desafíos a los que se enfrentan para concluir que son más necesarias que nunca por el papel que representan en la formación para la ciudadanía y el compromiso con un proyecto democrático de país.

Para concluir, el Equipo Editorial se satisface de poder ofrecer en nuestra revista una evolución progresiva en cantidad, calidad y diversidad de temáticas, universidades y países que apuestan por nuestra publicación. Nuestro agradecimiento por ese apoyo que sin duda revertirá en una mayor difusión e impacto de REIDICS.

Carmen Rosa García Ruiz
Coordinadora del Monográfico Educación para la Ciudadanía Democrática
Homenaje a Ernesto Gómez

El Equipo Editorial.



Qué piensa y qué escribe Ernesto Gómez. Su aportación a la Educación para la Ciudadanía Democrática

*What think and what write Ernesto Gómez. His contribution to
the Democratic Citizenship Education*

Joan Pagès i Blanch

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: Joan.pages@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8650-3976>

Carmen Rosa García Ruiz

Universidad de Málaga

Email: crgarcia@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-8131>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.7>

Resumen

La educación para la ciudadanía democrática (ECD) en España, es una línea de investigación prolífica que necesita un análisis que contextualice, cómo y por qué surge el interés de nuestra comunidad científica por esta temática y su evolución hasta nuestros días. El artículo reivindica la necesidad de un trabajo de tales características y visibiliza el papel desempeñado por el profesor Ernesto Gómez en ella. Realizamos un análisis de su obra, con dos variables imprescindibles en su pensamiento, el contexto político y el marco formativo-curricular del profesorado de Ciencias Sociales. El artículo destaca su contribución a un ámbito disciplinar que contribuyó a crear, dando cuenta de su investigación educativa, la búsqueda de referentes en los Social Studies norteamericanos y su defensa de la ECD. Sin apenas percatarse, recogió en sus trabajos debates y temáticas sociales que estructuran el currículo social, tanto en el ámbito escolar como en la formación inicial del profesorado, contribuyendo a consolidar el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: social studies; educación para la ciudadanía democrática; didáctica de las ciencias sociales; currículo; formación inicial del profesorado.

Abstract

Education for Democratic Citizenship (ECD) in Spain is a prolific line of research that needs an analysis that contextualizes, how and why the interest of our scientific community arises for this issue and its evolution to this day. The article claims the need for a work of such characteristics and makes visible the role played by Professor Ernesto Gómez in it. We carry out an analysis of his work, with two essential variables in his thinking, the political context and the training-curricular framework of the Social Sciences teachers. The article highlights his contribution to a disciplinary field that he contributed to create, accounting for his educational research, the search for references in North American Social Studies and his defense of ECD. Without hardly realizing it, he collected debates and social themes in his works that would structure the social curriculum, both in the school environment and in the initial training of teachers, helping to consolidate the area of Didactics of Social Sciences.

Keywords: social studies; citizenship education; social sciences education; curriculum; teacher training.

1. Introducción

Adentrarse en el trabajo de un compañero, cuando se ha conocido a la persona en profundidad, es una tarea compleja. La búsqueda de palabras certeras se convierte en un ejercicio que, en ocasiones, ha parecido insuperable, aunque la cercanía pueda sugerir todo lo contrario. Resulta abrumador comprobar que la amistad entorpece el análisis y la escritura deviene en un ejercicio costoso, por agolparse de forma desordenada ideas y sentimientos.

Con estas palabras no se quiere justificar una falta de objetividad sino la dificultad de hacer justicia con un artículo a un trabajo desarrollado, con entrega y pasión, durante cuatro décadas. La revisión no es completa, en principio porque los escritos iniciales no han podido ser localizados y, sobre todo, porque hubiera resultado interminable analizar cada uno de ellos. La opción más factible ha sido detenerse en aquellas ideas que mejor reflejan su pensamiento didáctico, en aquellas publicaciones que consideramos más relevantes.

Sorteadas con torpeza las dificultades reseñadas, se ha optado por organizar cronológicamente y en dos períodos bien diferenciados, la producción científica de toda una vida académica:

- Del movimiento de renovación pedagógica a la investigación educativa (1978-1998). Constituye un breve esbozo de los momentos claves en su trayectoria académica, acompañados de anotaciones de carácter histórico y político para contextualizarla. Se realiza un recorrido por su participación en los movimientos de renovación pedagógica, su interés por la reforma e introducción en la investigación educativa.
- La consolidación de su pensamiento didáctico. Social Studies y Educación para la Ciudadanía Democrática (1999-2020). Profundiza en su obra escrita, dando protagonismo a sus palabras, acompañadas de alusiones a sus referentes teóricos. Se aporta significatividad a cómo madura su pensamiento didáctico utilizando como referentes el contexto político e ideológico del momento.

Como hilo conductor de todo el artículo, se encuentra el compromiso cívico, una particularidad de su pensamiento y obra, junto a la de no eludir el debate político e ideológico desde su posición de formador del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales¹.

2. Del movimiento de renovación pedagógica a la investigación educativa (1978-1998)

Ernesto Gómez supo articular con total armonía tres grandes pasiones, la familia y sus amistades, la política y la universidad. No resulta baladí comenzar con una frase así porque es complejo desligar de su trayectoria académica el compromiso con el momento que le tocó vivir y la intensidad con la que lo hizo.

Su formación es extensa y dilatada, fue estudiante en la Escuela Normal de Maestros de Málaga, durante los años más duros y represivos del franquismo, conociendo de cerca la efervescencia de un movimiento estudiantil fuertemente politizado y que reclamaba democracia y libertad. La jalonan momentos relevantes de nuestra historia reciente: se diploma como Maestro de Primera Enseñanza en 1972; durante la Transición Política se licencia en Geografía e Historia (1977); con el primer gobierno socialista se licencia en Pedagogía (1984); y alcanza el grado de doctor en Pedagogía en 1996, con la llegada al poder de un gobierno de derechas.

Una curiosidad constante y el gusto por el estudio y la lectura, lo llevó a compaginar la formación académica con la profesión docente. Desde 1972 a 1978 fue maestro de EGB, durante los años de las huelgas de maestros en el tardofranquismo y del fortalecimiento de los movimientos de renovación pedagógica en la transición democrática. Abandona el magisterio para ingresar como profesor de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de la Universidad de Málaga, con la aprobación de la Constitución.

A lo largo de estos años se inicia en movimientos de renovación pedagógica y la investigación educativa, compaginandolo con la gestión educativa y política. Llegó a la investigación educativa guiado por las preocupaciones que le generaba ser formador de maestros y maestras. Descubre en ese momento que permanece inalterable una enseñanza de las Ciencias Sociales rutinaria y pobre, constata los obstáculos y las dificultades a las que se enfrenta el profesorado que pretende cambiarla, y asume la certeza de que sin el profesorado no son posibles las transformaciones educativas y curriculares.

En estos años logra elaborar un pensamiento didáctico en el que juegan un papel fundamental los Social Studies. Se nutre de ideas y argumentos ligados a los principios pedagógicos del movimiento progresista norteamericano, a los que recurre a lo largo de los años, a modo de reflexión circular, que evoluciona en contextos nuevos que le generan preguntas inagotables.

¹ La elaboración de este artículo se ha realizado a partir de las ideas, pautas y directrices que Joan Pagès compartió conmigo antes de su despedida.

Tabla 1
Actividad académica y política (1978-1998)

Año	Actividad
1978-1990	Miembro fundador del Colectivo de Renovación Educativa de Andalucía CREA
1985-1986	Jefe del Servicio de Ordenación Académica del Profesorado de EGB en la Dirección General de EGB. Ministerio de Educación y Ciencia, con José María Maravall
1986-1988	Director del Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales
1987-1998	Miembro fundador de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, de su Junta Directiva y de los comités científicos de sus simposia
1992-1996	Presidente de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
1992-1997	Miembro del Consejo de Dirección del Centro de Profesores de Málaga, en representación de la Administración Educativa
1995-1998	Miembro de la Liga Española para la Educación y la Cultura Popular de Málaga

Fuente: Elaboración propia

2.1. Renovación Pedagógica y reforma educativa

Pocas personas conocen su participación como miembro fundador del Colectivo de Renovación Educativa de Andalucía en Málaga (CREA). Una temprana iniciación en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) le permitió vivir en primera persona y como protagonista, las particularidades de un movimiento pedagógico que era a la vez social y político, plural y democrático. Confluir con personas que se sentían comprometidas con transformar la escuela y los métodos de enseñanza (CAPP, 1983), marcaría buena parte de sus preocupaciones en estos años, como formador de docentes e investigador educativo.

Su activismo no deja lugar a dudas, participó en el Iº Congreso de Renovación Pedagógica celebrado en Barcelona en 1983, con un trabajo premonitorio, *Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la formación del profesorado*. No hemos podido localizar los textos que escribió durante los primeros años de su vida académica, pero el hecho de conocer la escuela como maestro y ser formador, le lleva a conjugar ambos aspectos en un ejercicio de honestidad. De hecho, reitera la temática en el primer número de la revista *CREAR* (1986) con *Un nuevo proyecto para la formación del profesorado*. Ambos artículos configuran una serie de trabajos que entroncan con publicaciones en *Puerta Nueva*, revista editada entre 1986 y 1997 por la Delegación Provincial de Educación. Participa en su primer número con *La escuela y su misión* y, entre 1990 y 1991, suma tres artículos, elaborados con perspectiva histórica, sobre la formación del profesorado desde sus orígenes hasta el franquismo.

Durante la consolidación democrática, aborda en dos trabajos otro de sus intereses en estos años: *La formación del profesorado ante la reforma educativa: análisis de la situación y alternativas*, publicado en la revista *Almotacín* (1989) de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB en Almería; y *Las Ciencias Sociales en las Reformas Educativas* en *Publicaciones* (1990), revista de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB en Melilla.

Participar de forma activa en los movimientos de renovación pedagógica le permitió afrontar su autoformación en pedagogías activas pero, especialmente, en la idea de un currículo

como proceso social y creado en la práctica. Es importante recordar las palabras del profesor Pagès al respecto, para entender la relevancia de una experiencia de estas características:

Los movimientos de renovación pedagógica suplen los déficits de la formación inicial del profesorado apostando por una autoformación didáctica centrada en los problemas de la práctica y en la elaboración de materiales curriculares para su intervención en ella... En la escuela primaria hay un número importante de profesores y profesoras que practican una enseñanza basada en sus principios (1994, p. 7).

Desconocemos de forma rigurosa el impacto que tuvieron los MRP en la práctica educativa y en el currículo de Ciencias Sociales. Una laguna que contribuyó a mermar años más tarde, el mismo Pagès en el caso de Rosa Sensat, con la dirección de la tesis doctoral de María Ballbé (2019). Lo que sí sabemos es que se trataba de un movimiento social, democrático y progresista, que se calcula movilizó de 20 a 50.000 docentes, pero que se debilita durante los años iniciales de la reforma educativa, cuando sus principales líderes ocupan las estructuras de los centros de profesorado, se involucran en política o inician su vida académica en la universidad (Hernández Díaz, 2011). En esta última situación, Ernesto Gómez participa de forma activa en la creación de una área de conocimiento, la Didáctica de las Ciencias Sociales. Nuevamente, Joan Pagès (2002) vincula los MRP con el origen de las didácticas específicas y la formación del profesorado:

En España, las didácticas específicas empiezan a configurarse a partir de los años setenta como consecuencia, entre otras razones, de la labor de los movimientos de renovación pedagógica (MRP), movimientos de maestros opuestos a la concepción autoritaria de la escuela franquista. Su penetración en la formación inicial del profesorado fue lenta pero continuada (p. 260).

En su actividad académica no hay “renuncia” a su pasado por el estatus universitario. La implicación en los orígenes de la Didáctica de las Ciencias Sociales la realiza desde el convencimiento de que, superada la fase de experimentación de la reforma educativa, se enfrentaba a un ámbito de conocimiento que no se construía con discursos (Mainer Baqué, 2009), sino con investigación educativa. Es precisamente su conocimiento, en primera persona, de la práctica educativa y su posterior iniciación en la investigación sobre ella, lo que le hace estar convencido de que el área de conocimiento contaba con rango científico propio. En este sentido, se involucró intensamente en los veinte primeros años de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), desde su junta directiva y como presidente.

2.2. La búsqueda incansable de referentes científicos para una Didáctica de las Ciencias Sociales

La emergencia de un nuevo campo disciplinar necesitaba referentes y comienza a recopilar bibliografía procedente de diferentes países. En 1990 realiza para el *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* de la AUPDCS, una *Selección comentada de Bibliografía Italiana de Didáctica de las Ciencias Sociales*, donde recogía esa preocupación: “tal vez uno de los problemas fundamentales de nuestra área de conocimiento reside en la escasez de títulos que ofrece el mercado bibliográfico español, lo que nos obliga inexcusablemente a acudir a referencias bibliográficas extranjeras” (p.

37). Con este trabajo nos introdujimos en la obra de Antonio Brusa, Guarracino o Pontecorvo, ofreciendo un año después un análisis específico sobre Didáctica de la Historia en la revista *Plazuela* (1991).

La fuerte disciplinabilidad del currículo italiano (Luis Gómez, 2002, p. 25) y la búsqueda de una perspectiva interdisciplinar o global de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, le conducen a buscar referencias en otros ámbitos geográficos. A pesar de la diferencia conceptual y teórica con el currículo de EE.UU. con el nuestro, inicia un intenso análisis de sus obras más representativas. En *Comentario al Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (1991), introduce por primera vez en nuestro ámbito, un estado de la cuestión sobre la investigación en enseñanza y aprendizaje de contenidos sociales.

El interés por los Social Studies surge por su influencia en la introducción del área de Ciencias Sociales con la Ley General de Educación de 1970. Con los años, descubre en ellos un importante estímulo intelectual: una materia escolar creada con el objeto de educar para una ciudadanía democrática y el intenso debate político-ideológico y curricular que genera el currículo social.

Evolución en el currículum de ciencias sociales en Estados Unidos (1997), es un denso trabajo elaborado desde una perspectiva histórica. Una detallada exposición que clarifica la diferencia entre un currículo organizado desde una perspectiva disciplinar, básicamente histórica y geográfica, y otra sociológica que selecciona el contenido a partir de los problemas cotidianos del alumnado o de la democracia. Encuentra en esta segunda opción, no solo una solución a la enseñanza de Ciencias Sociales, sobre todo el sentido de su enseñanza y aprendizaje, “esto implicaba que el currículum se diseñaba para proporcionar experiencias en la vida democrática, ya que se asumía que la habilidad para participar efectivamente en situaciones de grupo era una de las destrezas básicas que todos necesitamos aprender” (p. 214).

Ese reconocimiento no elude el debate y las tensiones que genera optar por esa opción, poner sobre el escenario dos concepciones educativas que eran, a la vez, ideológicas y políticas, *en las que se juega el futuro -al menos inmediato- de la educación social* (p. 231)².

Su pensamiento didáctico se nutre de la base ideológica que le aporta John Dewey, reforzada en los años 50 y 60 por la tendencia progresista de los New Social Studies, representada para él en la obra de Hunt y Metcalf (1955). De ellos adopta la idea de un currículo social articulado en torno a problemas sociales³, analizados desde las habilidades propias del pensamiento reflexivo y crítico.

Manténían la concepción de que los “social studies” no debían ser una federación de disciplinas sino una “fusión” de materias cuya finalidad residía en el desarrollo de los ciudadanos en una sociedad democrática... Se defendía la importancia de las cuestiones éticas que la mayoría de los jóvenes debían considerar ya que resultaban imprescindibles para ayudarles a clarificar sus puntos de vista ante importantes temas políticos y controversias sociales (p. 220).

² El uso del término *educación social* que emplea en sus primeros trabajos, lo toma prestado de los Social Studies para referirse a la finalidad de enseñar Ciencias Sociales.

³ Una revisión reciente de las tradiciones para abordar el currículo social de forma integrada, se puede encontrar en Santisteban Fernández (2019).

La renovación pedagógica, la reforma educativa y los primeros trabajos en Didáctica de las Ciencias Sociales, no cuestionaron el sesgo tecnicista que había adquirido la introducción de las Ciencias Sociales en nuestro currículo escolar. La necesidad de renovar la práctica educativa, de actualizar y democratizar el sistema educativo, de articular un objeto de conocimiento que cristalizó en un área específica, no entraba en esas sutilezas. No obstante, desde sus primeros trabajos se encuentra la apelación a redefinir la *educación social* como herramienta para la integración social y para la ECD.

En *La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos* (1998) advierte del peligro que entrañaba realizar de la ECD “una interpretación simplificada que, respaldada por la tradición curricular, llevase a considerarla una temática que conduciría a fragmentar la educación para la democracia en parcelas” (p. 38).

Encuentra en los Social Studies un referente para introducir un cambio de paradigma en nuestro país, basado en la adopción de un currículo integrado, en la idea de progreso y reforma social, pero especialmente por asumir que toda *educación social* ha de ser democrática.

2.3. Investigación educativa y formación del profesorado de Ciencias Sociales

La iniciación en la investigación se produce en un momento en el que se encuentra preocupado por entender las claves del cambio educativo. A lo largo de ese proceso, alcanza hallazgos inesperados y relevantes que deja reflejados en su tesis doctoral, *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales* (1996). Un trabajo tan citado como desconocido y especialmente relevante por contextualizar de forma magistral un momento clave de nuestra historia. En ella quedan reflejadas:

- La realidad de un centro educativo durante la experimentación de la Reforma Educativa introducida con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Las ideas y la práctica de una maestra de Ciencias Sociales comprometida con la renovación pedagógica.
- Las inercias de una escuela y una cultura escolar que frenan el cambio educativo.

Como científico, en los resultados de la investigación refleja con honestidad y veracidad las dificultades y contradicciones detectadas en el desarrollo del currículo social. Como persona comprometida con el cambio educativo, modera las esperanzas puestas en la política educativa para superar modelos educativos antidemocráticos y trasnochados. En ese viaje descubre, en la formación del profesorado, la clave del cambio en educación.

Se puede encontrar una ajustada síntesis de su tesis doctoral en una serie de artículos publicados en 1998, una representación fiel de los ejes que articularon su investigación educativa.

Profundizando en el pensamiento y la práctica de una profesora de Ciencias Sociales (1998) cuestiona qué conduce a una maestra a modificar su práctica educativa y cómo influye en el conocimiento social enseñado. Encuentra la respuesta en el concepto Teoría Personal Educativa (TPE) sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Lo articula para explicar que la práctica educativa se gesta a partir de principios ideológicos, previos a la formación inicial, y se nutre en la propia práctica educativa. Compuesto por creencias e ideas, aporta a la maestra autonomía para

discrepar del currículo oficial y capacidad para cambiarlo y transformarlo en la práctica, pero lo más relevante es que influye sobre el conocimiento social enseñado:

... A medida que aumenta su protagonismo en la toma de decisiones sobre la selección y estructura del conocimiento del currículum, el conocimiento y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje adquieren mayor independencia y autonomía con respecto a lo que se ha considerado el conocimiento y la práctica habitual en el área (p. 8).

La naturaleza del conocimiento social que se construye en el aula, desligado del corsé disciplinar, ofrece a la maestra las claves para la integración de conocimientos:

... difiere progresivamente del modelo de conocimiento académico formal, reemplazándolo por un tipo de conocimiento que se presenta de una manera menos rígida y preestablecida; un conocimiento más abierto, menos definido, que está por construir siendo los alumnos quienes lo hagan; además el conocimiento toma una dimensión multidisciplinar que desborda el rígido marco de las disciplinas sociales (p. 8).

Lo más interesante que nos desvela es la confluencia de conocimiento docente y conocimiento escolar, en una práctica educativa coherente con los valores democráticos y lo principios educativos que la guían:

... se observa que su desarrollo adquiere una clara correspondencia con la naturaleza del conocimiento y que, a medida que esto ocurre, se producen situaciones muy distintas a las tradicionales -control, disciplina, ritmo de aprendizaje, organización del aula, etc.- que se afrontan desde planteamientos diferentes a los tradicionales (p. 8).

Los obstáculos con los que se encuentra la maestra por transformar su práctica quedan recogidos en *Factores constitutivos de la cultura escolar de Ciencias Sociales* (1998). Las conclusiones a las que llega son amplias y las hemos querido dejar reflejadas en una tipología de obstáculos que hemos elaborado para caracterizar al profesorado de Ciencias Sociales:

- Obstáculos estructurales. Vinculados con el excesivo número de alumnos y grupos docentes que atiende, así como la falta de tiempo para planificar.
- Obstáculos culturales. Emergen cuando el profesorado trabaja de forma aislada y con la opinión generalizada de que su función es transmitir conocimientos y abarcar la mayor cantidad posible.
- Obstáculos formativos. Proceden de una débil formación inicial que, entre otros aspectos, conduce a tener una pobre visión de las capacidades del alumnado para aprender.

En línea con su posición crítica hacia los programas de las Escuelas de Formación del Profesorado, publica en *Perspectiva Escolar* (1998) *Compències curriculars del professorat d'història i ciències socials*. Señala que la clave del éxito de la reforma educativa reside en que el profesorado asuma las competencias curriculares que la LOGSE le reconoce:

... la investigación educativa ha vingut a confirmar la idea, tan sezilla com fundamental, que l'èxit o el fracàs de les reformes depèn en gran mesura de les actituds i comportaments adoptats pels docents en la posada en pràctica de les novetats que s'introdueixen (p. 13).

En tal caso, sostiene que la formación del profesorado de Ciencias Sociales ha de basarse en una práctica reflexiva que capacite para decidir e intervenir cuando se abordan problemas

concretos de la práctica educativa. En tal caso, habría que generar procesos formativos en torno a la concreción del currículo y para la integración del conocimiento social.

En esencia, se refiere a que la formación del profesorado ha de preparar para una toma de decisiones curriculares guiada por una educación social que enseñe a ser ciudadanas y ciudadanos en democracia. *Enseñar y aprender valores democráticos*, publicado en *Investigación en la Escuela* (1998), recoge su preocupación por que la reforma educativa se limite a perpetuar una enseñanza de las Ciencias Sociales que cumplía una función instructiva, en aras de una supuesta científicidad y objetividad. De mano de los Social Studies elabora la idea de que la función de la *educación social*, ha de ser la “*capacitación de los futuros ciudadanos para pensar sobre sí mismos, para deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones racionales*” (p. 71). No sin plantearse un dilema moral, el riesgo de que el proceso socializador derive en adoctrinamiento “*al apoyarse básicamente en las emociones antes que en las reflexiones, ofreciendo pocos estímulos para que los individuos piensen, analicen y justifiquen sus opiniones a partir de evidencias racionales*” (p. 72). La respuesta la encuentra en el trabajo de Engle y Ochoa (1988), donde descubre que una verdadera *educación social* ha de contemplar tanto la socialización como la contra socialización del alumnado:

... debemos admitir que, en la etapa escolar obligatoria, no se da una auténtica educación social, al quedar ésta desvirtuada y reducida a un proceso instructivo cercano a la adoctrinación. Por todas estas razones, parece lógico que, si la educación quiere ser algo más que mera socialización, debe aspirar a ser un proceso de reflexión y crítica sobre aquella cultura que la propia escuela selecciona para los jóvenes (pp. 73-74).

Investigar en el contexto de la reforma educativa le hizo ver que la clave para modificar la práctica educativa no estaba en el cambio del currículo sino en la formación inicial del profesorado. En ese escenario sitúa la tarea de abordar las dificultades que entraña desterrar prácticas educativas tradicionales y contenidos disciplinares, como un paso previo e imprescindible (Mehaffy, 1992).

Tabla 2
Publicaciones (1978-1998)

Año	Publicaciones
1981	Gómez Rodríguez, A. E.; Jiménez Ruiz, M.; Montiel Torres, A. M ^a y Rodríguez Morales, L. (1981). <i>Itinerario interdisciplinar del río Guadalmedina</i> . Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.
1985	Gómez Rodríguez, A. E. (1985). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la formación del profesorado. <i>Actas del I^o Congreso de Renovación Pedagógica</i> , (pp. 979-982). Barcelona: Excma. Diputación de Barcelona.
1986	Gómez Rodríguez, A. E. (1986). Un nuevo proyecto para la formación del profesorado. <i>Revista CREAR</i> , 0, 12-15. Gómez Rodríguez, A. E. (1986). La escuela y su misión. <i>Puerta Nueva</i> , 1, 4-6.
1989	Fernández, R., García, J. y Gómez Rodríguez, A. E. (1989). <i>Axarquía. Luz del Mediterráneo</i> . Málaga: Estudios Gráficos y de Imagen. Gómez Rodríguez, A. E. (1989). La formación del profesorado ante la reforma educativa: análisis de la situación y alternativas. <i>Almotacín</i> , 14, 153-163.
1990	Gómez Rodríguez, A. E. (1990). Educación y Sociedad. <i>Seminarios Culturales “FONS MELLARIA 89” Seminario de Educación</i> (pp. 41-50). Córdoba: Excma. Diputación Provincial de Córdoba. Gómez Rodríguez, A. E. (1990). Los primeros momentos del perfeccionamiento del

- profesorado. *Puerta Nueva*, 11, 6-13.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1990). El perfeccionamiento de los maestros en la Segunda República. *Puerta Nueva*, 12, 18-21.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1990). Las Ciencias Sociales en las Reformas Educativas. *Publicaciones*, 18, 87-99.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1990). Selección comentada de Bibliografía Italiana de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 33-40.
- 1991 Gómez Rodríguez, A. E. (1991). El perfeccionamiento del profesorado durante el franquismo. *Puerta Nueva*, 13, pp. 12-21.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1991). Bibliografía Italiana de Didáctica de la Historia. *Plazuela*, 2, 49-51.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1991). Comentario al Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4, 49-51.
- 1993 Libros de Enseñanza
- Gómez Rodríguez, A. E.; Prado Rodríguez, J. de; Pagès Blanch, J.; Batllori, Obiols, R.; Gavaldá Torrents, A.; Santisteban Fernández, A.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J. y Molla Bernadas, J. (1993). *Albero. Conocimiento del Medio. Andalucía. 3º Curso*. Sevilla: Bruño.
- Gómez Rodríguez, A. E.; Prado Rodríguez, J. de; Pagès Blanch, J.; Batllori, Obiols, R.; Gavaldá Torrents, A.; Santisteban Fernández, A.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J. y Molla Bernadas, J. (1993). *Albero. Guía Didáctica. 3º Curso*. Sevilla: Bruño.
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Gavaldá Torrents, A.; Pages Blanch, J.; Santisteban Fernández, A.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J. y Molla Bernadas, J. (1993). *Albero. Conocimiento del Medio. Andalucía. 4º Curso*. Sevilla: Bruño.
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Gavaldá Torrents, A.; Pages Blanch, J.; Santisteban Fernández, A.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J. y Molla Bernadas, J. (1993). *Albero. Guía Didáctica. 4º Curso*. Sevilla: Bruño.
- 1994 Libros de Enseñanza
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J.; Gavaldá Torrents, A.; Molla Bernadas, J.; Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (Coord.) (1994). *Paisajes. Conocimiento del Medio. Andalucía. 5º Curso*. Sevilla: Bruño.
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Espinet Blanch, M.; Franch Battle, J.; Gavaldá Torrents, A.; Molla Bernadas, J.; Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (Coord.) (1994). *Paisajes. Guía Didáctica. 5º Curso*. Sevilla: Bruño.
- 1995 Libros de Enseñanza
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Espinet Blanch, M.; Franch Baltle, J.; Gavaldá Torrents, A.; Molla Bernadas, J.; Morato Reixach, T.; Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (Coord.) (1995). *Pinsapo. Conocimiento del Medio. Andalucía. 6º Curso*. Sevilla: Bruño.
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J.; Gavaldá Torrents, A.; Molla Bernadas, J.; Morato Reixach, T.; Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (Coord.) (1995). *Pinsapo. Guía Didáctica. 6º Curso*. Sevilla: Bruño.
- 1996 Gómez Rodríguez, A. E. (1996). *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- 1997 Gómez Rodríguez, A. E. (1997). Evolución en el currículum de ciencias sociales en Estados Unidos. En AA.VV. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 195-241). Sevilla: Diada Editora y AUPDCS.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1997). Criterios de selección de contenidos en la enseñanza de la Historia. *La Vasija*, 1, 98-106.
- 1998 Gómez Rodríguez, A. E. y García García, J. (1998). Mesa de trabajo sobre la relación teoría-práctica en la formación del profesorado. En A. Fortes; R. Guerrero; A. Ortiz (Coords.). *Formación del profesorado y cambio social: Informe Ronda* (pp. 73-76). Málaga: Universidad de Málaga.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1998). La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos. En AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias*

sociales (pp. 37 - 56). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida y AUPDCS.

Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Profundizando en el pensamiento y la práctica de una profesora de Ciencias Sociales. *Kikiriki*, 47, 21 - 28.

Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Enseñar y aprender valores democráticos. *Investigación en la Escuela*, 34, 69 -78.

Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Competències curriculars del professorat d'història i ciències socials. *Perspectiva Escolar*, 224, 13 -20.

Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Factores constitutivos de la cultura escolar de Ciencias Sociales, *Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 118-135.

Fuente: Elaboración propia

3. La consolidación de su pensamiento didáctico. Social Studies y Educación para la Ciudadanía Democrática (1999-2020)

El segundo período en el que hemos dividido la obra de Ernesto Gómez, podemos entenderlo como un momento de consolidación de su pensamiento didáctico y, en los últimos años, de revisión de los principios en los que se sustentaba por la introducción en sus trabajos de una perspectiva posmoderna para el análisis de los Social Studies y la ECD.

Durante este tiempo su mirada se encuentra marcada, en primer lugar, por los reiterados cambios en la legislación educativa y el consiguiente conflicto entorno a la redefinición del currículo social y la introducción de la ECD en el mismo. En segundo lugar, por los profundos cambios económicos, tecnológicos, políticos y sociales en el tránsito entre dos siglos.

En esencia hay en su trabajo una honda preocupación por la permeabilidad en la política y en la sociedad de presupuestos neoliberales, el desgaste del estado de bienestar, la erosión de organizaciones políticas supranacionales como la Unión Europea, la irrupción de grupos políticos de ultraderecha, el aumento de las desigualdades sociales, la involución en derechos y libertades. Todas estas cuestiones se encuentran en sus reflexiones en torno a las preguntas *para qué* enseñamos Ciencias Sociales y *qué* sociedad queremos.

Tabla 3
Actividad académica y política (1999-2020)

Año	Actividad
1999-2014	Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y de los comités científicos de los simposia organizados
1999-2019	Miembro de la Liga Española para la Educación y la Cultura Popular de Málaga. Patrono de la Fundación Educativo-Asistencial CIVES
2005-2005	Miembro del Grupo Técnico de Consulta del Ministerio de Educación y Ciencia para el diseño del Currículo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
2003-2005	Presidente de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
2008-2008	Vicedecano de Cultura, Estudiantes y Relaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga
2008-2019	Presidente del Consejo Escolar de Andalucía

Fuente: Elaboración propia

Asiste con interés a la eclosión en los Social Studies de temáticas como la etnia o el género, un giro que le lleva en los últimos años a estudiarlos en los momentos previos a su presencia en el currículo de EE.UU. En el caso de la ECD, se sentía *padre* de su introducción en España, de hecho,

fue miembro del Grupo Técnico de Consulta del Ministerio de Educación y Ciencia para el diseño de su currículo, y el precursor de una línea de investigación emergente en Didáctica de las Ciencias Sociales.

En estos años, la actividad científica convive en un equilibrio complejo por su implicación en la gestión académica y política. En la Universidad de Málaga, en la AUPDCS, en la Fundación Educativo-Asistencial CIVES, destacando especialmente los diez años en los que fue Presidente del Consejo Escolar de Andalucía. Un cúmulo de circunstancias que le alejan de la investigación educativa y que palía con una intensa labor de análisis de los resultados de esta a nivel internacional.

3.1. El impacto de las guerras culturales en los Social Studies

Los Social Studies han sido desde su origen un campo de batalla ideológico con debates sobre su naturaleza, propósito y contenido (Ross, 2020). A la confrontación política, se le ha sumado en los últimos tiempos, lo que algunos autores han llamado guerras culturales, como consecuencia de la introducción de perspectivas más plurales. Thornton (2019), revisando su historiografía, habla de una polarización iniciada en los años 70. Un giro posmoderno que cuestiona la literalidad de sus discursos, sobre todo, cómo estos han reproducido la supremacía blanca y el sexismo en la investigación y el currículo. De hecho, estudios recientes cuestionan el discurso de la confrontación y sitúan su origen en una consecuencia de la enseñanza de la Historia.

Coincide esta tesis con la historia intelectual de Fallace (2017), en la que analiza la irrupción, de mano de la teoría crítica, de enfoques ideológicos como el feminismo, neomarxismo, postmodernismo, postestructuralismo, y poscolonialismo. Una *era de la diversidad* que sitúa a partir de 1962 pero que, traicionando la orientación progresista que dio origen a los Social Studies, ha regresado a un enfoque disciplinar de su currículo.

Los primeros momentos de este período, coinciden con la introducción de la ECD en nuestro currículo. Ernesto Gómez continúa centrando su mirada en este aspecto, así lo expresa en el prólogo a *Los New Social Studies y la formación de maestros en Estados Unidos* (2006):

... acudir a los principios que inspiraron el desarrollo de los social studies se convierte tanto en un ejercicio gratificante, como en una fuente de inestimable valor para quienes apostamos porque la enseñanza de las ciencias sociales tenga una finalidad que trascienda más allá de la mera transmisión de conocimientos y que en breve se tendrá que plasmar además en una nueva finalidad: educar para la ciudadanía (p. 17).

Dos décadas después de sus escritos iniciales, la escritura de *Un siglo de cambios en los Social Studies* (2014), deviene en una actividad compleja porque las claves históricas y sociales para su análisis se han transformado:

... no han dejado de experimentar cambios, transformaciones e incorporaciones, aunque manteniendo constante su finalidad inicial de formar a los jóvenes para su incorporación a la vida social. Para ello, se aceptó como propósito principal el desarrollo de la competencia ciudadana, entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas a los estudiantes para ser capaces de asumir "el oficio de ciudadanos" (p. 79).

Su mirada comienza a dar un giro por el agotamiento que le había producido la polémica en torno a la ECD. Regresa a la temática con una mirada influenciada por el giro posmoderno y guiada por dos intereses: profundizar en el debate ideológico en torno a los Social Studies en el cambio de siglo y revisar los postulados defendidos en el pasado para cuestionarlos por antidemocráticos.

Desde los orígenes de los Social Studies, el debate académico había estado protagonizado por sectores progresistas que defienden un currículo integrado y aquellos más conservadores que le atribuían escaso valor científico y académico para apostar por un viraje a las disciplinas, especialmente a la Historia. Le interesa el recrudecimiento del choque ideológico de los años 90, con tensiones que se trasladan al debate público. Siguiendo a Evans (2004) advierte que *“la coalición de grupos neoconservadores, neoliberales y ultraconservadores evangelistas con poderosas organizaciones conservadoras se ha opuesto al avance de la materia desde postulados progresistas”* (p. 85).

Una deriva conservadora en el currículo social, sostenida por administraciones de todos los signos políticos, afianza de esta forma la idea de que educar es reproducir la herencia cultural de la sociedad, en detrimento de aquella que defendía desarrollar el pensamiento crítico de la ciudadanía. Su posición es afrontar esas tensiones y revitalizar el tratamiento de los problemas sociales en el currículo, pero la enseñanza de los problemas de la sociedad actual, no pueden ser abordados con fórmulas del pasado. Entiende que es necesario dar cabida a una educación para la ciudadanía global e introduciendo nuevas temáticas y enfoques como el multiculturalismo o el feminismo. Precisamente, se había adelantado en diez años a esa solicitud con *El masclisme i les seves repercussions en l'educació* (2004), en el que reclamaba contenidos coeducativos en el currículo social y en formación del profesorado.

La interpretación que había realizado todos estos años de los Social Studies, como resultado de un movimiento pedagógico progresista, es reconsiderada por su interés en conocer los postulados antidemocráticos iniciales.

El origen de los Estudios Sociales en Estados Unidos (2019) es una *“investigación histórica y didáctica que analiza la educación de la población afroamericana a finales del siglo XIX y principios del XX”* (p. 129). Realiza una lectura profunda de la historiografía de los Social Studies, interesada en los últimos tiempos por los elementos raciales y culturales de los discursos educativos. Le resultaron especialmente valiosos los trabajos de Jorgensen (2012, 2017) para entender cómo las circunstancias históricas de EE.UU. modelaron el currículo:

... para los defensores de la Teoría Racial Crítica el que en la institución escolar y en la investigación académica, los estudios sociales históricamente han tendido a ignorar el tema de la raza y eludir, específicamente, cómo algunos miembros de la sociedad que no forman parte del estamento protestante anglo europeo de clase media hayan sido silenciados o relegados al estado de víctima en la narración de la historia (Greven, 1977), no es mera casualidad sino una circunstancia que responde a una larga historia que arranca desde los orígenes de la materia (p. 143).

Se hace eco de los movimientos multiculturales que comienzan a gestarse a partir de los años 80, y con ellos descubre que en educación se había sellado un pacto social para legitimar la desigualdad racial, social, económica y política. Nos conduce en su análisis al momento y lugar en el que se acuña el término Social Studies (1908. Hampton Institute, Virginia), para referirse a un currículo integrado con temas como civismo, economía, sociología, entorno físico, vida doméstica,

cultura, salud e higiene, etc. Un enfoque considerado adecuado para un alumnado afroamericano y nativo americano, por asumir que se encontraba en un nivel de desarrollo social inferior a la población blanca.

Los “negros” orígenes de los Social Studies en los EE.UU. (2019) profundiza en cómo participaron del ideal de no confrontación racial y, se detiene en el currículo para mostrar cómo contribuye a perpetuar roles subordinados.

Los social studies se desarrollaron originalmente en el Instituto Hampton para abordar las necesidades educativas especiales de los antiguos esclavos y sus hijos. Surgieron como una respuesta apropiada de los negros a la discriminación y la opresión de los blancos y reflejaban el esfuerzo de teóricos como Jones y Washington por convencerlos de permanecer en el sur, renunciando a reivindicar derechos garantizados por la Decimocuarta Enmienda y demostrar su valor como trabajadores dóciles y fiables para los intereses blancos (p. 599).

Un currículo que legitimaba la desigualdad racial, social, económica y política para la población afroamericana, ejerció una importante influencia en la materia escolar introducida en 1916, en el sistema educativo de los EE.UU. La adopción del término llevaba asociada su visión de la ciudadanía y de unos valores democráticos enraizados en el espíritu de los padres de la independencia. Una variante del patriotismo europeo porque los derechos constitucionales no llegaban a las minorías étnicas y desde la educación se contribuyó a ello, *“favorecieron la continuidad de la desigualdad para los afroamericanos, las mujeres, los nativos americanos, los méxico-americanos y los inmigrantes orientales”* (p. 596).

3.2. La Educación para la Ciudadanía Democrática

La ECD ha sido la temática más intensamente abordada en la producción científica de Ernesto Gómez, coincidiendo con la irrupción en los años 90 de un debate científico, político y educativo, a nivel internacional. Científico porque el concepto de ciudadanía es revisado desde diferentes disciplinas ante las transformaciones sociales que se estaban experimentando por el impacto de la globalización económica y cultural. Político por la creación de unidades políticas supranacionales e intensos procesos migratorios ante los que urgía la integración de minorías étnicas, culturales y religiosas. Educativo por la desafección de las jóvenes generaciones hacia la política y los asuntos públicos en general.

En ese contexto, el sistema educativo se enfrentaba a una nueva realidad, realizar esfuerzos por la inclusión de un alumnado diverso, culturalmente hablando, superar modelos trasnochados en formación del profesorado y encajar la introducción de la clave política en el currículo social. La Unión Europea había asumido el reto, junto a los estados miembros, de introducir la ECD en sus currícula, tarea que acomete España en 2006 con la Ley Orgánica de Educación.

Al cabo de los años, lo que fue una apuesta decidida y valiente se ha desvelado como una tarea fallida en todos los ámbitos, salvo en el de la investigación educativa. En el contexto europeo por la disparidad de formas que adoptó la ECD, en nuestro país por una estrategia diseñada en su contra que terminaría ganando la batalla con su desaparición como materia escolar.

Los numerosos trabajos realizados durante estos años, nos obliga a realizar una revisión apresurada y agruparlos por temáticas para ofrecer una panorámica lo más clara posible de sus

preocupaciones e intereses. En primer lugar, nos acercaremos a los vínculos que establece entre ECD, Didáctica de las Ciencias Sociales y currículo social, para detenernos con posterioridad en la particularidad del caso español.

3.2.1. La ECD y la Didáctica de las Ciencias Sociales

Ernesto Gómez considera que los ejes en torno a los que ha de elaborarse conocimiento en Didáctica de las Ciencias Sociales son, entender el currículo como un instrumento cultural con el que la sociedad atiende a sus problemas y la formación del profesorado para su concreción en la práctica. En *Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales* (2004), apunta que ese esfuerzo “*nos exige un replanteamiento de numerosas cuestiones de nuestra teoría y por supuesto, de sus repercusiones sobre la práctica educativa*” (p. 403).

Un análisis de las investigaciones sobre qué piensa el profesorado y qué práctica desarrolla, quedan recogidas en *Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI*, (2005) y *Educación para la Ciudadanía en la Europa democrática* (2006). Constata en este último trabajo que, las resistencias a cambiar prácticas educativas tradicionales se deben a “*la oposición del profesorado a abrir sus aulas al análisis, debate y tratamiento de temas sociales espinosos o controvertidos*” (p. 95). Una realidad constatada que vuelve a presentar, en la formación del profesorado, la clave de su éxito.

Desde este enfoque elabora una serie de trabajos en torno a la primera década del nuevo siglo. *La Educación para la Ciudadanía y los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales* (2007) es uno de los más rigurosos y elaborados de estos años. Un análisis de informes internacionales e investigaciones educativas, con los que contextualiza la presencia de la ECD en los currícula escolares y señala la necesidad de supervisar y evaluar su aplicación en nuestro sistema educativo. Las dificultades detectadas le llevan a plantear actuaciones a nivel político, por implicar al conjunto de la comunidad educativa, y desde la formación del profesorado:

- Una intensa negociación con la comunidad educativa, especialmente con el profesorado y las familias, para contrarrestar la escasa relevancia que se le da a la ECD y la preocupación por las connotaciones políticas asociadas a sus contenidos.
- La escasez de conocimiento profesional para contrarrestar el aislamiento que puede sentir su profesorado y cómo abordar temas socialmente controvertidos en el aula.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, entiende que es necesaria una formación obligatoria y específica en ECD, poniendo como ejemplo los casos de la Universidad de Málaga y la Universidad Autónoma de Barcelona. Ambas cuentan, desde los años 90, con una formación centrada en el conocimiento profesional de la ECD, de su articulación en el currículo social y del contenido que lo integra. El propósito es formar para “*desarrollar formas globales de ciudadanía activa que comprometan al alumnado con el entorno social más inmediato mediante prácticas reales que les permitan ir más allá del conocimiento teórico*” (p. 197).

Como fruto de esa experiencia formativa, investiga sobre cómo desarrollar conocimiento profesional para que el futuro profesorado reconozca en la enseñanza de la Historia un compromiso con la ECD. *Ensino de História no contexto da Educação Cidadã: controvérsias e*

resistências na formação inicial de professores em Malaga. Espanha (2016) muestra cómo el peso de la cultura académica y de los currícula disciplinares actúan a modo de resistencias:

A pesar de os professores em formação compartilharem princípios e valores de educar para a cidadania democrática, tornase difícil pensar em sua promoção nas práticas educativas nas salas de aula de ensino médio e bachillerato. As habilidades intelectuais que desenvolveram na construção do conhecimento histórico potencializam a capacidade crítica sobre a prática educativa, mas sem perceber com clareza como aprofundar a dimensão social e cidadã que pode adquirir ao ensinar história (p. 245).

Concluyendo que es necesario que el futuro profesorado entienda la educación histórica como una práctica guiada por una ética pública:

Uma história repleta de omissões é inviável na construção da cidadania. Uma história que aborde os conflitos do passado a partir dos valores que regem a convivência cidadã somente poderá ser construída pela integração de memórias sobre o passado com sentido educativo (p. 248).

3.2.2. La ECD en el currículo social

En la obra de Ernesto Gómez, la ECD encarna el sentido de la educación en sí y de la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular. La forma de hacerla posible es utilizarla como principio para la selección y organización del contenido. En *La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social* (1999) entiende que “*siempre que se revisen sus conceptos y se adapten al contexto de nuestra sociedad actual*” (p. 94).

Su apuesta no se limita a aspectos formales, considera fundamental entrar de lleno en la dimensión ética, política e ideológica que aporta la ECD al currículo social, apostando por que “*se articule en torno a aquellos aspectos que constituyen puntos escabrosos y conflictivos para la propia sociedad, en un intento de que los alumnos conozcan, precisamente, cuáles son y, a ser posible, elaboren respuestas a los mismos*” (p. 97).

Su posicionamiento desde la teoría crítica, le lleva a reflexionar sobre qué ciudadanía es la representada en el currículo para evidenciar la escasa representatividad que tienen otras identidades. Siguiendo a Pagès (1994), defiende “*una idea inclusiva de la identidad comunitaria, es decir valorando positivamente tanto la existencia y presencia de los “otros”, en “nuestra” sociedad, como la “nuestra” en la de “ellos”*” (p. 98).

Desde su punto de vista, introducir la ECD en el currículo social, empieza por adoptar un modelo de *identidad comunitaria* que contemple la presencia de los “otros”, desde los valores éticos y cívicos universalmente aceptados, entre los que sitúa la igualdad y la justicia social. Esa idea irá tomando cuerpo años más tarde en torno al tratamiento de la multiculturalidad. En la introducción al monográfico *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (2005), lo expresa de esta forma:

... el currículo de ciencias sociales tiene un mandato específico a desempeñar en la educación de los ciudadanos: debe dotar a cada adolescente con la posibilidad de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y apropiarse de las creencias y valores necesarios para permitirles una participación plena y competente en la vida social, política y económica (p. 13).

Ejemplo de que esta preocupación ha sido constante en su trabajo se constata en que retoma ambas ideas casi dos décadas después. En *La formación intercultural y ciudadana, eje del currículo social* (2017), se aproxima a ella desde una nueva situación, la irrupción en la esfera pública de los discursos xenófobos, antidemocráticos y antieuropeos de la extrema derecha:

... en tiempos de crisis, puede suceder que se identifique a los “otros” con quienes presuntamente, con razón o sin ella, supongan un riesgo para nuestra estabilidad económica, laboral, social, emocional. Los “otros” serían en realidad los “diferentes” aquellos que no son como uno y que resultan difíciles de entender, asimilar o aceptar (p. 35).

Al plantearse cómo debería ser el currículo social del siglo XXI, siguiendo a Evans y Saxe (1996, p. 36), articula una serie de principios, a modo de criterios de selección y organización. Como en otras ocasiones, frente a un currículo disciplinar, apuesta por estructurarlo desde el análisis de problemas sociales, pero con una sutil diferencia, la clave política e ideológica se encuentra acompañada por la cultural:

... la importancia de esta propuesta no sólo reside en la revolución que introduce en los criterios de selección del contenido, al defender que la fuente fundamental para decidir su selección se establece, prioritariamente, desde la perspectiva social, pasando a un segundo plano las fuentes epistemológicas y psicopedagógicas, sino porque otorga una nueva dimensión cultural y de comunicación en el aula de sociales, convirtiéndola en un marco de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad, y donde los papeles del profesorado y el alumnado toman una nueva dimensión social (p. 38).

Su idea se cimenta en dos premisas que había abordado con anterioridad. En primer lugar, en una sociedad democrática la ciudadanía debería abordar los problemas sociales desde los valores compartidos, para clarificar cuestiones éticas. En segundo lugar, el método para tratarlos sería cultivar el pensamiento reflexivo y crítico, para contribuir a la formación política y a la toma de decisiones del alumnado.

En el primer caso, atendiendo a la particularidad de la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, reflexiona sobre la posibilidad de construir un aprendizaje que genere capacidad de actuación política. En *La escuela y la Educación para la ciudadanía europea* (2009) analiza diferentes investigaciones que abordan un problema clave, “*al tratar temas sociales relevantes, [el alumnado] no hace uso de conocimientos escolares que pudieran resultar pertinentes, por entender que no tienen cabida en ese ámbito*” (p. 54). Los resultados muestran que, en sistemas educativos en los que se aborda una ECD orientada al desarrollo de competencias y habilidades cívico-sociales, la ciudadanía de ese país muestra un grado de participación y compromiso social mayor.

En el segundo caso, había escrito una década antes en *La metodología didáctica en Educación para la Ciudadanía* (2006):

Se necesita aplicar métodos que pongan el acento en la solución de problemas reales, vinculados con el entorno social, con el desarrollo de las habilidades de diálogo, argumentación, escucha activa, cuestionamiento argumentado, construcción de consensos, toma de postura y configuración de formas de entender la realidad e intervenir en ella, entre otros aspectos (p. 77).

Encontramos una interesante síntesis de sus ideas y de cómo llevar la ECD al currículo en *Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria* (2000). Propone una revisión profunda de su finalidad en el sistema educativo y apela a:

... necesidad de articular el conocimiento histórico y social en torno a unos contenidos seleccionados y estructurados de forma diferente a como se ha procedido en la construcción histórica de las disciplinas sociales, así como en la necesidad de dedicar el tiempo y los recursos suficientes para que se pueda producir el proceso de razonamiento y no la simple acumulación de conocimientos factuales (6).

A lo largo del trabajo, propone superar la estructura disciplinar clásica que adopta la enseñanza de la Historia, para poner el acento en el aprendizaje, presentando dos opciones: organizar el currículo en torno a conceptos e ideas que expliquen la experiencia humana y el análisis de los problemas sociales como eje estructurador del currículo de Historia.

3.2.3. La ECD en el currículo español

Como hemos comentado con anterioridad, la apuesta de Ernesto Gómez era que el currículo social se reestructurase como ECD para revitalizarlo, mitigando su fuerte carácter disciplinar y convertirlo en herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico.

Con la implantación de la ECD como materia escolar en 2006, reorienta su trabajo e inicia una serie de artículos en los que analiza informes internacionales e investigaciones educativas para realizar una visión comparada y reiterados estados de la cuestión. En diversas ocasiones escribió sobre las diferentes denominaciones que adopta y la amplia variedad de formas que adquiere en los sistemas educativos de nuestro entorno: transversal, integrada o como materia independiente. No obstante, de ellos destaca los riesgos que entrañaba su implantación en España, el tratamiento academicista que pudiera adoptar, además de la escasa formación y reflexión del profesorado dedicado a impartirla.

Muy lejos de que el debate girase en torno a esas cuestiones, la mayor parte de sus esfuerzos los destinará a contrarrestar la polémica creada desde sectores conservadores e interpretarla. En los primeros momentos lo haría con perplejidad, un ejemplo de ello son los artículos *Educación para la Ciudadanía en la Europa democrática* (2007) y *La Educación para la Ciudadanía: estado de la cuestión* (2008).

En este último trabajo se detiene en la excepcionalidad del caso español, en relación con los países de nuestro entorno, y el desconcierto creado en la comunidad educativa. Frente a sectores progresistas, para quienes la ECD suponía cumplir un compromiso con los valores democráticos y enseñar a pensar, no qué pensar; se despliega una estrategia de confusión que deforma ese discurso. Lo sintetiza en estas palabras:

Es probable que esta forma de entender la EpC no conecte fácilmente con muchos de los valores sociales en vigor, una sociedad en la que ciertos grupos dominantes suelen negar el sentido y el contenido ideológico-político de la educación y que, en la mayoría de las ocasiones, utilizando el lenguaje del pluralismo, de la tolerancia y de la neutralidad política de la escolarización, se oponen a la idea de que ésta se convierta en un factor clave de transformación y cambio social, que contribuirá a modificar la conciencia de los ciudadanos (p. 136).

Desde su posición, la polémica instrumentada por quienes tacharon la asignatura de adoctrinadora, va más allá de lo educativo y las acusaciones “*constituyen la punta visible del iceberg de unos planteamientos ideológicos, políticos y económicos de enorme calado*” (p. 137).

En 2012 publica dos artículos, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los actuales sistemas educativos. Tendencias y perspectiva comparada* y *Los currícula y la práctica docente*. Recoge en ambos trabajos, los consensos en torno a la ECD en diferentes países, a diferencia de lo que ocurría en nuestro sistema educativo. Destacaba entre ellos, la apuesta por una ciudadanía activa y participativa que contrarreste discursos antidemocráticos que quiebran la convivencia democrática. Todo lo contrario de lo reflejado en los libros de texto publicados en España, que recoge en *La idea de participación en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (2012).

Con el propósito de profundizar en cómo se desvirtuó el debate sobre la ECD escribe *La educación para la ciudadanía activa* (2014). Una detenida revisión de informes internacionales, en los que hace un balance de su implantación y destaca la fractura entre el discurso y una práctica más conservadora y tradicional que lo recomendado por las autoridades educativas. La explicación encontrada es la inseguridad y falta de conocimiento profesional para abordar en el aula unos contenidos controvertidos y con connotaciones políticas. En tal caso, su propuesta para la formación del profesorado parte de una concepción radical de la ciudadanía que:

... apunta a un tipo de personas pro-activas que se implican en la defensa de los derechos de los demás, que sean capaces de cambiar su estilo de vida para proteger el medio ambiente y que participen activamente en la política. Sin duda alguna, esto supone una trascendental concepción de la ciudadanía activa por el salto cualitativo que introduce en el enfoque que actualmente damos a la EpC (p. 20).

La mirada optimista y el tono sosegado, podríamos decir conciliador, de los primeros momentos, da paso a análisis que profundizan en la polémica. Con la intención de desvelar a los actores que dieron forma al debate público realiza diversos trabajos. *El debate en torno a la Educación para la Ciudadanía en España. Una cuestión más ideológica que curricular* (2014), pretende desvelar el complejo dispositivo diseñado por sectores políticos e ideológicos de la derecha conservadora. Comienza con tono de amargura:

Contrariamente a lo que acontece en la mayoría de los países de nuestro entorno, y no sólo del europeo, en España se ha desatado un extraño conflicto vinculado con una materia escolar cuya inclusión en el currículo ha sido recomendada en numerosas ocasiones por distintas directrices de la Unión Europea (p. 128).

Desarrolla un detallado y minucioso relato en el que destaca el beligerante papel de la iglesia católica y el argumentario elaborado por la Fundación FAES y Profesionales para la Ética. En *Citizenship Education with children aged 8-12 in Spain. Conceptual research finding* (2016), recoge estas ideas y se dirige a un público europeo, en los siguientes términos, “*the disappearance of Education for Citizenship is a “retrograde measure” that hinders the teaching of “human rights of women as an inalienable part of the civic ethics of the States* (p. 74).

Retoma la cuestión en uno de sus últimos trabajos, *Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política* (2019), para hablar con un lenguaje mucho más claro y directo. Recoge de forma detallada la complejidad y diversidad de agentes

implicados en un conflicto que trascendió lo educativo. Muestra cómo sectores tradicionales, antidemocráticos y herederos del franquismo, frenaron cambios en el currículo para perpetuar su poder y preservar el control de buena parte de la población escolar. En definitiva, escribe con amargura sobre el episodio más conflictivo que ha vivido nuestro sistema educativo en democracia, pero también con un deseo “*tener voz en ese debate, como colectivo profesional que defiende la libertad de cátedra en una toma de decisiones curriculares bien informada, puede ayudarnos a no escamotear el debate educativo a sus profesionales*” (p. 62).

Tabla 4
Publicaciones (1999-2020)

Año	Publicaciones
1999	Gómez Rodríguez, A. E. (1999). La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social. En T. García Santa María (Coord.). <i>Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué</i> , (pp. 93-100). Sevilla: Díada Editora-Universidad de La Rioja.
2000	Gómez Rodríguez, A. E. (2000). Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria. <i>Historiar: Revista trimestral de historia</i> , 4, 162-177.
2002	Gómez Rodríguez, A. E. (2002). Comentario a “Knowing, teaching and learning History”. <i>Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación</i> , 1, 113-114.
2004	Gómez Rodríguez, A. E. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.). <i>Formación de la ciudadanía, las TIC y los nuevos problemas</i> (pp. 309-406). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Gómez Rodríguez, A. E. (2004). El masclisme i les seves repercussions en l'educació. <i>Perspectiva Escolar</i> , 288, 2-8.
2005	Gómez Rodríguez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. <i>Íber</i> , 44, 7-15. García Ruiz, C. R; Gómez Rodríguez, A. E. et al. (Eds.) (2005). <i>Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el mediterráneo</i> . Almería: Universidad de Almería y AUPDCS. Introducción.
2006	Gómez Rodríguez, A. E. y Núñez Galiano, M. P. (Eds.) (2006). <i>Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales</i> . Málaga: AUPDCS. Gómez Rodríguez, A. E. (2006). La aportación de las Ciencias Sociales a la Educación para la Ciudadanía. En AA.VV. <i>Educación para la Ciudadanía 3. Argumentos para el debate</i> , (pp. 52-64). Madrid: Fundación Educativa Asistencial CIVES. Gómez Rodríguez, A. E. (2006). Prólogo (pp. 13-17). En C. R. García Ruiz. <i>Los New Social Studies y la formación de maestros en Estados Unidos</i> . Almería: Universidad de Almería. Gómez Rodríguez, A. E. (2006). Educación para la Ciudadanía en la Europa democrática. En V. Mayoral (Coord.). <i>Educación y Ciudadanía</i> (pp. 91-96). Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVES.
2007	Gómez Rodríguez, A. E. (2007). La metodología didáctica en Educación para la Ciudadanía. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 366, 76-79. Gómez Rodríguez, A. E. (2007). Educación para la Ciudadanía en la Europa democrática. <i>Temas para el Debate</i> , 149, 52-55. Gómez Rodríguez, A. E. (2007). La Educación para la Ciudadanía y los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. M. Ávila; R. López Atxurra y E. Fernández de la Rea (Eds.). <i>Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización</i> (pp. 187-203). Bilbao: Universidad del País Vasco y AUPDCS.
	Libros de Enseñanza
	Gómez Rodríguez, A. E. et al. (2007). <i>Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, 3º ESO</i> . Madrid: Proyecto CIVES, Editorial Laberinto.
2008	Gómez Rodríguez, A. E. (2008). La Educación para la Ciudadanía: estado de la cuestión. <i>Enseñanza de las Ciencias Sociales</i> , 7, 131-140.

-
- 2009 Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2009). El conflicto de la educación para la ciudadanía en España. *Revista Iberoamericana de Educación Democrática*, 4 IRED-REID, (en prensa)
- Gómez Rodríguez, A. E. (2009). La escuela y la Educación para la Ciudadanía europea. En R. M. Avila; B. Borghi; I. Mattozzi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp. 49-55). Bologna: Patrón Editore.
- 2010 Gómez Rodríguez, A. E. (2010). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el mundo educativo. *Ateneo del Nuevo Siglo*, 11, 146-150.
- 2012 Gómez Rodríguez, A. E. (2012). Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los actuales sistemas educativos. Tendencias y perspectiva comparada. En AA.VV. *IVª Jornadas de Educación para la Ciudadanía, Democracia y Derechos Humanos: Los currícula y la práctica docente*, (pp. 29-36). Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVÉS-Escuela.
- Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2012). La idea de participación en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez, A. Santisteban Fernández. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, (pp. 439-446). Sevilla: Díada.
- 2014 Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2014). El debate en torno a la Educación para la Ciudadanía en España. Una cuestión más ideológica que curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 12, 127-140.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2014). La educación para la ciudadanía activa. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.). *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 19-32). Granada: GEU Editorial.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2014). Un siglo de cambios en los "social studies". En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. La investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 79-88). Bellaterra: UAB y AUPDCS.
- 2016 Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2016). Ensino de História no contexto da Educação Cidadã: ontrovérsias e resistências na formação inicial de professores em Malaga. Espanha. En S. Guimaraes (Ed.). *Ensino de história e cidadania* (pp. 237-250). Campinas (Brasil): Papirus.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2016). Citizenship Education with children aged 8-12 in Spain. Conceptual research finding. En DARE. *Democracy and Human Rights Education in Europe. Project ENGAGE. Learning democracy with children aged 8-12* (Vol I, pp. 71-75). París: DARE Blue Line Edition.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2017). La formación intercultural y ciudadana ejes del currículo social. En AA. VV. *Hacia una Comunidad Escolar Intercultural y Ciudadana, Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Fundación CIVÉS.
- 2019 Gómez Rodríguez, A. E. (2019). El origen de los Estudios Sociales en Estados Unidos. *REIDICS*, 5, 129-145. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.129>
- Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2019). Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 51-66. <https://doi.org/10.7203/DCES.37.14318>
- Gómez Rodríguez, A. E. (2019). Los "negros" orígenes de los Social Studies en los EE.UU. En M. J. Hortas; Dias, A.; De Alba, N. (Eds.). *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, (pp. 592-598). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.
- 2020 Gomes Dias, A.; Gómez Rodríguez, A. E.; Santisteban, A.; Pagès, J. (2020). Global Citizenship Education and Teacher Education in Spain and Portugal. En D. Schugerensky y Ch. Wolhuter (Eds.). *Global Citizenship Education in Teacher Education. Theoretical and Practical Issues* (pp. 201-214). New York: Routledge.
-

Fuente: Elaboración propia

4. Reflexión final

En estas líneas, las palabras de Ernesto Gómez han articulado un discurso que pretendía subrayar uno de los aspectos más destacados de su pensamiento didáctico: la naturaleza política

de la *educación social* y la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Destacamos este aspecto porque es el reconocimiento previo y necesario, que deberíamos hacer, para hablar de una enseñanza orientada a la justicia social, algo que en muchas ocasiones olvidamos u obviamos.

Apelar a la naturaleza política de la enseñanza de las Ciencias Sociales, resulta relevante si entendemos que la ECD ha de promover aprendizajes para actuar y transformar la sociedad (Ross, 2017). Aún más relevante si nos enfrentamos a la formación del profesorado para que desarrolle una práctica educativa guiada por la comprensión moral y ética de los problemas de la sociedad (Crowe y Cuenca, 2016).

Materializar estas aspiraciones requiere de investigación educativa pero, en esta revisión apresurada de la obra de Ernesto Gómez, extraemos una idea clara y su principal enseñanza. Es necesaria la clave política e ideológica para debatir sobre lo que investigamos, sobre todo si sirve para modelar el contenido del currículo social conectándolo con los problemas del presente y, en el ámbito de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con los problemas generados a partir de su enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Ballbé Martínez, M. (2019). *Els i les mestres com a responsables del currículum: el cas del Grup de Mestres de ciències socials de segona etapa d'EGB de "Rosa Sensat"*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- CAPP. Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (1983). Andalucía: la Educación General Básica en la Autonomía andaluza. *Vida Escolar*, 223, 17-25.
- Carr, W. (1995). Educación y democracia: ante el desafío postmoderno. En AA.VV. *Volver a pensar la educación* (Vol. I, pp. 96-111). Madrid: Morata.
- Crowe, A. R. & Cuenca, A. (Eds.) (2016). *Rethinking Social Studies Teacher Education in the Twenty-First Century*. New York: Springer.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Engle, S. H. & Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College.
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29 (2), 410-435.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars*. New York: Teachers College Press.
- Evans, R. W.; Saxe, D. W. (Eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington, NCSS.
- Fallace, T. (2017). The Intellectual History of the Social Studies. In M. MacGlin Manfra & C. Mason Bolick (Eds.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 42-67). New York: John Wiley & Sons.
- Felices de la Fuente, M. M. (2016). Comprometidos con la enseñanza de las ciencias sociales: La Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Hespérides*, 18, 5-10.
- García Ruiz, C. R. (2006). *Los New Social Studies y la formación de maestros en Estados Unidos*. Almería: Universidad de Almería.

- Gibson, J. S. (1971). Citizenship education: Academic and pragmatic perspectives. En I. Morrisett & W. Williams (Eds.). *Social Science in the schools: Search for a rationale*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, Y. (1992). *Elementary Schooling for Critical Democracy*. Albany: State University of New York Press.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. (1968). *Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*. New York: Harper and Row (1ª edición de 1955).
- Jorgensen, C. G. (2012). *John Dewey and the Dawn of Social Studies. Unraveling conflicting interpretations of the 1916 Report on Social Studies*. New York: IAP.
- Jorgensen, C. G. (2017). *Discovering John Dewey in the Twenty-First Century: Dialogues on the Present and Future of Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Luis Gómez, Alberto (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina "posible"? *Educación y Pedagogía*, 34, 15-65.
- Mainer Baqué, J. (2009). *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España, 1900-1970*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mehaffy, G. L. (1992). Social Studies in an Age of Reform: Symbolic and Substantive Change. *International Journal of Social Education* (7), 2, 976-883.
- Newmann, F. (1975). *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum*. Berkeley: McCutchan.
- Pagès, J. (1994). Els continguts d'Història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica. *L'Avenç*, 177, 49-54.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1997). La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio. *Investigación en la Escuela*, 31, 89-98.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: El currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber*, 44, 45-55.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.
- Pagès, J. (2020). *Què pensa i què escriu Josep Fontana sobre l'ensenyament de la Història* (en prensa).
- Ross, E. W. (2020). History and Social Studies Curriculum. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1062>

- Ross, E. Wayne (2017). *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Charlotte, NC: information Age Publishing.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Thornton, S. J. (2017). A Concise Historiography of the Social Studies. In M. MacGlin Manfra & C. Mason Bolick (Eds.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 9-41). New York: John Wiley & Sons.



Enseñanzas de historias recientes/presentes y la educación para las ciudadanías

Recent/Present Story Teachings and Citizenship Education

Miguel A. Jara

Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

Email: mianjara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0959-9000>

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

Email: agfunes@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-9207>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.30>

Resumen

Abordamos las relaciones entre las enseñanzas de las historias recientes y presentes y la educación ciudadana a partir de las investigaciones educativas realizadas en la Universidad Nacional del Comahue. Las experiencias de profesoras y profesores indican que les preocupa enseñar unas historias que permitan al estudiantado comprender e interpretar el mundo que habitan y puedan intervenir en él. La historia enseñada que incorpora procesos recientes y presentes posibilita desandar la complejidad de un presente vivido. Organizamos el escrito en tres partes: en la primera daremos cuenta cuándo y qué nos motivó a investigar sobre las enseñanzas de las historias recientes y presentes, en la segunda enunciaremos las potencialidades que esas enseñanzas tienen en la educación de las ciudadanías para finalmente pensar si tienen vigencia en este presente.

Palabras claves: Enseñanza; historias recientes/presente; educación; ciudadanías.

Abstract

We address the relationships between the teachings of recent and present stories and citizen education based on educational research carried out at the National University of Comahue. The experiences of teachers indicate that they are concerned with teaching stories that allow students to understand and interpret the world they inhabit and can intervene in. The taught history that incorporates recent and present processes makes it possible to retrace the complexity of a lived present. We organize the writing in three parts: in the first we will give an account of when and what motivated us to investigate the teachings of recent and present stories, in the second we will enunciate the potentialities that these teachings have in the education of citizens to finally think about whether they have validity in this present.

Keywords: teaching; recent/present stories; education; citizenships.

In memoriam Ernesto Gómez y Joan Pagés

“Nosso objetivo é aproximar nossos alunos para que possam compreender a educação como um saber e uma prática guiada por uma ética pública, que pode converter a educação histórica em um fenômeno, plural de interpretação e busca de significado do passado”

Ernesto Gómez y Carmen Rosa García (2016, p. 247)

Enseñar historia es, ha sido y será una tarea difícil, compleja e incluso arriesgada..., se trata de enseñar el camino que nos ha conducido desde un pasado lejano- siempre el pasado es algo lejano para quienes lo aprenden en las escuelas- hasta nuestro presente y enseñarles a usarlo para seguir haciendo camino hacia un futuro, que hoy como siempre, es incierto.

Joan Pagés (2012, p.9)

1. Introducción

Este artículo fue escrito a partir de la convocatoria que Joan Pagés nos hace en el mes de marzo, recibimos esa grata invitación registrando una vez más la generosidad y el reconocimiento por el trabajo de todas y todos, algo que caracterizo al Dr. Joan Pagés durante su extensa trayectoria en el campo de conocimiento de la enseñanza de las ciencias sociales, de la historia, la geografía y de la educación para las ciudadanías y la gratitud era doble porque estaba dirigida a homenajear a Ernesto Gómez. Inesperadamente, como suele suceder, la muerte ha cogido a Joan cuando estaba lleno de proyectos y nos ha dejado sumidos en una inmensa tristeza que tratamos de mitigar recordándolo.

Organizamos el escrito en tres partes: en la primera daremos cuenta de cuándo y qué nos motivó a investigar sobre las enseñanzas de las historias recientes y presentes, en la segunda enunciaremos las potencialidades que esas enseñanzas tienen en la educación de las ciudadanías para finalmente pensar si tienen vigencia en este presente.

2. Investigar sobre las enseñanzas de las historias recientes/presentes

En la Universidad Nacional del Comahue desarrollamos tres proyectos de investigación: “Estudiantes y enseñanza: el caso de la historia y de la geografía” (2002-2005). “Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia” (2005-2009) “Profesores y enseñanza de la historia reciente/ presente” (2010-2012). Miramos nuevamente y desde el hoy, aquel 2001 año en el que bosquejamos nuestro primer proyecto referido a como los estudiantes vivenciaban la enseñanza de contenidos históricos más contemporáneos.

3. Tres fechas en la historia reciente y del presente en Argentina: 2020 - 2001 - 1983

Hoy, tal como en aquel entonces deambulamos en un contexto de complejidad del mundo sociohistórico. Intentamos comprender el momento que vivenciamos y desde la perplejidad vamos tomando posiciones frente a la conflictiva realidad social.

Desde los últimos meses de 2019 vivimos en tiempos de pandemia mundial, el Covid 19 está generando una experiencia social que narran las peripecias del personal sanitario, las entrevistas a especialistas de las diversas disciplinas, las imágenes y palabras que circulan en las redes sociales, las larguísimas jornadas de confinamiento social que seguramente hallaran un momento de condensación.

La situación inesperada, pareciera constituirse en impensada y los grandes intelectuales no han podido captar la enorme novedad del fenómeno de la peste. Roberto Follari, la denota como miseria de la teoría, encontrando como conclusión, premisas previas y redundancia de anteriores presunciones (2020, p.15). Muchas atribuciones de significado circulan en muchos textos, pero el virus las excede con su incerteza y desconcierto en que ha sumido a la humanidad y nos lleva a la imprevisibilidad de la historia, el virus da fe de la vitalidad y constante transformación de la vida, demuestra la vitalidad de la naturaleza, con nosotros dentro de ella.

El impacto económico en todo el mundo deja ya una serie de experiencias colectivas muy dolorosas y diferentes en los diversos países, pero en casi todas partes a las autoridades públicas y los sistemas de atención sanitaria los sorprendieron escasos de personal. Cuarenta años de neoliberalismo a lo largo de América del Norte, del Sur y de Europa, habían dejado a la opinión pública totalmente al descubierto y mal preparada para enfrentarse a una crisis sanitaria de este nivel. La pandemia abre una disputa de interpretaciones y de narrativas. Han cambiado las circunstancias. Algunas de esas narrativas conducen a pensar que sólo debemos rendirnos ante lo inevitable. Sin embargo, los colectivos humanos, las sociedades y sus instituciones, son los que hacen la historia, sean cuales sean las circunstancias que nunca se escogen (Harvey, 2020).

En Argentina, el Covid 19 esparce su poder destructivo. Nuestra nación en declinación desde hace más de cuatro décadas muestra el retroceso económico y social en términos relativos como absolutos, sorteando una crisis que combina elementos estructurales y eventos coyunturales y todo hace suponer que afrontará la pos-pandemia con múltiples retos internos y externos, la pandemia se instala en el contexto de una crisis económica y social vinculada a la sobre carga del endeudamiento internacional. Ya estábamos en crisis y la expansión de la pandemia le agregó un nuevo ámbito, el del desarrollo sanitario y claramente potenció los desequilibrios preexistentes.

En la crisis emerge con fuerza como actor decisivo el Estado -nacional, provincial-municipal-, el gobierno en sintonía con la recreación de la capacidad estatal y en un contexto que lo facilita ha intervenido rápidamente, con diversas medidas, el reforzamiento del sistema de salud público, con subsidios para sostener el empleo y el tejido productivo, así como redistribución de ingresos y recursos de diverso tipo. La crisis, a semejanza de otras en nuestra historia reciente acentúa procesos de desigualdad preexistentes y genera otros y, como es habitual en toda sociedad de clases, descarga regresivamente sus efectos más duros sobre los que menos tienen.

¿Qué ocurre en la sociedad civil? El modo de enfrentar la pandemia promueve el distanciamiento y el aislamiento, hay un repliegue al ámbito privado en el que se despliegan las viejas y nuevas tecnologías de la información y comunicación mediando las relaciones laborales, familiares, pedagógicas, de entretenimiento, burocráticas, epidemiológicas, de vigilancia, entre otras.

En esta situación, resurgen con fuerza las memorias de la crisis del 2001, contexto en el que comenzamos a investigar acerca de la enseñanza y los aprendizajes de la Historia reciente y del presente.

En el año 2001 los indicadores mostraban la gravedad de la situación social, el 53% de la población era pobre, la mitad de ellos en condición de indigencia, y en algunas provincias el porcentaje llegaba hasta el 78,3%, cifras que resultan escandalosas en un país que exporta productos agrícolas al mundo.

La crisis social se ha soldado con la crisis económica -la recesión económica de 1998- y con la crisis política. Históricamente, una soldadura de tres crisis ha constituido siempre una situación con un nivel potencial de disrupción muy alto. Pero como se sabe, condiciones de posibilidad no conllevan necesariamente condiciones de realización. Las crisis son momentos o estados transitorios, son parte de un proceso, esto es de desarrollo. En una situación de crisis se expresan contradicciones y rupturas, tensiones y desacuerdos, de una intensidad tal que los actores -individuales y colectivos- vacilan respecto de las decisiones a tomar, el camino a seguir y las acciones a realizar, al tiempo que las normas, las reglas y las instituciones, hasta entonces existentes, dejan de ser reconocidas, al tiempo que las nuevas propuestas no terminan de ser elaboradas o, estándolo asumidas como eficaces y/o pertinentes (Ansaldi, 2004, pp. 23-24)

Las memorias de la crisis del 2001 emergen con fuerza en 2020, en la hambruna e intemperie del 2001 surgieron estructuras colectivas, el individualismo retrocedió y el país pasó por una mutación que se deja sentir hoy. Hay acción colectiva en múltiples espacios que generan nuevos lazos de comunicación y se lograron revitalizar otros. Al encuentro en las redes sociales, se sumaron los balcones y ventanas desde los cuales se conmemoró un nuevo 24 de marzo por la Verdad, la Memoria y la Justicia, se aplaudió al personal sanitario y los desacuerdos con las políticas del gobierno se hacen sentir con las cacerolas, objeto de protesta de la crisis de 2001.

Huertas comunitarias, autoproducción de semillas son programas del Ministerio de Acción Social de la Nación que está dirigido a familias en situación de vulnerabilidad social con problemas de acceso a una alimentación saludable, que se revitalizan en tiempos de aislamiento.

La pandemia permite revalorizar la masa crítica de las comunidades científicas y del sistema de salud pública. La cuarentena nos ha mostrado quizás como ningún dispositivo, lo fundamental que son los trabajadores en el funcionamiento de la maquinaria urbana y los barrios populares más organizados son los que mejor están llevando esta crisis, porque tienen mayor capacidad de recibir la asistencia del Estado y exhiben mayores niveles de contención social (merenderos, comedores, radios comunitarias, sistema de monitoreo, entre otros (Casullo y Perren, 2020).

En este entramado de crisis estructural y coyuntural las instituciones educativas también se revitalizan para enseñar y aprender en el aislamiento. Infantes, niños, niñas y jóvenes se encuentran con sus pares, el profesorado y los objetos de enseñanza y de aprendizaje de diferente manera, algunos en el espacio virtual, a otros les llega el material didáctico producido por sus enseñantes junto con bolsas de alimento, ropa y calzado. Al igual que en 2001, la escuela es una

de las instituciones que pone el pecho a la crisis, seguramente como en aquel entonces la mayor parte del esfuerzo recae en los cuerpos de los y las maestras.

1983, fecha clave en la historia reciente de Argentina, año de recuperación de la democracia, un primer final a la experiencia traumática en la nefasta dictadura de 1976. Tiempo que destaca como rasgo principal la noción ético-política del Nunca Más por ser la más potente y resulta notorio que se añadan otros sentidos a la noción central. Seguimos preguntándonos ¿Cómo fue posible que esto ocurriera? Fueron tiempos violentos, de Terrorismo de Estado y existen demasiados indicadores de la realidad que nos muestran que la herencia de la dictadura sigue siendo muy pesada. Gingins y Moreno (2004) decían que las condiciones sociales en 2001 evidencian que las relaciones entre trauma social y el aumento de las desigualdades es una verdad de Perogrullo (p. 133) y en 2020 hay datos empíricos suficientes para corroborar que la feroz violencia tenía como norte una sociedad escandalosamente desigual. En 1983 aquel tiempo de la primavera democrática nunca imaginamos que la batalla cultural para instalar el neoliberalismo como sentido común había sido ganada.

4. Historias recientes/presentes y su enseñanza

Las historias recientes/presentes son las más contemporáneas y en este presente la perturbación más notoria es el abismo que existe entre las clases poseedoras, las de los consumidores, y la de los excluidos que no deja de ensancharse y vuelve más enigmático el pasado más reciente y la historia más próxima.

Enseñar la historia de nuestro tiempo, nos sitúa en una experiencia que se compone entre el error y la sorpresa, la mayoría de las veces ha ocurrido lo inesperado y ese tiene que ser el punto de partida de nuestras reflexiones de la historia de nuestro tiempo. Las ideas que tenemos sobre nuestro tiempo se imponen a nuestra observación, lo que cambia es la súbita conjunción de acontecimientos que obligan a ver desde una perspectiva nueva, esta es la situación difícil en que se halla el historiador o la historiadora de su propio tiempo. Eric Hobsbawm reflexiona sobre su propia historia en el Siglo XX y dice que lo que había cambiado no eran los hechos de la historia del mundo desde 1973 tal como los conocía sino la súbita conjunción de acontecimientos tanto en el Este como en Occidente desde 1989, que casi lo obligo a ver los últimos veinte años desde una perspectiva nueva (Hobsbawm, 1998, pp. 240-238). A partir de 1989 y la caída del Muro de Berlín, se escribe una nueva historia que nos resulta difícil de leer y comprender, porque va demasiado rápido y porque concierne de manera directa e inmediata a todo el planeta (Auge, 2015, p.13)

Las perturbaciones de la virulenta Crisis del 2001 en el país y en nuestra región nos impulsaron a una búsqueda para delimitar el objeto de la investigación referido a la enseñanza de la historia reciente y presente.

Es un objeto que se construye en la intersección o ámbito de confluencias entre marcos teóricos y criterios metodológicos provenientes de disciplinas diversas: abordarlo historiográficamente ofrece un interesante debate no solo en el seno de los historiadores, es necesario combinar conocimientos especializados -sociológicos, antropológicos, políticos, filosóficos, éticos-, en un campo híbrido que resulta de recuperar las zonas marginales y fronteras de varias disciplinas. La presentificación de la historia se manifiesta en el ámbito de

las ciencias sociales provocando una migración de sociólogos, politólogos, economistas - especialistas del presente- hacia la historia que se prolonga con todo derecho hasta el mismo instante vivido constituyendo la experiencia de los sujetos.

A comienzo de este milenio encontramos un productivo debate en torno al presente, a lo reciente, a la actualidad, a lo coetáneo, a lo inmediato, entre otras denominaciones, como posibilidad de una nueva historia. Disputas que reabren viejas discusiones en el campo historiográfico como la objetividad, el distanciamiento, el sujeto y las fuentes, por ejemplo. No se trata solo de una mera denominación sino de la demarcación de un periodo histórico que pone en tensión supuestos teóricos y metodológicos del oficio de las historiadoras y los historiadores y las perspectivas y enfoques que orientarán la enseñanza en una época de profundos y acelerados cambios a escala global.

En el debate historiográfico, iniciado sobre fines del siglo pasado, la denominación de esta época invirtió un gran esfuerzo intelectual por delimitar temporalmente los acontecimientos, sucesos o fenómenos vertiginosos que configuraban sociedades, políticas, economías y manifestaciones culturales. No se trató de una mera discusión, sino de unos aspectos fundamentales en el oficio historiográfico que puso en tensión el principio de un cierto distanciamiento con el objeto de estudio a partir de la reconceptualización de ordenadores de la temporalidad histórica, como el acontecimiento (Le Goff, 1997; Arostegui, 2001), la eclosión de la memoria con relación a las identidades (Yerusalimi, 1989; Nora, 1998; Ricoeur, 1999; Jelin, 2000, Sábato, 2000) y los procesos de construcción de nuevas narrativas y el sentido de la historia como ciencia ante la crisis de los paradigmas clásicos y la emergencia de la interdisciplinariedad en el abordaje de los procesos actuales (Chartier, 1996; Barros, 1996; Wallerstein, 2004; Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006), entre otros temas que invitaron a configurar nuevas tramas en la historia investigada y la historia enseñada. De este debate recuperaremos algunas notas sobre las discusiones de la demarcación y denominación de este tiempo, en la medida que es clave para comprender e interpretar lo que nos pasa mientras las cosas están siendo.

En el proceso de construcción del objeto teórico, hemos recorrido un camino de lectura sintomática, reconociendo sus riesgos, pero también sabiendo la imposibilidad de realizar lecturas exhaustivas en tantos dominios de conocimiento¹. Sabemos que en esta historia se juegan diferentes conflictos, se pone en cuestión la enseñanza de los sentidos del pasado, permite el análisis de problemáticas político-sociales y se convierte en lugar controvertido, de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente (Funes, 2004, p.70)

Seleccionamos los acontecimientos más recientes para educar históricamente porque su característica controversial nos pone frente a problemáticas de diverso orden: teórico-epistemológicas y políticas signadas por la complejidad, la incertidumbre y la interconexión global. Delimitar el campo de la historia reciente y presente como objeto de estudio y de

¹Procedimos al registro, la selección y el ordenamiento en algunos núcleos analíticos tales como: la conceptualización de la temporalidad como ingrediente fundamental de la historización; el sentido del acontecimiento como constructor de lo histórico; las complejas relaciones entre memoria e historia. En ellos se establecen relaciones entre diversos dominios, así las construcciones de: temporalidad están ligada a la filosofía de la historia; el acontecimiento se entronca con la nueva historia política; las relaciones de historia y memoria, remiten a articulaciones con la antropología y psicología; a la sociología- buscando recoger las relaciones transversales del período-

enseñanza invita al entrecruzamiento de disciplinas, conceptos y procedimientos no con la finalidad de poner en práctica un escepticismo cómodo o un sincretismo conciliador, sino buscando rescatar cada momento y espacio histórico en la multiplicidad de sus componentes y en la contradicción de conflictos, teniendo siempre como norte profundizar la reflexión apartando generalidades apresuradas, vagas y los lugares comunes, para provocar aprendizajes intelectuales, sensibilidades, tomas de posición frente a los dilemas y a las controversias, ejerciendo el pensamiento crítico y pensamiento histórico (Funes y Muñoz, 2018, pp. 137-138)

Es un presente de quien nos habla, del enunciador, pues esta historia trata de los que están vivos, por tanto, esto le permite una movilidad constituyéndose en una historia con un fuerte elemento experiencial y con contenido generacional. Es un tiempo que permite un tratamiento contextualizado de los problemas de hoy, con los ojos puestos en el futuro. Su enseñanza es la base de la construcción de una conciencia histórica para las nuevas generaciones y un compromiso ético-político para el profesorado.

Siendo el pasado reciente un pasado que no pasa, un pasado presente cuando ingresa a instituciones escolares y aulas pobladas de sujetos obligados a cohabitar, provenientes de diferentes experiencias familiares, comunitarias, de creencias, de posibilidades y acceso a los bienes materiales y simbólicos -con todas las sensibilidades que resultan de ello no alcanzan los diferentes puntos de vista captados por separado- hay que confrontarlos como ocurre en la realidad porque muestran visiones del mundo diferentes. Estar atentos a abandonar el punto de vista único, central y dominante que emana de contextos específicos en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes, que permitan poner en perspectivas miradas, acciones, discursos es el desafío que impone la enseñanza. (Funes y Jara, 2018, pp. 200-2001)

5. Prácticas de ciudadanía y enseñanzas de historias recientes y presentes

A lo largo de los tres proyectos de investigación analizamos los contextos para entramarlos con los sujetos que aprenden y enseñan a fin de indagar las significaciones que atribuyen a las diferentes situaciones. Ya dijimos que, las primeras preguntas emergieron en contexto de fortísima crisis social, la del 2001, la perplejidad del momento nos interrogó *¿Cómo es posible que esto nos esté ocurriendo?* Las aplicaciones de las políticas neoliberales habían provocado fragmentación en la sociedad y una parte importante de la misma quedó excluida del acceso a los bienes materiales, sociales, simbólicos y sólo accedió a una ciudadanía nominal.

La conceptualización de ciudadanía está en proceso de construcción y reconstrucción de significados de manera permanente tanto por las demandas y/o necesidades de los diferentes contextos como también de la producción de nuevos conocimientos de las ciencias sociales. En el ámbito educativo, los trabajos de Ernesto Gómez Rodríguez (2004, 2005, 2008) dan cuenta que existe diversidad de razones y argumentos que justifican la educación para la ciudadanía, por ejemplo:

rápido movimiento de la población dentro y fuera de los límites nacionales; creciente reconocimiento de los derechos de las minorías, colapso de unas estructuras políticas tradicionales y nacimiento de otras nuevas; cambiante papel de la mujer en la

sociedad; impacto de la economía global y de los cambiantes modelos de trabajo; revolución experimentada en las tecnologías de la información y la comunicación; incremento global de la población y creación de nuevas formas de comunidad (2008, p. 133).

Son fenómenos sociales urgentes que las instituciones educativas públicas deben tomar porque “la condición de ciudadano no puede ser ya entendida como la mera adquisición de un estatus legal, sino como una conciencia y una disposición sin las cuales los necesarios mecanismos legales e institucionales resultan insuficientes” (Gómez Rodríguez 2008, p. 133)

Conciencia y disposición de la condición de una ciudadanía real se construye en la escuela como una práctica cotidiana, como una actitud ético-política que se ejerce y construye con otros, como una forma de vida y que va más allá de la conceptualización, para que podamos conseguir y mantener una forma democrática, tienen que haber oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y como se puede practicar (Moreno, 2005, p.148)

La educación política democrática se concibe como un todo que ha de incluir vivencia, participación y conocimiento y se relaciona con estrategias de enseñanza y aprendizaje como el trabajo colaborativo, las asambleas, los debates que permiten poner en marcha procesos cognitivos, retóricos y discursivos que son altamente contextualizados. La educación política es un camino de muchas bifurcaciones y de enormes posibilidades educativas (Pagés, 2015) si la entendemos como posibilidad de ofrecer en las aulas y en las instituciones situaciones democráticas a partir de vivencias, conocimientos y sensibilidades, las escuelas se convierten así en un espacio organizativo y social donde aprender a vivir en democracia e iniciarse en la compleja vida política para aprender a participar e intervenir de manera consciente en la construcción de una sociedad cada vez más plural, inclusiva, dialogante, justa y solidaria.

La enseñanza de la historia reciente y presente está enmarcarla en el campo de la educación política y se enseña en los espacios curriculares de Historia, Ciencias Sociales, Educación Ciudadana.

Los temas/problemas enseñados y aprendidos en las aulas estuvieron orientados por las finalidades de formar ciudadanías críticas y creativas, con autonomía de pensamientos argumentados, que le posibiliten participar y tomar decisiones en el mundo que habitan.

En países como el nuestro, la importancia de fortalecer la democracia se constituye en el horizonte de la formación ciudadana. En la Argentina de pos-dictadura, a partir de 1983, se abre un proceso de democratización de la sociedad, la cultura y las instituciones, entre ellas: la escuela, quien tendrá una de las funciones centrales en este proceso. Se trata de formar a las futuras generaciones en principios y valores democráticos sostenidos en los Derechos Humanos y en el conocimiento de los procesos y acontecimientos provocados por el terrorismo de estado (1976) para generar una conciencia ciudadana del Nunca Más, formar ciudadanías protagonistas en la participación política, en la construcción de futuros democráticos, inclusivos y plurales.

Son temas/problemas controvertidos, ríspidos con tratamiento diverso entre el profesorado y un interés heterogéneo en el estudiantado. Hemos abordado esos temas con una profundidad que exponen las experiencias y sensibilidades vitales de estudiantes, familias y del profesorado, buscando la comprensión explicativa que ofrecen las ciencias sociales.

La primera es que como hemos señalado anteriormente, el contenido que se integra dentro del campo de la EpC no es un contenido de carácter monolítico, sino que responde a criterios bastante divergentes. Por ello, las líneas que delimitan el terreno de la EpC son bastante borrosas y en los centros educativos, el consenso sobre lo que debe abarcar este campo varía considerablemente de uno a otro. La segunda es que las condiciones, las finalidades, los métodos y los resultados de la EpC son también extremadamente sensibles tanto para la macro cultura política de las naciones, como para la micro cultura política de los centros educativos. (Gómez Rodríguez, 2007, p. 190).

La construcción de contenidos de la enseñanza elaboradas por el profesorado en el contexto de esta investigación participante es rica y variada. Atenta a la dimensión epistemológica del objeto a enseñar y por lo tanto actualizada no sólo historiográficamente, sino que apela a producciones de otras disciplinas: periodismo, artísticas, literatura, antropología, sociología. Trabaja la conceptualización del proceso y acontecimiento y atiende a la construcción subjetiva en tanto reconoce capacidades cognitivas, narrativas, sensibilidades, representaciones y capitales culturales de los sujetos pedagógicos. Las temáticas en general son de interés y preocupación del estudiantado, se involucran en el tratamiento de temas relacionados con la discriminación, la violencia, el prejuicio, las desigualdades económicas y políticas, la resolución de conflictos. Temas/problemas como: Dictadura militar; Guerra de Malvinas; Represión, terrorismo y concentración económica, El plan económico y sus consecuencias, el neoliberalismo. Estado y guerrilla, Organizaciones guerrilleras peronistas en su relación con Perú; Enfrentamiento ideológico y violencia política estatal y social; Resistencia, Inestabilidad política o crisis institucional permanente. Problemas de la transición a la democracia y los derechos humanos. La década del '90 es incluida en algunos casos y asociada, particularmente, a los procesos de ajustes, desempleo y pobreza ligados al neoliberalismo económico y neoconservadurismo político. Las temáticas de los procesos locales también tienen presencia en las aulas: la protesta social y los nuevos movimientos sociales, los piqueteros, las fábricas recuperadas, el desempleo y la pobreza (Funes y Jara, 2018, p. 205).

La reconstrucción crítica de lo actuado en las múltiples clases, los análisis didácticos nos indican que el pasado reciente y el presente no resulta indiferente al profesorado, por el contrario, es una enseñanza revestida de importancia en tanto posibilita que las jóvenes generaciones se acerquen a: la comprensión explicativa de los rasgos predominantes del mundo actual; la socialización política y a prácticas de ciudadanización; la articulación entre memoria e identidad; una educación en la temporalidad y en la conciencia histórica.

La enseñanza del pasado reciente y la cultura política permite revisar las complejas articulaciones ente historia, política y pedagogía y tiene la finalidad de apostar a que en la escuela circule un conocimiento histórico social que posibilite aventura y oportunidad para todos. Es potente para la construcción de ciudadanías exigentes, entendidas como la cualidad de la condición de la existencia de los hombres y las mujeres que se asienta sobre el trípode de: compartir los bienes materiales, simbólicos y sociales.

Profesoras y profesores tienen formación y experiencias muy valiosas, conocen y utilizan diversos artefactos y lenguajes, en la mayoría de las escuelas y en las aulas circulan contenidos y materiales que el profesorado elabora con diferentes modalidades y en todas las experiencias se producen aprendizajes interesantes.

Paralelamente hemos elaborado propuestas de actualización y renovación en didáctica de la historia, nutridas por el contacto con investigadores de otras universidades, las investigaciones, las acciones en formación inicial y continuada que desarrollamos.

A pocos años de inicio de este milenio en el libro “La historia dice presente en el aula” (Funes, 2004) los temas y problemas relacionados con la enseñanza de la historia reciente y presente: la crisis argentina del 2001, la violencia de la dictadura, las privatizaciones durante los años 1990 en Argentina, el mundo del trabajo, historia del presente y memoria, las guerras, historia, cultura y texto escolar, fueron constituyendo en nuevas tramas, metáforas y categorías para comprender el S. XXI. Una segunda producción “Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas” (Jara, 2008), relacionadas con la enseñanza de la lectura, la dictadura, el patrimonio de la ciudad, la protesta y los nuevos movimientos sociales, la historia política, los Derechos Humanos y las múltiples temporalidades en una época de incertidumbres.

La segunda década del S XXI, escribimos “Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001, ¿qué efemérides?” (Funes, 2014), la enseñanza de la historia en clave de memoria, conflictos, ciudadanía, democracia y Derechos Humanos.

Por otro lado, “Historia y Geografía. Propuestas de enseñanza” (Funes y Jara, 2015) y “Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y enfoques actuales” (Jara y Funes, 2016), son dos libros que articulan propuestas didácticas para la formación. Los problemas epistemológicos y metodológicos de la formación de post grado se constituyeron en orientadores para construir nuevos proyectos sobre temas relacionados con los futuros en los movimientos sociales y las resistencias al neoliberalismo en América Latina, al problema del extractivismo, la configuración urbana y rural desde una perspectiva del cambio y la continuidad en Argentina, el peronismo y su relación con el sindicalismo, la educación ciudadana, la interculturalidad, la movilidad territorial, los problemas socioambientales, la ciudad, entre otros temas y problemas que desafían la innovación en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana.

6. La crisis de 2020 nos desafía

La crisis desatada por la pandemia mundial es un fenómeno tan novedoso e impactante que es necesario pensar en hojas de ruta sensibles a las diversas situaciones sociales. Para que la crisis sea un aprendizaje, podemos leerla en perspectiva historiográfica ya que, en las últimas dos décadas los historiadores se han interesado por la historia ambiental, alentando el debate sobre el futuro del planeta (Burke, 2018). Preocupación de científicos de todas las disciplinas, que buscan instalar en la agenda pública las causas ambientales de la pandemia junto con acciones y recursos sanitarios para enfrentarla.

Las crisis también liberan cognitivamente y permiten pensar con nuevas herramientas el problema que aqueja, un horizonte posible es pensar desde el paradigma del cuidado al gran pacto ecosocial y económico, del ecofeminismo y los feminismos populares de América Latina y la economía feminista (Svampa, 2020).

Prestar atención a las propuestas y prácticas que emergen en la crisis, lo que ocurre aquí y ahora entre nosotros y a las memorias de tantas crisis. El virus vino a imponer una perspectiva femenina sobre el mundo, reatar los nudos de la vida comunal con la ley de reciprocidad y ayuda mutua, recuperar la politicidad de lo doméstico, que cuidar sea la tarea principal, hay ansiedad por volver al terruño, es un movimiento visceral de volver a casa (Segato, 2020, p. 85).

Mignolo (2020) pone el acento en la Filosofía de los Pueblos Originarios en la que sobresalen el estado plurinacional y los Derechos de la Naturaleza. El proceso latinoamericano en la primera década del S. XXI es de desoccidentalización. Para Sagato (2020), la Tierra nos ha demostrado su límite y podemos aprender lo que los pueblos indígenas han repetido tantas veces: “No tenemos la tierra, es Ella quien nos tiene” (p. 89).

Los Pueblos Originarios también nos dicen que presente y pasado están frente a nosotros: lo sentimos, vivimos y lo vemos. El futuro está detrás. No lo sentimos, no lo vivimos ni lo vemos (Mignolo, 2020). En otra perspectiva, el tiempo pasa de un modo extraño durante el confinamiento, los días unos iguales a otros, sensación de encierro y estrategias para sobrellevarlo procurando recuperar y abrir horizontes a un sentido del tiempo que se ha alterado: tal vez sea tiempo de recuperar algo humano que se nos había perdido (Malosetti, 2020, p.19).

La crisis nos está demostrando que hay otras formas de estar en sociedad, otras formas de administrar la riqueza, se puede parar la producción y el comercio, que las leyes del capital no son las leyes de la naturaleza, el sujeto en su singularidad radical, con su vida cotidiana interrumpida pasa muchas horas consigo y seguramente tendrá efectos sobre su subjetividad y podrá buscar otras epistemes, que reconozcan experiencias en común en el medio ambiente, las salud pública y la educación para radicalizar la democracia.

Si pensamos a la educación como un proyecto radical queremos sumarnos al movimiento de democratizar la democracia. Étienne Balibar (2013, p. 195) dice que la democratización de la democracia es una práctica política que afronta la falta de democracia en las instituciones actuales para transformarlas radicalmente, las y los ciudadanos activos son agentes de esa transformación que se realiza en un proceso que recomienza sin cesar y cuyas formas y objetivos dependen de la realidad cambiante, que enuncia nuevos derechos fundamentales -de las mujeres, de género, de los extranjeros, de la etnicidad, del medio ambiente- o experimenta una regresión de derechos -los de la ciudadanía social y sus correlatos de la protección social universal, del trabajo y del sindicalismo-.

La lucha por la democracia es al mismo tiempo una experiencia de ciudadanía democrática y un intento de ampliar los espacios de igualdad y libertad. La democratización de la democracia es el nombre que puede darse a un trabajo de ciudadanas y ciudadanos respecto de ellos mismos en una situación histórica determinada que apunta a superar obstáculos objetivos y subjetivos que se presentan en la acción y participación política.

Educar para democratizar la democracia es una actividad que se despliega en muchos escenarios cuya convergencia no es automática, movimientos por: una ciudadanía activa, una participación política para terminar con diversas exclusiones, para conquistar la democracia y tener derecho a tener derechos (Funes y Moreno, 2018). Para Ernesto Gómez (2009) los desafíos deberán orientarse al menos en dos direcciones; a la formación del profesorado y actuar con la

comunidad educativa de manera que su aplicación sea más radical. “una de las cuestiones que más interesa subrayar es la creación en las aulas y en los centros de una atmósfera democrática que faciliten un espacio de diálogo, discusión y mutua cooperación” (p. 53).

Joan Pagès (2020), en una de sus últimas producciones vuelve a poner el acento en trabajar la formación del profesorado para una ciudadanía global y trabajar en las aulas la crisis producida por el Covid 19 como un problema social relevante.

Las enseñanzas y los aprendizajes para el desarrollo de la ciudadanía democrática han de ser objeto de la práctica y de la convivencia cotidiana aún antes que objeto de la predica en las aulas y de su posterior evaluación. La coherencia entre la vivencia y el discurso es clave si queremos formar a nuestro alumnado en los principios de la ciudadanía democrática y le queremos capacitar para participar activamente en la construcción de su mundo con las demás personas. La educación para la ciudadanía global sigue siendo un proyecto, una utopía. Sólo algunos colectivos docentes minoritarios y los Servicios educativos de algunas ONGs están proponiendo cambios y transformaciones curriculares y desarrollando materiales útiles para un enfoque centrado en la Educación para una ciudadanía global. (Pagès, 2019, p. 5)

Reflexionar acerca de formación docente en Historia en la contemporaneidad más reciente, desde el altermundismo de Boaventura de Souza (2007) cobra potencia frente a esta crisis, este evento social construido como experiencia se constituye al interior de tramas argumentales, en imaginarios identitarios, frente a los cuales se pueden construir otros horizontes de posibilidades atendiendo a tiempos mixtos, trancos, simultáneos, secuenciales. Ellos permitirán construir contra narrativas a la narrativa del poder de un discurso aún dominante en el campo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Para ello, la formación docente inicial y continuada en Historia resulta un espacio indispensable y potente para afrontar los desafíos que nos plantea el pensar con otras claves epistemológicas las mutaciones del mundo contemporáneo (Funes y Salto, 2017, p. 78).

Referencias bibliográficas

- Ansaldi, W. (2004). El faro del fin del mundo. La crisis argentina de 2001. Navegar entre el riesgo y la seguridad. En Funes, A. G. (Comp.). *La Historia dice presente en el aula* (pp. 15-45). Neuquén: Ed. Educo.
- Arostegui, J. (2001). Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia). *Sociohistórica, Cuadernos del CISH* 9/10. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2938/pr.2938.pdf
- Augé, M. (2015). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Buenos Aires: Ed. XXI siglo veintiuno editores.
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Barros, C. (1996). El paradigma común de los historiadores del S. XX. *Rev. Estudios Sociales, año VI, 10, 21-44*.
- Burke, P. (2018). Conferencia inaugural del VIII Simposio Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. En *XVI Seminario de Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

- Casullo, F. y Perren, J. La ciudad de la furia en cuarentena: covid 19 y las desigualdades urbanas, En *Debates, Diario Río Negro 4 de Julio 2020*. www.rionegro.com.ar
- Chartier, R. (1996). La historia hoy: dudas, desafíos, propuestas. En Olvaria, I. y Caspistegui, F. (Eds). *La nueva historia cultural y la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid.
- De Souza Santos, B. (2007). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso Libros.
- Follari, R. (2020). Después del aislamiento. En AA.VV. *El futuro después del COVID-19*. Buenos Aires: Ed. Argentina Unida.
- Funes, A. G. (2004). Enseñar lo reciente una historia escolar deseable. En Funes, A. G. (Comp.). *La Historia dice presente en el aula*. Neuquén: Ed. Educo.
- Funes, A. G. (2014) (Comp). *Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001, ¿qué efemérides?* Buenos Aire: Ed. Novedades Educativa.
- Funes, A. G. y Jara, M. A, (Comp.) (2015). *Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza*. Cipolletti: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Funes, A. G. y Jara, M. A. (2018). Prácticas de la enseñanza del pasado reciente. En Kaufmann, C. (Ed.). *Estudios sobre historia y política de la educación Argentina reciente (1960-2000)*. Salamanca (España): Ed. FahrenHouse, Colección Ágora, n°7.
- Funes, A. G. y Moreno, T. (2018). Formación docente en Ciencias Sociales, en un mundo mundializado. En Jara, M., Funes, G., Ertola, F. y Nin, M. C. (Eds.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue. www.apehun.uncoma.edu.ar
- Funes, A. G. y Muñoz, M. E. (2018). Investigación e historias recientes enseñadas en la Nord Patagonia. *Historia y Memoria, 17*, 125-151.
<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7453>
- Funes, A. G. y Salto, V. A. (2017). Mutaciones y transversalidades en la formación docente en historia. *Pasado Abierto. Revista del CEHis, 6*, Julio-diciembre, 64-79.
- Gingins, M. y Moreno T. (2004). Los tiempos violentos: notas para docentes. En Funes, A. G. (Comp.) *La Historia dice presente en el aula*. Neuquén: Ed. Educo.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2004). Ciudadanía y Enseñanza de las Ciencias Sociales. En Vera Muñoz, M. I y Pérez i Pérez, D. (Coord.) *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI, *Íber, 44*, 7-15.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 7*, 131-140.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2009). La escuela y la educación para la ciudadanía europea. En Ávila Ruiz, R. M.; Borghi, B.; Mattozzi, I. (eds.). *La educación de la ciudadanía europea y la*

- formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa».* Bolonia: Didpast-AUPDCS.
- Gómez Rodríguez, E. (2007). La educación para la ciudadanía y los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales. En Ávila Ruíz, R. M; López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 187-204). Bilbao: Universidad del País Vasco/AUPDCS.
- Gómez Rodríguez, E.; García Ruiz, C. (2016). Ensino de história no contexto de educação cidadã: controvérsias e resistências na formação inicial de professores em Málaga. Espanha. En Guimaraes, S. (Ed.). *Ensino de história e cidadania*. Campinas (Brasil): Papyrus
- Harvey, D. (2020). Política anticapitalista en tiempos de coronavirus. Traducción Lucas Antón. En ASPO. Ed. Pablo Amadeo. quepasaweb.com.ar
- Hobsbawm, E. (1996). *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Ed. Crítica
- Jara, M. A. (comp.) (2008). *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. Cipolletti: Ed. Educo.
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En Jara, M. A. y Funes, A. G. (Comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales*. Cipolletti: Educo. www.apehun.uncoma.edu.ar
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (comp.) (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales*. Cipolletti: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Jelin, E. (2000). Memorias en conflicto. *Revista Puentes, año 1 N° 1*, 6-13.
- Le Goff, J. (1997). Los retornos en la historiografía francesa actual. Argentina, *Rev. Prohistoria, Año I, número 1*.
- Lima Ferreira, C. (2020). Covid-19 pelo mundo: entrevista com o professor Joan Pagès (Barcelona/Espanha). Disponible en [youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=06/04/2020) grabado el 06/04/2020. UdeMedellin
- Malosetti Costa, L. (2020). El desorden de los sentidos. En PORVENIR de la cultura en la post pandemia. Buenos Aires, Fundación Medife. Ministerio de Cultura GCBA
- Mignolo, W. (2000). Distancia física y armonía comunal/social: reflexiones sobre una situación global y nacional sin precedentes. En AAVV. *El futuro después del COVID-19*. Buenos Aires: Ed. Argentina Unida.
- Moreno, T. (2005). ¿Por qué enseñar ciudadanía? Una mirada desde los docentes *Reseñas de enseñanza de la historia*, 3, 144-157.
- Nora, P. (1998). La aventura de los lugares de la memoria. En Cuesta Bustillo, J. *Memoria e Historia*. Madrid: Ed. Marcial Pons.
- Pagès, J. (2013). Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier otro lugar de este pequeño mundo. En Funes, A. G. *Historias enseñadas recientes: prácticas y utopías*. Neuquén: Ed. Educo.
- Pagés, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. En *Educao em foco. Consciencia do Mundo Histórico Social: caminhos investigativos* (pp.17-35). Juiz de Fora (Brasil): Editora UFJF.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.

- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife Producciones.
- Sábato, H. (2000). La cuestión de la culpa. Debate: Testigos, cómplices y partícipes. *Revista Puentes, Año 1, N° 1*, agosto.
- Segato, R. (2000). Coronavirus: Todos somos mortales. Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia En AA.VV. *El futuro después del COVID-19*. Buenos Aires: Ed. Argentina Unida.
- Sotolongo Codinas, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Ed. CLACSO.
- Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo post-coronavirus. En Nueva Sociedad. 6 de abril de lacolumnavertebral.com.ar
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Yerushalmi, Y. H. (1989). Reflexiones sobre el Olvido. En: *Usos del Olvido*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión SAIC.



Educação para a Cidadania Global: formação de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa

Education for Global Citizenship: teacher training at Lisbon Higher School of Education

Maria João Barroso Hortas

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

Email: mhortas@eselx.ipl.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3159-8362>

Alfredo Gomes Dias

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

Email: adias@eselx.ipl.pt

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6500-844X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.45>

Resumo

A relação entre as orientações para a Educação para a Cidadania Global (ECG) no ensino básico e secundário e os discursos e práticas para uma formação inicial de professores, comprometida com o desenvolvimento de competências de cidadania, é a questão central deste artigo. Os percursos realizados em matéria de ECG no ensino básico e secundário são analisados a partir dos documentos oficiais *Referencial de Educação para o Desenvolvimento, Perfil dos Alunos, Competências Essenciais* (Cidadania e Desenvolvimento). O lugar da ECG na formação de professores decorre da análise do quadro legislativo da formação pós Bolonha. A operacionalização destas orientações na Escola Superior de Educação (ESELx), em particular, é analisada a partir dos programas e práticas em unidades curriculares em que esta formação está prevista. A análise dos vários documentos produzidos evidencia que é pouco clara a conceção de uma cidadania enquanto *praxis*, isto é, enquanto ação que resulta de uma reflexão e análise críticas, direcionadas para processos de transformação da realidade em que se vive, considerada na sua dimensão multiescalar. O grande desafio reside na construção de um espaço de aprendizagem democrática, envolvendo toda a escola, numa perspetiva de ensinar e aprender, vivendo a democracia. Cada instituição de formação tem de partir da sua realidade e construir um caminho que afirme ou consolide a dimensão da ECG nos seus planos de estudo. No caso da ESELx, desenham-se algumas linhas de trabalho no sentido de reforçar a formação em ECG nos mestrados profissionalizantes. Os pressupostos para este desenho curricular definem-se na reflexão final que encerra este artigo.

Palavras-chave: educação para o desenvolvimento; educação para a cidadania; cidadania global; formação inicial de professores; competências.

Abstract

This article focus on the relation between the guides of Education for a Global Citizenship (EGC), in primary and high school, and the practices of initial teachers training, committed with the development of citizenship skills. The paths done in the frame of EGC in primary and high school are analysed from the official papers References for Development, Students Profile, Essential Competences (Citizenship and Development). The place of EGC in teachers training comes from the analyses of the legislative framework after Bologna. The put in practice of the guidelines in Lisbon Higher School of Education (ESELx) derives from the analyses of the programs and practices in the curricular units where this training is schedule. The analyses of the documents highlights the unclearness of citizenship concept as a praxis, that means, as an action that arises from reflection and critical analyses, directed to transform the reality in which we live, seen as a multilevel dimension. The biggest challenge is the construction of a democratic learning space, mobilizing the all school, with a teaching and learning perspective, living in democracy. Each teacher training institution has to focus on their reality and build a path able to claim or strengthen the EGC dimension in their curriculum. In the case of ESELx some lines were drawn in the sense of EGC reinforcement in the professional masters. The assumptions for this curricular draw are defined in the final reflection of this article.

Keywords: education for development; citizenship education; global citizenship; initial teacher training; competences.

1. Introdução

Nos últimos anos em Portugal têm sido significativos os avanços na publicação de orientações que têm sustentado as discussões públicas e influenciado os percursos no âmbito da Educação para a Cidadania Global (ECG) na escola. A leitura destes documentos aponta para as preocupações, as orientações e os caminhos a percorrer, pelas escolas, para que a ECG tenha presença efetiva nos projetos educativos e nos currículos de formação, ou seja, *“para promover que el énfasis de las políticas educativas en la formación de la ciudadanía democrática se traduzca en verdaderas oportunidades de aprendizaje en el aula”* (Gómez, 2014, p. 11).

Contudo, importa questionar o modo como estas orientações, que chegam às escolas (básica e secundárias), são incorporadas na formação inicial, a fim de proporcionar aos futuros professores uma perspetiva de escola em que a educação para a cidadania (ECd) se constitua como um efetivo “compromisso social”. O que está em causa é praticar a democracia em todos os âmbitos da vida, começando pela escola e pela sala de aula (Santisteban, 2011). Para tal, é necessário que a formação de professores contribua para um profissional crítico, autónomo, reflexivo e comprometido, capaz de tomar decisões (Santisteban & Pagès, 2019).

Deste modo, propomo-nos ensaiar uma análise reflexiva que coloque em diálogo as orientações para a ECG no ensino básico e secundário em Portugal, e as conceções e práticas na formação inicial de professores neste domínio da formação cidadã. Neste sentido, importa responder a duas questões: (i) Como é que o Ministério da Educação em Portugal incorpora as orientações definidas no referencial da ECG? (ii) De que modo as instituições de ensino superior (nomeadamente a Escola Superior de Educação de Lisboa) orientam a formação inicial de modo a garantir o perfil necessário de professores do ensino básico com competências para promover e operacionalizar, na escola e na sala de aula, a ECG?

Nas últimas três décadas, a formação de professores em Portugal tem-se pautado por uma procura de qualidade e eficácia, com uma aposta na componente científica e nas competências profissionais dos futuros docentes (Roldão, 2011; Flores, 2017). Por seu turno, os documentos orientadores da formação evidenciam que a ECG não está ausente das preocupações dos responsáveis políticos. Todavia, os moldes em que pode ocorrer a sua operacionalização curricular são pouco claros e esta é uma tarefa da responsabilidade das instituições de ensino superior. Neste campo, Portugal não é exceção e, tal como acontece em outros países, *“la formación específica del profesorado para apoyar el desarrollo de competencias ciudadanas en su alumnado sigue siendo el eslabón más débil”* (Gómez, 2014, p. 11).

2. Metodologias

Com o fim de responder às duas questões anteriormente enunciadas, considerou-se pertinente proceder a uma análise documental, a dois níveis: por um lado, caracterizar as orientações plasmadas nos documentos oficiais emanados do Ministério da Educação português e, por outro lado, descendo ao estudo do caso da formação inicial de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), identificar as propostas de formação previstas nas Fichas de Unidade Curricular dos planos de estudos em vigor.

O estudo empírico destes dois conjuntos de documentos concretizou-se com a realização de uma análise de conteúdo aos referidos textos orientadores, procedendo-se, posteriormente, à respetiva triangulação dos resultados obtidos e ao delinear das principais conclusões que encerram este artigo.

3. Educação para a cidadania em Portugal: o caminho para a ECG

A construção de um “novo percurso” em matéria de cidadania e educação acompanhou a progressiva estabilidade social e económica vivida no país após o “25 de Abril” e a sua integração na atual UE, em 1986. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro) é disso exemplo, assumindo-se como uma referência na perspetiva de desenvolvimento de cidadãos solidários e com espírito crítico.

A reforma curricular de 1986 (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto), contextualizada numa fase de rápidas e aceleradas mudanças em Portugal, estabelecia a criação de uma área transversal de *Formação Pessoal e Social*. Esta área, à semelhança de outras propostas inovadoras, materializava-se numa organização curricular que assentava na criação da *Área-Escola* (integrando a componente de Educação Cívica no 3.º Ciclo do Ensino Básico, dos 12 aos 15 anos), nas formações transdisciplinares que incluíam a disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social* (que podia integrar componentes de educação ecológica, familiar, sexual, para a saúde, entre outras), nas *Atividades de Complemento Curricular* e nas aulas de *Apoio Pedagógico* (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001). Apesar da inovação desta proposta, ou por causa disso, a sua concretização ficou muito aquém do esperado. Todavia, reforçaram-se as preocupações com a *Educação Cívica* e a *Formação Pessoal e Social*, quer como áreas autónomas, quer como formações transdisciplinares.

Quase dez anos mais tarde, a publicação do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1998) sublinhava a necessidade da escola se assumir como um espaço privilegiado de ECd. Sustentada, em grande medida, nestas ideias a Reorganização Curricular de 2001 (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro) revelava um discurso preocupado com as questões da cidadania, prevendo a criação de áreas curriculares não disciplinares como a *Área de Projeto* e a *Formação Cívica*. O currículo nacional passou a ser pensado em torno do desenvolvimento de competências (gerais e específicas), integrando o conhecimento, as capacidades, as atitudes e os valores, no sentido da construção de um conhecimento para a ação ou dos “saberes em uso” (Abrantes, 2001). A cidadania é apresentada como uma área transversal às diferentes disciplinas e áreas do currículo e integradora de saberes de diferente natureza (Abrantes, 2002).

Nas mudanças curriculares de 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) interrompe-se, abruptamente, o caminho que há dez anos vinha a ser construído. Refugiando-se no discurso da “transversalidade”, a nova equipa do Ministério estabeleceu conteúdos e orientações programáticas, mas retirou a obrigatoriedade de oferta como disciplina curricular isolada, deixando às escolas a autonomia, diga-se o ónus, para decidir sobre os modos de integração e operacionalização, quer como área transversal, quer enquanto disciplina autónoma. Neste sentido, as mudanças curriculares de 2012 retomaram o discurso da transversalidade da ECd, suprimiram as áreas curriculares antes criadas e, em geral, desvalorizaram este domínio da formação cidadã.

Seguindo um processo sinuoso, quando comparado com a fase anterior à revolução de “25 de Abril”, a ECd foi desvalorizada nos currículos do ensino básico e secundário, surgindo uma formação cívica mais conotada com os princípios dos sucessivos regimes que com uma efetiva participação crítica na vida comunitária (Claudino & Hortas, 2015).

4. Os desafios da ECG na educação em Portugal (2017-2018)

Em 2008-2009, Portugal iniciou um processo de discussão participada com a finalidade de construir uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). Tendo por referenciais as orientações do *Conselho da Europa*, da *União Europeia* e do *Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*, a ENED, que vigorou entre 2010 e dezembro de 2016, foi avaliada por uma equipa formada por docentes da Universidade do Porto. O relatório produzido – *Avaliação externa. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: 2010-2015. Relatório final* – elenca um conjunto de conclusões que, direta ou indiretamente, influenciaram o caminho que se tem seguido no âmbito da Educação para o Desenvolvimento / Educação para a Cidadania Global (ED-ECG), preconizado pelas instâncias oficiais (Sá Costa & Caramelo, 2017). Destacamos, aqui, três dessas conclusões.

A primeira, centra-se na iniciativa de Portugal definir uma “Estratégia Nacional”, o que deve ser considerado um passo político importante no sentido de seguir as recomendações de diferentes instâncias internacionais para este domínio da educação. Sublinhando o pensamento de Pagès (2019), importa não perder de vista a urgência de educar todas as crianças e jovens numa “*perspectiva que les sitúe en el mundo y, en consecuencia, que pueda ayudarles a tener una*

consciencia de lo que significa ser ciudadanos o ciudadanas hoy, y más en concreto ciudadanos y ciudadanas globales” (p. 6).

Uma segunda conclusão, reporta-se ao aumento do número de ações em ED, à mudança nas práticas, à promoção de parcerias, à consolidação e alargamento das atividades que vinham sendo implementadas sem um enquadramento global.

Na sua terceira conclusão, o *Relatório* reconheceu que os “*promotores da ENED indicam a ‘cidadania global’ como conceito central da ED e essa centralidade é indicada independentemente da natureza das entidades promotoras e dos modos diferenciados com que atribuem sentido à ED*” (Sá Costa & Caramelo, 2017, p. 9). Sabemos da complexidade da definição destes conceitos e da sua evolução, mas, o mais importante, parafraseando Joan Pagès (2019), não é o nome, mas o que ele pressupõe.

Global citizens are, therefore, not only concerned about the rights and well-being of their own community and country but also about the rights and well-being of all people and the wider global community (...) global citizenship promotes the concept of citizens as active and informed participants in all aspects of life – political, economic, social and cultural – rather than as passive individuals who uncritically follow and obey societal norms, rules and laws (Swee-Hin, Shaw & Padilla, 2017, p. 15).

Na continuidade destas conclusões, o *Relatório* avança um conjunto de recomendações, apontando para finalidade de alargar e aprofundar, em Portugal, a promoção da ED. Para além de propor a atualização da ENED, considerando a sua relevância social, política e educativa, recomenda que se aumentem e diversifiquem os agentes envolvidos na operacionalização da *Estratégia*, ampliando a sua divulgação (Sá Costa & Caramelo, 2017). E, mais uma vez, adota-se uma perspetiva de ECG, como um desafio que deve ser assumido por todo o sistema educativo, em Portugal.

Surge, assim, o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, desenhado por um grupo de trabalho constituído por técnicos do Instituto da Cooperação e da Língua, da Direção-Geral da Educação e de duas ONG – Fundação Gonçalo da Silveira e Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (Cardoso, Pereira & Neves, 2016).

Partindo da definição do conceito de Educação para o Desenvolvimento, como um processo que “visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização”, alveja-se como objetivo “*promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável*” (Cardoso, Pereira & Neves, 2016, p. 5). Assim, este documento faz apelo a um enfoque na ECG, seguindo as orientações internacionais (ONU/UNESCO), a fim de capacitar os “*aprendentes para serem cidadãos globais criativos e responsáveis*” (Cardoso, Pereira & Neves, 2016, p. 6).

Assumindo-se como um documento orientador que visa “*enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*” (Cardoso, Pereira & Neves, 2016, p. 7), o *Referencial* sugere seis áreas temáticas passíveis de serem trabalhadas na educação pré-escolar (5-6 anos), na educação primária (6-10 anos), nos 2.º

e 3.º Ciclos do Ensino Básico (10-15 anos) e no ensino secundário (15-18 anos): Desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Cidadania Global e Paz.

Para cada um destes temas, respetivamente organizados por níveis de ensino, são apresentadas propostas de subtemas, objetivos gerais e objetivos específicos que poderão ser trabalhados nas escolas, em função dos conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos a alcançar pelas crianças e jovens.

Assumindo a sua natureza não prescritiva e flexível, o *Referencial* foi uma porta que se abriu para que o sistema introduzisse mudanças significativas na forma de abordar a ECG como uma prioridade, transformando-se, conseqüentemente, num enorme desafio para as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores.

São duas as questões que importa então responder: (i) como é que o Ministério da Educação incorporou, ou não, as orientações definidas neste referencial? (ii) de que modo as instituições de ensino superior (nomeadamente a Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx) orientam a formação inicial de modo a garantir o perfil necessário de professores competentes para promover e operacionalizar, na escola e na sala de aula, a Educação para a Cidadania Global?

5. O Perfil dos Alunos para o século XXI

Em 2018, o Ministério da Educação produziu dois novos documentos de orientação do currículo em Portugal, os quais, de algum modo, refletem o caminho realizado no quadro da ENED e incorporam o *Referencial* de 2017: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et. al., 2018) e *Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral de Educação, 2018).

O *Perfil dos Alunos*, reconhecendo a diversidade e a complexidade de alcançar uma “educação para todos”, propõe-se “definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória” (Direção Geral de Educação, 2018, p. 5), para o que apresenta oito princípios a ter em conta para justificar “cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (p. 9): humanismo; saber; aprendizagem; inclusão; coerência e flexibilidade; adaptabilidade e ousadia; sustentabilidade; e, estabilidade.

Deste conjunto de princípios, são três aqueles que, na sua definição, podemos considerar relacionados com a formação cidadã de crianças e jovens: humanismo, inclusão e sustentabilidade. Com o primeiro (a base humanista) pretende-se capacitar os alunos “com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar”; com o segundo princípio (inclusão), de acordo com o desiderato a alcançar de uma “escola para todos”, coloca-se o acento tónico na necessidade de conceber uma escola que agrega as diversidades “de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional”; com o terceiro (sustentabilidade) advoga-se a formação de uma “consciência de sustentabilidade” capaz de estabelecer “relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana” (Martins, et. al., 2018, pp. 13-14).

Para além da definição de princípios orientadores para a gestão do currículo, durante a escolaridade obrigatória, o documento avança também com um conjunto de cinco valores pelos quais “*se deve pautar a cultura de escola*”: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e, liberdade (Martins, *et. al.*, 2018, p. 17).

Finalmente, este *Perfil dos Alunos* concretiza-se num conjunto de áreas de competências, entendidas nas suas três dimensões, tal como vem sendo definido nos documentos orientadores do currículo em Portugal desde 2001 (Direção de Educação Básica, 2001): conhecimentos, capacidades e atitudes (Figura 1).



Figura 1. Áreas de Competências do “Perfil do Aluno” (2018).

Fuente: Martins, *et. al.*, 2018, p. 20.

Deste conjunto de áreas de competências importa destacar as cinco que se pressupõe estarem mais diretamente relacionadas com a ECG.

Pensamento crítico e pensamento criativo, destacando-se as competências (i) convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; (ii) prever e avaliar o impacto das suas decisões; (iii) desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

Relacionamento interpessoal, que prevê desenvolver a capacidade de “*interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade*”.

Desenvolvimento pessoal e autonomia, propondo promover nos alunos a capacidade de “*estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia*”.

Bem-estar, saúde e ambiente, integrando as competências (i) “adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade”; (ii) “compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente”; e “manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável”.

Saber científico, técnico e tecnológico, cuja finalidade é “compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania” (Martins, et. al., 2018, p. 23).

Tendo em conta os princípios e as competências anteriormente enunciadas, fica em destaque a preocupação de consagrar um conjunto de intencionalidades no ensino obrigatório em Portugal, no domínio da ECd. Assim, espera-se que a escola contribua para a formação de jovens e futuros cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, e a preservação de um mundo entendido como um bem-comum, através de políticas e práticas de sustentabilidade. Para esta intencionalidade contribuem, em particular, algumas das competências definidas no *Perfil dos Alunos*:

(i) *“analisar e questionar criticamente a realidade”*; (ii) *“pensar crítica e autonomamente”*; (iii) *conhecer e respeitar “os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta”*; e (iv) *valorizar “o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Martins, et. al., 2018, p. 15).*

Este documento reforça, junto dos professores, uma orientação explícita para que o currículo seja gerido de modo a dar à escola um papel relevante na formação cidadã das crianças e dos jovens em Portugal. Contudo, são também algumas as limitações que importa registar quando analisamos o *Perfil dos Alunos*.

Começemos por recordar duas das quatro dimensões que Canals e Pagès (2011) enunciam quando estudam o desenvolvimento da competência cidadã: por um lado, construir a identidade e desenvolver o pensamento social, o que significa, de acordo com estes autores, *“construir la propia identidad social, política y cultural, teniendo en cuenta la de los demás, y posicionarse ante situaciones sociales, problemas e injusticias del pasado y del presente, de forma racional y crítica”* (p. 2); por outro lado, desenvolver uma consciência cidadã, isto é, comprometer-se *“en la defensa de los derechos humanos a partir de situaciones reales de injusticia, para el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades, las libertades individuales y colectivas, la construcción de la paz y de la convivencia”* (p. 4).

Contemplar estas duas dimensões no domínio da formação cidadã implica que o enunciado de intenções de construção de uma sociedade mais justa vá além de uma ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar. O que está em causa, por um lado, é saber-se posicionar face aos problemas sociais que a humanidade enfrenta, nos mais diferentes contextos territoriais (Davis, 2007) e, por outro lado, fazê-lo a partir de situações reais de injustiças, defendendo a igualdade de direitos. Para que o desenvolvimento destas dimensões de competências cidadãs

decorra de forma consistente e coerente, assumindo uma dinâmica de transformação social, pressupõe-se reconhecer como crucial a ação sobre as desigualdades económicas e sociais que, no mundo de hoje, se agravam à escala local, nacional, continental e mundial, inclusivamente, estando na origem de outras desigualdades e insustentabilidades.

Num segundo nível de análise, é pouco clara a conceção de uma cidadania enquanto *praxis*, isto é, enquanto ação que resulta de uma reflexão e análise críticas, direcionadas para processos de transformação da realidade em que se vive, considerada na sua dimensão multiescalar. Por isso, mesmo os valores de “cidadania e participação” e “liberdade” anunciados, que estão na base da construção de uma sociedade democrática, *reduzem-se ao ato de “ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor”* (Martins, *et. al.*, 2018, p. 17), o que, em última análise, segue uma lógica de simples reprodução do modelo político e socioeconómico dominante, que está na base de muitas das desigualdades e injustiças que se anunciam como os desafios do cidadão de hoje e de amanhã.

6. Competências Essenciais e ECG

Em 2018, o Ministério da Educação apresentou uma nova proposta de orientação curricular – *Aprendizagens Essenciais* – extensiva a todo o ensino obrigatório, dos 6 aos 18 anos.

No que respeita ao ensino secundário (15-18 anos) fica entregue à escola a responsabilidade de operacionalizar a oferta de uma disciplina que se quer presente em todos os anos da escolaridade obrigatória: *Cidadania e Desenvolvimento*. Mas, no que concerne ao ensino básico, esta disciplina é assumida de forma distinta: enquanto que no 1.º CEB (6-10 anos) é considerada como uma área transversal ao currículo, no 2.º e 3.º CEB (10-15 anos) é oferecida como uma disciplina autónoma. Com esta disciplina o Ministério visa garantir, aos jovens, o desenvolvimento de competências para a formação de cidadãos “*com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional*” e que assumam “*atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social*” (Direção Geral de Educação, 2018, p. 6).

Apesar da intenção de se pretender um documento articulado com o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, surgem novas limitações que merecem ser analisadas. Em primeiro lugar, os temas de estudo previstos na Cidadania e Desenvolvimento afastam-se das propostas do *Referencial*, no que este tem de mais inovador e também de mais pertinente, em função da análise que hoje é possível fazer dos desafios políticos, económicos, socioculturais e ambientais que se colocam à humanidade, no seu todo. Em segundo lugar, enquanto que no 1.º CEB, assente na prática da monodocência, é mais fácil, em princípio, garantir a integração no plano curricular, no 2.º e 3.º CEB, a sua existência enquanto disciplina autónoma, acrescenta riscos que devem ser equacionados: (i) a descontextualização dos temas abordados, como se fosse um corpo estranho aos saberes que se ensinam e aprendem, e ao quotidiano recheado de experiências dos alunos; (ii) a desresponsabilização dos professores que, não lecionando a disciplina, consideram que esta é uma matéria que está fora da sua esfera de ação dentro da escola.

A necessidade de uma abordagem “transformadora” na conceção da educação para a cidadania aproxima-nos das interrogações que Perrenoud (2002) nos apresenta sobre o papel da sociedade, da escola e dos professores, vincando uma visão sistémica desta problemática. A primeira, quase num tom provocatório, remete para a pergunta: “*por que razão se exige que a escola seja mais virtuosa do que a sociedade de que é expressão? Não é apenas injusto; é absurdo*” (p. 32). Por outras palavras, não podemos deixar de reconhecer que a escola se insere e serve uma determinada formação económico-social dominante e não devemos ser “ingénuos a ponto de imaginar que as classes médias, portadoras destes valores, podem defendê-los até ao fim, ou seja, em última instância, *contra os seus interesses*” (p. 38). Recuperando Paulo Freire (2002), sempre “*que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista ‘pela metade’*.” (p. 38).

Por isso, quando Perrenoud propõe aprofundar a sua reflexão sobre a escola e a educação para a cidadania considera que estamos perante um processo que “pode implicar uma transformação parcial do funcionamento das instituições escolares” (Perrenoud, 2002, p. 38), que ele identifica em três áreas.

O primeiro centra-se na “*apropriação ativa dos saberes e da razão crítica*”, sublinhando que a escola deve “*dar a cada um os meios de controlar a sua vida pessoal e de poder participar na vida da cidade*” (Perrenoud, 2002, p. 38).

A segunda remete-nos para a “*apropriação de um mínimo de instrumentos das ciências sociais*” (Perrenoud, 2002, p. 38), mas importa reconhecer que, “*nos programas escolares, há um buraco negro: o conhecimento da sociedade, que não passa de um parente pobre*” (p. 41).

A terceira passa pela “*prática da democracia e da responsabilidade*” (Perrenoud, 2002, p. 38): “*Não basta saberes nem belos discursos. Se se passam dez a vinte anos de vida em formação inicial e se chega ao fim sem nenhuma prática da democracia, de que serve falar de educação para a cidadania?*” (p. 42).

Em síntese, envolvendo toda a escola, trata-se menos de ensinar e aprender democracia e mais de ensinar e aprender, vivendo a democracia.

7. Formação de professores e Educação para a Cidadania

A formação de professores em Portugal tem-se pautado, nas últimas três décadas, por uma procura de qualidade e eficácia, evidenciada pela aposta na componente científica e nas competências profissionais dos futuros docentes (Roldão, 2011; Flores, 2017). Em grande medida, este percurso resulta da preocupação em acompanhar as diretrizes europeias para o ensino superior (Flores, 2011). Desde o estabelecimento de uma rede europeia focada na dimensão política da formação de professores (inicial e contínua), em consonância com as linhas orientadoras do *European Higher Education Area*, que têm vindo a ser introduzidas mudanças, visando a harmonização das políticas nacionais em matéria de formação (Leite & Hortas, 2016). Entre estas mudanças destaca-se a publicação, em 2001, do *Perfil Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário* que cria um referencial nacional para a formação, organizado em quatro grandes dimensões. Além do enfoque no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e no desenvolvimento profissional ao longo da vida, valorizam-se as

dimensões profissional, social e ética, da participação na escola e da relação com a comunidade. A definição destas dimensões reforça a consideração de que *“ser professor é muito mais do que dar aulas”* (Flores, 2017, p. 20), é ser agente de mudança, capaz de pensar criticamente para intervir e transformar. Para tal, a formação inicial deve, necessariamente, integrar uma dimensão ética, social e política que: (i) capacite os futuros docentes para a leitura da diversidade de contextos socioterritoriais em que as escolas se inserem, e para a tomada de decisões em contexto sobre como abordar os conteúdos programáticos; e, (ii) comprometa os futuros docentes com o desenvolvimento de relações humanas, em conformidade com os princípios e valores de uma cidadania democrática.

A reconfiguração que ocorreu no ensino superior, a partir de 2006, sustentada nas diretrizes da União Europeia (UE), define para a formação de professores uma estrutura bietápica. Esta estrutura exige um curso de 2.º ciclo (mestrado) de carácter profissionalizante, que incide numa ou várias áreas de docência, cujo acesso requer um certificado de licenciatura em Educação Básica, 1.º ciclo de estudos (Leite & Hortas, 2016). Esta organização bietápica colocou desafios à coerência e consistência dos cursos de formação, definindo o professor como *“um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”*. Para tal, criaram-se as seguintes componentes de formação: educacional geral; didáticas específicas; iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; metodologias de investigação educacional; e, formação na área de docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

A componente da formação cultural, social e ética, integra: *“a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo”, “o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência” e “a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente”*. Contudo, no caso da formação de professores para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (6-12 anos), as estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado e ao grau de mestre não preveem a atribuição de créditos para a componente de formação cultural, social e ética (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Em 2014, a revisão do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário reconhece *“a importância decisiva da formação inicial de professores e a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas”* (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). O âmbito da componente da formação cultural, social e ética, surge reforçada na definição das linhas que a orientam: *“sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género”; “alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência”; “contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias”; “consciencialização das dimensões ética e cívica da actividade docente”* (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Contudo, quando analisadas as estruturas curriculares propostas (licenciatura e mestrados), mais uma vez

a dimensão cidadã está ausente no conjunto das componentes de formação com créditos atribuídos (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Esta breve análise sobre o lugar da Educação para a Cidadania nos normativos legais que orientam hoje a formação de professores do ensino básico evidencia, por um lado, que esta não está ausente das preocupações e dos discursos dos responsáveis políticos, mas, por outro lado, é clara a desvalorização enquanto componente de formação, não lhe sendo atribuído um número de créditos e tempos específicos no currículo. É esperado, então, que cada instituição de ensino superior faça a gestão curricular da área de formação cultural, social e ética, na qual se situa a ECd, entre as restantes componentes de formação.

Ainda que o percurso destes últimos 30 anos indicie que estamos perante novos desafios, preocupações e práticas na formação de professores, a legislação tem desvalorizado *“la formación para la ciudadanía en la preparación de los futuros docentes, tanto de la Educación Básica (1º, 2º y 3er ciclos) como en la secundaria, lo que se repite en la legislación sobre la formación continua”* (Claudino & Hortas, 2015, p. 180).

Na análise das estruturas curriculares propostas pela tutela para os planos de estudo, da licenciatura e dos mestrados profissionalizantes (6-12 anos), é evidente a desvalorização da ECd, com a maioria dos créditos alocada às unidades curriculares da área da docência (Português, Matemática, História e Geografia e Expressões Artísticas). Como nos sugere Cochran-Smith (2004) o ensino, além de uma dimensão técnica, apela ao desenvolvimento de competências para a promoção das relações humanas. Por seu turno, a tomada de decisões perante a crescente complexidade da realidade social é cada vez mais um desafio da profissão de professor. O documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005) define que um professor competente deve trabalhar: i) com a informação, tecnologia e conhecimento; ii) com outras pessoas (alunos, colegas e outros parceiros na educação); e, iii) com e na sociedade a nível local, regional, nacional, europeu e global.

Apela-se a uma formação que integre as experiências sociais externas à própria escola, um desafio chave para perspetivar uma formação em que a ECd resulte de um “compromisso com a resolução de problemas” e se constitua como um efetivo “compromisso social” e da identidade docente.

8. ESE de Lisboa: a ECG, entre o passado e o futuro

Na ESELx, a formação inicial de professores do Ensino Básico (6-12 anos) segue a estrutura bietápica: a Licenciatura em Educação Básica (LEB), com a duração de 3 anos; os Mestrados em Educação para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de dois anos, um com aprofundamento em Matemática e Ciências Naturais, outro em Português e História e Geografia de Portugal (MPHGP).

Neste modelo de formação, iniciado em 2007, a ED-ECG teve uma presença explícita através da criação de uma UC de opção – *Educação para o Desenvolvimento* – na LEB, durante cinco anos, entre 2012 e 2017 (Dias, Pereira & Laurent, 2016). Embora com a limitação de ser uma UC de opção e, por isso, frequentada por um número muito reduzido de alunos, esta foi a primeira e única experiência de lecionação de uma UC inserida no plano de estudos da ESELx,

especificamente vocacionada para a formação no domínio da ED-ECG, com a finalidade de (i) desenvolver a capacidade de ler a realidade social para melhor nela intervir; (ii) assumir uma prática de cidadania assente na interdependência entre o local e o global; (iii) promover a capacidade de intervir na perspetiva da cidadania global junto dos seus futuros públicos.

A experiência, de cinco anos de formação, foi particularmente rica, não só para os alunos, mas também para os professores envolvidos, quer pelas temáticas abordadas no âmbito da ED-ECG, quer pela mobilização de metodologias participativas no processo formativo. Acresce, ainda, o facto desta UC ter sido uma porta que se abriu na ESELx para o mundo exterior, iniciando um trabalho colaborativo com diferentes ONG.

No Mestrado, duas UC contribuem, ainda que indiretamente, para o desenvolvimento de competências nos alunos no âmbito da ED-ECG, lecionadas no 1.º e no 2.º ano do MPGHP: *Sociedade, Cultura e Território* e *Temas da História e Geografia de Portugal*.

Na UC *Sociedade, Cultura e Território*, são quatro os objetivos definidos: (a) problematizar a realidade social numa perspetiva crítica, integrada e totalizante; (b) desenvolver um processo de análise histórico-geográfico a partir da construção de um quadro metodológico e conceptual; (c) construir um discurso analítico, mobilizando vocabulário histórico-geográfico adequado a uma problemática definida; (d) mobilizar o conhecimento histórico-geográfico na reflexão crítica de problemas sociais no quadro da cidadania global. Estamos, pois, perante uma UC que – dentro do quadro conceptual das Ciências Sociais (História e Geografia), se propõe promover o pensamento crítico, a análise totalizante dos fenómenos sociais e o seu enquadramento na perspetiva da cidadania global.

Complementarmente, no que diz respeito à UC *Temas da História e Geografia de Portugal*, pese embora a centralidade dos conteúdos na História e Geografia, a abordagem direciona o foco da formação para uma prática investigativa promotora da compreensão dos fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais em diferentes escalas espaciotemporais, entre o local, nacional e global, e entre o passado e o presente. Por isso, entre os seus quatro objetivos sobressaem (i) desenvolver técnicas e procedimentos de investigação em História e Geografia; (ii) conceber e planificar projetos de investigação, a partir de temas da História e Geografia, com um enfoque local.

Face aos desafios que hoje se colocam no sistema de ensino em Portugal, os quais já foram apresentados e analisados anteriormente, consolidando-se uma vertente educativa que afirma a necessidade de desenvolver competências de cidadania global nas crianças e jovens que frequentam a escola, consideramos que a formação inicial disponibilizada na ESELx, na dimensão da ED-ECG é manifestamente insuficiente.

Não obstante esta vertente formativa ser responsabilidade de toda a Escola, não podemos deixar de recordar as referências de Perrenoud (2002) e Pagès (2019) quando chamam a nossa atenção para a responsabilidade do campo das Ciências Sociais, centrado no estudo do ser humano, enquanto ser social, contextualizado num território e num determinado tempo histórico (Garrido, 2004). Assim, num primeiro momento, o desenvolvimento de competências no âmbito da ECG apela ao carácter interdisciplinar das Ciências Sociais (Figura 2).

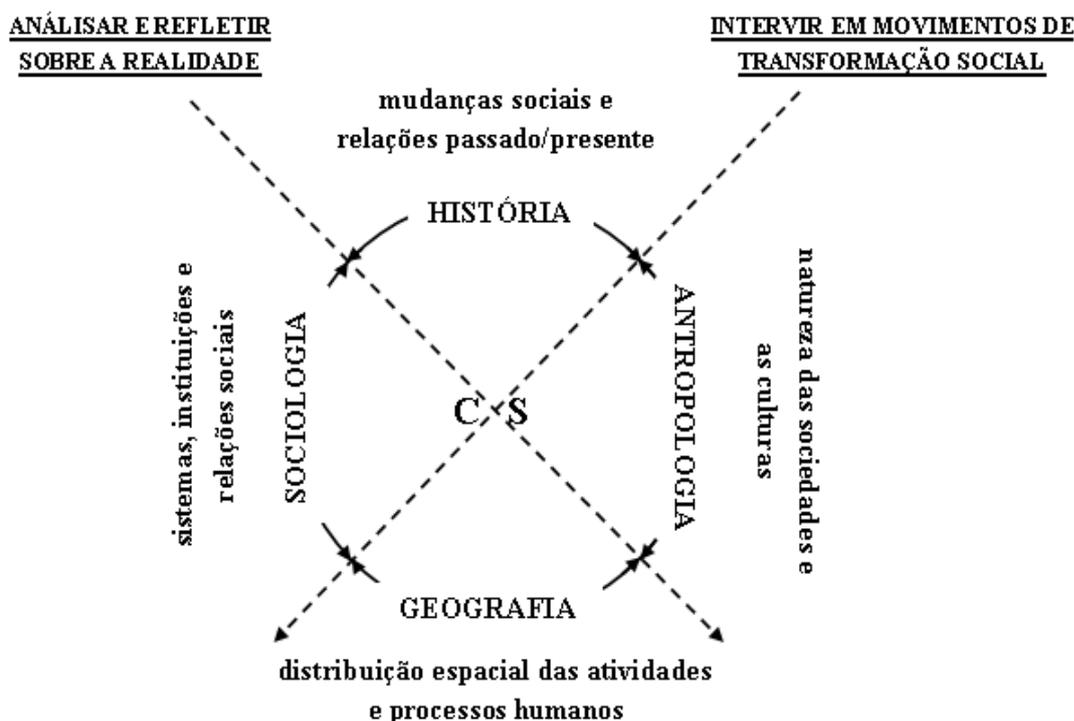


Figura 2. Competências da Educação para a Cidadania Global e Ciências Sociais

Fuente: Dias, Pereira & Laurent, 2016, p. 510.

Embora seja esta a abordagem que nos encontramos a ensaiar na UC de *Sociedade, Cultura e Território*, ela encontra-se ainda muito longe de promover, de forma mais consistente, a

capacidad de analizar y reflexionar sobre la realidad, esta exige la movilizacion de conocimientos y saberes que garanticen la apropiacion de sus múltiples significados, sea por la manera de abordarlo en diferentes escalas espaciales, limitadas por la influencia entre lo local y lo global, sea por el reconocimiento de su dimension historica, indispensable para identificar las causalidades multiples asociadas a los fenomenos que son objeto de estudio en el ambito de la ECG. (Dias, Pereira & Laurent, 2016, p. 511).

Num segundo momento, importa ainda reconhecer a complexidade dos fenómenos sociais, pela sua natureza pluridimensional, exigindo a mobilização das várias disciplinas das Ciências Sociais para a sua compreensão, no quadro de uma totalidade que fundamente uma reflexão crítica e uma prática transformadora.

Considerando a proximidade da evolução do conceito de ED-ECG com o fenómeno da globalização, lembremos que “os problemas que antes eram mais circunscritos, tinham causas facilmente identificáveis e, por essa mesma razão, propostas de solução também localizadas, hoje são um desafio, no sentido em que já não nos é permitido olhar para eles com esta visão local” (Coelho, Mendes & Gonçalves 2015, pp. 47-48), mas assumindo o seu carácter global.

Entre os desafios das sociedades atuais, podemos destacar a queda e ascensão de novos centros económicos, os movimentos migratórios, a emergência de unidades políticas supranacionais e os novos movimentos nacionalistas, e o agravar das desigualdades sociais. A tudo isto não é estranho o aparecimento de “nuevas líneas de fractura social relacionadas con los

nuevos fenómenos sociales emergentes; unas líneas de fractura directamente relacionadas con la etnia, el género, los grupos de edad y la cultura" (Gómez, 2004, p. 3).

Esta síntese avançada por Ernesto Gómez (2004) aproxima-nos da proposta de desenvolver as competências cidadãs a partir de problemas sociais relevantes, "*cuestiones centrales de la sociedad, sus problemas más latentes y debatidos, estos han de ser los contenidos en el estudio de la sociedad*" (Santisteban, 2017, p. 561).

Reafirmamos, então, duas competências que estão no centro da ED-ECG: (i) analisar e refletir sobre a realidade social e (ii) intervir em movimentos de transformação social, ambas contribuindo para a formação de uma consciência e prática cidadãs (Dias, Pereira & Laurent, 2016). Trata-se, em poucas palavras de reconhecer a ED-ECG como uma *praxis*, na linha do pensamento gramsciano, por excelência, o filósofo da *praxis* "*y, por lo tanto, de la relación simbiótica entre teoría y acción, pensamiento crítico y transformación práctica*" (Fusaro, 2018, p. 20). Para Gramsci "*la única 'filosofía' es la historia en acción, o sea la vida misma*" (Gramsci, 1929-30/1984, p. 174).

9. Linhas a seguir

Uma vez definidas estas duas competências no domínio da ED-ECG, importa agora equacionar as linhas a seguir para, na ESELx, reforçar esta dimensão na formação inicial dos professores do ensino básico, no campo das Ciências Sociais.

Sabemos que outras instituições de ensino superior se encontram também a percorrer o mesmo caminho. A publicação on-line de um *Referencial de Educação para o Desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior – reflexões e experiências*, que contou com a participação de várias universidades e politécnicos, assim como de várias ONG, é mais um passo importante no sentido de promover e divulgar o *Referencial* construído em 2016 (*Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, 2019).

Partimos do princípio de que não é possível encontrar uma única resposta para a questão que se coloca: *como integrar a problemática da ED-ECG nos planos de formação inicial de professores?* Cada instituição, escola ou faculdade, politécnico ou universidade, tem de partir da sua realidade para construir um caminho que afirme/consolide a dimensão da ECG nos seus planos de estudo.

No caso da ESELx, algumas linhas de trabalho estão a ser preparadas no sentido de, no ano letivo de 2020/2021, reforçar a formação em ECG no trabalho que decorre no MPHGP, partindo dos seguintes pressupostos: (i) incorporar as experiências anteriores que ocorreram na Licenciatura e no Mestrado, atrás descritas; (ii) criar um espaço curricular onde se afirme a perspetiva da ECG na prática docente, no âmbito das Ciências Sociais, História e Geografia; (iii) mobilizar os documentos orientadores – *Referencial de Educação para o Desenvolvimento, Perfil dos Alunos, Competências Essenciais (Cidadania e Desenvolvimento)* – de forma crítica; (iv) contextualizar o processo de incorporação da Educação para a Cidadania Global no MPHGP em projetos de investigação-ação, nacionais e internacionais.

Incorporar experiências anteriores. Emerge da experiência de cinco anos da UC de *Educação para o Desenvolvimento* na LEB, um excelente ponto de partida que não pode ser ignorado. A ele,

podemos também juntar a recente criação da UC de *Educação para a Cidadania Global e Redes de Intervenção* na Licenciatura em Animação Sociocultural. Esta última, embora destinada a um público diferente – futuros Animadores Socioculturais –, apresenta conteúdos e práticas formativas que são mais uma experiência a considerar, principalmente se pensarmos a ED-ECG como uma “filosofia prática” que, na atividade docente, deve manter a escola aberta ao mundo, deixando este entrar na sala de aula. Finalmente, o trabalho que tem sido desenvolvido na *Sociedade Cultura e Território* do MPHGP é fundamental para preparar um novo programa para esta UC, tendo em vista orientá-la para formalizar a ED-ECG na formação inicial de professores da ESELx.

Criar um espaço curricular. Se queremos aproveitar o novo contexto nacional, favorável à inclusão do domínio da ED-ECG no ensino formal, desde o pré-escolar ao ensino secundário, não podemos continuar a ensaiar experiências avulsas nos cursos de formação inicial. Por isso, torna-se imprescindível criar uma UC que se centre na ED-ECG e na prática docente, contextualizada, do ponto de vista científico e didático, no campo das Ciências Sociais. Não sendo possível alterar o plano de estudos, é possível introduzir pequenas alterações ao programa da UC de *Sociedade Cultura e Território*, de modo a garantir a presença da ED-ECG, de forma mais consistente e abrangendo todos os alunos do Mestrado.

Mobilizar os documentos orientadores. As orientações curriculares produzidas pelo Ministério da Educação, em parceria com outras instituições, nomeadamente, o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento, Perfil dos Alunos, Competências Essenciais (Cidadania e Desenvolvimento)*, a que já fizemos referência anteriormente, são um excelente guia para recriar os conteúdos, as metodologias formativas e as formas de avaliação daquela UC do Mestrado, mas tal não pode ser feito sem uma análise crítica, quer em relação ao seu conteúdo, quer em relação à sua exequibilidade nas salas de aula do ensino básico.

Contextualizar o processo. Para afirmar a ED-ECG na formação inicial de professores da ESELx é fundamental que se aposte em projetos de investigação neste domínio. Por isso, a equipa de docentes envolvida nas UC anteriormente mencionadas, na LEB e no MPHGP, encontra-se neste momento a participar em diferentes projetos nacionais e europeus, oportunidade para acrescentar sustentabilidade científica ao seu trabalho e contactar com outras realidades, com as quais há sempre muito a aprender.

Referencias bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações: Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Abrantes, P. (2002). Introdução: Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In Ministério da Educação (Ed.), *Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares* (pp. 7-18). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Alonso, L. (Coord.); Peralta, H. & Alaiç, V. (2001). *Parecer Sobre o Projecto de 'Gestão Flexível Do Currículo'*. Recuperado de www.deb.min-edu.pt.

- Canals, R. & Pagès, J. (2011). Competencia social i ciutadana. En A. Zabala (Ed.), *Què, quan i com ensenyat les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular* (pp. 103-112). Barcelona: Gráo (traducción al castellano).
- Cardoso, J., Pereira, L. & Neves, M. J. (Coords.). (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Instituto Camões, CIDAC, FGS.
- Claudino, S. & Hortas, M. J. (2015). La enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado para la ciudadanía en Portugal. Perspectiva histórica, modelos, representaciones y desafíos. In Beatrice Borghi, Francisco García-Pérez & Olga Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives Cittadini dall’Infanzia in Poi* (pp.173-190). Bologna: Pàtron Editore.
- Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 2, 95-299.
- Coelho, L. S., Mendes, C. & Gonçalves, T. (2015). Experimentando novas epistemologias: a educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores. *Sinergias – Diálogos educativos para a transformação social*, 2, 46-63.
- Davis, M. (2007). *Planet of Slums: urban involution and the informal working class*. London, New York: Verso.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129. Recuperado a partir de www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República*, Série I, n.º 198. Recuperado a partir de www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, Série I, n.º 38. Recuperado a partir de www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, Série I-A, n.º 15. Recuperado a partir de www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, Série I, n.º 92. Recuperado a partir de www.dre.pt.
- Dias, A., Pereira, L. T. & Laurent, S. (2016). Educación para la ciudadanía global: una experiencia curricular en la Escola Superior de Educação de Lisboa. In Carmen Ruíz, Aurora Doreste & Beatriz Mediero (Coord.), *Deconstruir la alteridade desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 504-514). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Extremadura / AUPDCS.
- Direção de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais. Ensino básico, 2018*. Recuperado a partir de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Lifelong Learning: Education and Training Policies School education and higher education*. Bruxelles: European Commission. Recuperado de <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

- file:///C:/Users/Alfredo%20Dias/Dropbox/A%20G%20DIAS/AGD&MJH/ARTIGOS%20mjh%20agd/2020%20revista%20REIDICS-AUPDCS/Antonio%20Ernesto%20Gomez%202000.pdf
- Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(4), 461-470.
- Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II (pp. 773-810), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A.
- Fusaro, D. (2018). *Antonio Gramsci. La pasión de estar en el mundo*. Madrid: Siglo XXI.
- Garrido, M. (2004). (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Gómez, A. (2004). *Ciudadania y Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Málaga: Universidade de Málaga. Recuperado a partir de
- Gómez, A. (2014). La educación para la ciudadanía activa. In Vicente Ballesteros Alarcón (Coord.), *Implicaciones de la Educación y el Voluntariado en la Formación de una Ciudadanía Activa. Perspectiva internacional*, (pp. 19-32), Granada: Editorial Universidade de Granada.
- Gramsci, A. (1929-30/1984). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 3). México D. F.: Ed Era, S. A.
- Lei n.º 48/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, Série I, n.º 237. Recuperado de www.dre.pt.
- Leite, T. & Hortas, M. J. (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 25-42.
- Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. & Rodrigues, S. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Educação, Integração, Cidadania. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- Referencial de Educação para o Desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior – reflexões e experiências (2019). Lisboa: CIDAC / FGS / Instituto Camões.
- Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Sá Costa, A. & Caramelo, J. (Coords.). (2017). *Avaliação externa. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: 2010-2015. Relatório final*. Porto: Universidade do Porto.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2019). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro. In Maria João Hortas, Alfredo Dias & Nicolás de Alba (Eds.), *Enseñar y Aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 128-138). Lisboa: Escola Superior de Educação/AUPDCS.

- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. In Antoni Santisteban & Joan Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Madrid: Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales al servicio de la ciudadanía crítica y de la justicia social. In Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís & Carmen Rosa García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (558-567). Córdoba: Universidad de Córdoba / AUPDCS.
- Swee-Hin, T., Shaw, G. & Padilla, D. (2017). *Global Citizenship Education. A guide for policymakers*. Seoul: Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding.



Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19

Use of social media among young people and digital citizenship: analysis after COVID-19

Rocío González–Andrío Jiménez

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

Email: r.gonzalezj.2019@alumnos.urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9548-8210>

César Bernal Bravo

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

Email: cesar.bernal@urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2802-1618>

Irene Magdalena Palomero Ilardia

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

Email: irene.palomero@urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7197-7431>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.64>

Resumen

Este artículo se enmarca en un proyecto aprobado y financiado por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá, sobre redes sociales, participación ciudadana y educación. El objetivo es explorar y comprender los impactos del uso, difusión y producción de las redes sociales en la participación ciudadana y la democracia. El nuestro es un estudio de tipo interpretativo, descriptivo del comportamiento de los jóvenes y corresponde a su fase inicial. Un cuestionario online ha sido respondido por 127 estudiantes, de los cuales el 95,05% son españoles. En este trabajo se presentan los resultados más significativos cuantitativos y cualitativos, así como las cuestiones críticas en base a los resultados obtenidos con la herramienta ATLAS-ti para identificar pautas relevantes y establecer un marco que ofrezca un significado a las respuestas. Se concluye que los problemas a los que hacen más referencia los jóvenes encuestados en relación al uso de las redes sociales son los problemas éticos, entre los que destacan el engaño, la crueldad, el ciberbullying, el uso de las redes para descalificar o desacreditar a personas, la competitividad, las faltas de respeto a las opiniones ajenas, los juicios infundados y la existencia de contenidos “oscuros”, lo que nos induce a cuestionarnos

de qué modo afecta positiva o negativamente este hecho a su comprensión de la “participación ciudadana”.

Palabras clave: educación ciudadana; redes sociales; democracia; jóvenes; Covid19

Abstract

This article is part of a project approved and funded by the Research Council of Social Sciences and Humanities of Canada, on social media, citizen participation and education. The objective is to explore and understand the impacts of the use, dissemination and production of social networks on citizen participation and democracy. Ours is an interpretive, descriptive study of the behavior of young people and corresponds to its initial phase. An online questionnaire has been answered by 127 students, of whom 95,05% are Spanish. This paper presents the most significant qualitative and quantitative results, as well as the critical issues based on the results obtained with the ATLAS-ti tool, to identify relevant guidelines and establish a framework that offers a meaning to the answers, and concludes that the problems to which young people surveyed make more references in relation to the use of social networks are the ethical problems for instance: the deception, cruelty, cyberbullying, the use of networks to disqualify or discredit people, competitiveness, disrespect for other people's opinions, unfounded judgements and the existence of "dark" content, which leads us to question how this fact positively or negatively affects their understanding of "citizen participation".

Keywords: citizen education; social media; democracy; young; Covid19

1. Introducción

Este artículo se enmarca en un proyecto aprobado y financiado por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá, sobre redes sociales, participación ciudadana y educación. El objetivo es explorar y comprender los impactos del uso, difusión y producción de las redes sociales (RS) en la participación ciudadana y la democracia en los jóvenes universitarios.

Internet ya es parte de nuestras vidas, supone una nueva forma de relacionarnos con la información, el conocimiento y las personas. Una de las respuestas a la pregunta “¿Qué piensa que va a suceder dentro de cincuenta años con Internet?” realizada a algunos expertos entrevistados desde Pew Research Center¹ (PRC), nos anuncia un mundo en el que la vida sin internet no es posible. Ashok Goel, director de Human-Center Computing Ph. D. program at Georgia Tech, emplea tres adjetivos para referirse a este hecho: omnipresente, omnisciente y casi omnipotente Internet. De tal modo que, “everyone in the world will have access to the internet and the internet will have access to everyone and almost everything.”²

De acuerdo con internetworldstats.com³, España se encuentra en la segunda posición (92,1%) entre los países de habla hispana en cuanto al número de usuarios de internet. Argentina se posiciona en primer lugar con un 93,1% de internautas. La cifra de personas con perfiles en RS

1 PRC is a nonpartisan fact tank that informs the public about trends shaping the world. Recuperado de <https://www.pewresearch.org/about/U.C.28/06/2020>

2 Recuperado de <https://www.pewresearch.org/internet/2019/10/28/2-internet-pioneers-imagine-the-next-50-years/U.C.28/06/20>

3 Recuperado de <https://www.internetworldstats.com/stats13.htm> U.C. 26/7/2020

ha aumentado en el mundo en un 9%, respecto al 2019, lo que supone 321 millones de usuarios más que el año anterior.⁴

La encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en España en el año 2019 sobre el uso de Internet, señala que está extendido sobre todo entre los jóvenes de 16 y 24 años. Un 99,2% son hombres y un 99,0% son mujeres⁵. Por tanto, podemos afirmar que los jóvenes son los “dueños” del ciberespacio.

Los estudiantes acceden habitualmente a Internet a través de los móviles de última generación. El uso ininterrumpido del móvil se ha extendido hasta tal punto, que los problemas de ciberadicción son realmente preocupantes (Billieux, Maurage, Lopez-Fernandez, Kuss, & Griffiths, 2015).

2. Investigación

Este estudio se acomete desde la perspectiva de los recientes acontecimientos que han provocado la mayor crisis de nuestro siglo. Una epidemia viral ha transformado de la noche a la mañana a todos los habitantes del planeta en ciudadanos aún más dependientes de Internet y seguidores de las RS. “In December, 2019, an outbreak of a novel coronavirus (...) started in Wuhan, China, and has since become a global threat to human health” (Zhang, Shi, & Wang, 2020, p. 428).

Durante el estado de alarma y el confinamiento⁶, el mundo de la cultura, cantantes y deportistas, entre otros, han ofrecido a los ciudadanos y ciudadanas del mundo entero el acceso a bibliotecas virtuales, a conciertos y eventos deportivos en línea, gracias a las RS. Cada una de estas iniciativas son ejemplos gráficos de nuevos modos de participación ciudadana online. Pero, al mismo tiempo las redes han sido el canal de comunicación utilizado para difundir desinformación, mentiras o los llamados “bulos” aun cuando la verdad se ha convertido en un tema de vida o muerte (Pennycook, McPhetres, Zhang, & Rand, 2020).

En este contexto en el que los interrogantes sobre el futuro de Internet se multiplican, nos preguntamos de qué modo pueden afectar positiva o negativamente los razonamientos juveniles y modo de entender las RS a su comprensión de la “participación ciudadana digital”. Las respuestas obtenidas nos llevan a reflexionar asimismo sobre el reto educativo que tenemos por delante.

Nos preguntamos sobre los nuevos paradigmas éticos online. “¿En qué nos convertimos a medida que los cambios tecnológicos van alterando el paisaje material y social?” (Bustamante Donas, 2007, p. 206) o en qué nos queremos convertir.

4 Recuperado de <https://mcsocialmedia.com/estadisticas-redes-sociales-usuarios-activos-facebook-instagram-youtube-twitter-linkedin-otras/> U. C. 28/06/2020

5 Recuperado de https://ine.es/prensa/tich_2019.pdf . U.C. 28/06/2020

6 Recuperado https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Paginas/2020/14032020_alarma.aspx U. C. 28/06/2020

3. La participación ciudadana de los jóvenes en la era digital: nuevos retos en la educación cívica

Actualmente contamos en el mundo con la generación de jóvenes más numerosa de la historia. La cifra asciende a 1.800 millones de personas, de las cuales cerca del 90% viven en países en desarrollo⁷. Recordemos que fueron los jóvenes con la ayuda de las RS los que promovieron en el año 2010 un modo diferente de participación ciudadana, la llamada “Primavera Árabe”, en la que una serie de manifestaciones ciudadanas reclamaban derechos sociales, “in an era where political action can come in the form of a social media movement, it is important to realize that the Internet has rewritten the rules not just of communication, but of citizenship as well” (Nelson, Lewis, & Lei, 2017, p. 4).

Las cuestiones relacionadas con la participación juvenil y el concepto de ciudadanía se debaten desde hace años. Algunas de las principales conclusiones de esta discusión se pueden resumir del modo siguiente:

En primer lugar, nos encontramos con la creencia de una posible falta de compromiso ciudadano juvenil. “Undoubtedly many young citizens have indeed become disenchanted with mainstream political parties and with those who claim to speak on their behalf.” (Loader, Vromen, & Xenos, 2014, p. 143). Sin ciudadanos que participen a nivel local o global, la democracia pierde sentido, “democracy needs a participatory culture. People are expected to be interested in their citizenship responsibilities” (Simsek & Simsek, 2013, p. 132).

Si la participación ciudadana es la piedra angular de la democracia, se necesita que los ciudadanos tomemos parte en los asuntos a nivel local y global de manera libre, e informada. Sin dicha participación la democracia se iría fragmentando progresivamente. El escaso interés en tomar parte en temas políticos, con el paso del tiempo, es considerado un factor clave para que se dé una crisis participativa de mayor envergadura (Castellanos Claramunt, 2019). Pero el debate sobre la necesidad de una educación ciudadana hunde sus raíces desde hace tiempo en temas más conflictivos de los señalados anteriormente. Entre otros, se reconoce la tiranía de lo políticamente correcto o lo que algunos autores llaman la práctica de la virtud cívica (Kymlicka & Norman, 2000).

En segundo lugar, los regímenes políticos en que se desarrollan las RS suelen responder a lo que hoy se denomina “democracia” y no hay que olvidar que, para que esta sea real, ha de someterse continuamente a una reflexión y consiguiente revisión que adecúe realmente el orden político a los cambios de circunstancias que genera de continuo la vida social, como, por lo demás, observa (Rodríguez, 2008).

El momento de la historia en el que vivimos, abordar de nuevo el tema de la educación para la ciudadanía no es tarea fácil, ya que la noción de ciudadanía sigue teniendo significados variados, potencialmente diferentes e incluso contradictorios (Levinson, 2014; Rodríguez, 2008).

⁷ Recuperado de <https://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2014/09/UN-Youth-Strategy-Spanish1.pdf> U.C. 28/06/2020

Si el término de ciudadanía sigue siendo ambiguo, el debate sobre una educación ciudadana digital y global es algo complejo de abordar, más cuando el concepto de ciudadanía está marcado por los virajes ideológicos. (Delgado-Algarra, Bernal-Bravo, & López-Meneses, 2019)

Por otro lado, el reto que ofrece la nueva era digital, los cambios e incertidumbres que se suceden a gran velocidad, son para los profesionales de la enseñanza una ocasión más para hacer una reflexión ponderada sobre lo que es o no la ciudadanía y la ciudadanía digital, siendo conscientes que "(...) cada persona porta su propia "brújula temporal" que les permite estructurar su pensamiento y su accionar."(Cartes., 2020, p. 9)

Las redes sociales no son algo neutro. Nos encontramos pues ante el interrogante sobre el futuro de la educación cívica digital, "the impact that these new tools may have on the future of online politics will largely depend on how millennials behave" (Calzada, 2017, p. 13).

Lo más llamativo es que todo sucede a una velocidad inimaginable.

Y nadie sabe bien lo que pasa antes de poder contar lo que pasa. Por eso, la contemporaneidad es un logro que requiere que nos demos una interpretación, que arriesguemos una visión de lo que ocurre, que nos permita tomar posición libre, pero justificadamente (Marín, 2019, p. 12).

Son dos los puntos que pueden dificultar el reto educativo de ciudadanos digitales:

1. La ausencia de un acuerdo común a nivel global en incluir la educación del pensamiento crítico en los programas oficiales, y la de un profesorado capacitado, que lleve a cabo un cometido de semejante envergadura (Mata, Sabater, & Blanch, 2019).
2. La falta de un acuerdo universal sobre cómo debemos actuar en relación con las tecnologías digitales, "Will reaching an agreement be easy? Quite the opposite; it will be very difficult to come to a consensus on how everyone will deal with digital technology" (Ribble, Bailey, & Ross, 2004, p. 11). Entendemos que, "even in a connected world, it takes time, effort and willpower to get major transformative effects from new technologies"(Fitzgerald, Kruschwitz, Bonnet, & Welch, 2014, p. 4).

Trabajamos con una tecnología de innegable potencial, en el que la inmediatez y las posibilidades de interconexión e intercambio de ideas a nivel cultural son infinitas, pero sobre todo es un espacio ilimitado de expresión de la sociedad civil (Castells, 2003).

Cuando se entiende el poder que los jóvenes pueden llegar a tener en sus manos como ciudadanos activos con el uso que hacen de las RS, una de las cuestiones vinculadas con la participación ciudadana y con los derechos a repensar, es cómo éstos se pueden o deben instaurar de un modo adecuado y en un espacio de tiempo relativamente corto en una sociedad, en una cultura y sistema político (Heater, 2007).

3.1. La ciudadanía digital y los nuevos espacios de participación social

Con el término 'ciudadanía digital' nos referimos a todos aquellos internautas que, desde cualquier dispositivo válido con acceso a internet, interactúan, se comunican, comparten y reciben información, colaboran con la opinión pública u ofrecen ayuda o material sanitario, como ha sucedido durante la pandemia COVID-19. Sin embargo, la brecha digital en España y en otros

muchos países del mundo, ha impactado directamente en la educación, entre los que carecen de recursos tecnológicos.

Desde el nacimiento de las primeras llamadas “social media” se decía que las redes iban a modificar nuestro modo de relación social, pero sobre todo que iban a suponer una drástica aculturación que afectaría a distintas esferas de la persona humana (Padilla Castillo, 2013).

Las tecnologías nos han influido en nuestro estilo de vida, pero, a la par de sus beneficios, cada día aparecen nuevos prejuicios que invitan a preguntarnos por los desafíos y retos que propone esta era de tecnología en materia de educación, relaciones sociales y salud ante el reto de formar a un ser humano que continúa a la expectativa de significar y controlar lo que existe a su alrededor. (Nobles et al., 2015, p. 15)

El mundo digital y las redes progresan día a día e incorporan mejoras para sacar el máximo partido a su uso. Los jóvenes se van adaptando a ellas con gran facilidad, dejando atrás las redes obsoletas y evolucionan de acuerdo a su edad y madurez humana. Los estudiantes van incorporando a sus vidas las nuevas redes que aparecen en el mercado y lo hacen de acuerdo con las posibilidades que éstas les ofrecen y a sus intereses individuales. (Mercedes, 2015).

El centro de investigación americano (PRC) plantea un tema interesante acerca de las nuevas tecnologías. Cuestiona si el uso de la tecnología por parte de los seres humanos debilitará la democracia a corto y medio plazo, señalando como causas principales la velocidad y el alcance que tiene la distorsión de la realidad, la disminución del periodismo y el impacto del capitalismo de vigilancia o si por el contrario, la tecnología fortalecerá la democracia a medida que los reformistas encuentran la manera de luchar contra los “infoguerreros” y el caos.⁸

Con el uso habitual de las RS se ha extendido el uso del término e-democracia como una nueva forma de participación digital en la que el ciudadano de “a pie” opina, habla, comenta o critica lo que le parece debe ser corregido o modificado.

La opinión pública está formada desde hace muchos años, no solo por los periodistas sino por todos los ciudadanos y ciudadanas, de tal manera que, “for some students, participation is a process in which all the individuals in a society share the same goal and participate towards its achievement” (Sant, 2014, p. 18). Un claro ejemplo son las recientes manifestaciones ciudadanas a nivel global por la lucha del cambio climático.

3.2. La nueva dimensión educativa y ética en el uso de las redes sociales en internet

Los acontecimientos pasados y presentes nos llevan a repensar el futuro de la educación y la necesidad de profesionales más preparados, que no solo manejen Internet y las RS. Es vital conocer y entender a un alumnado que vive en su espacio virtual.

Entramos en el terreno de la “nueva dimensión ética” que tiene su origen en la era digital y global. Una ética que ya no solo afecta a la esfera pública offline, sino al ciberespacio público y privado online. La libertad de expresión es compatible con el respeto a los derechos individuales y colectivos, con el ejercicio de esos mismos derechos y el cumplimiento de las obligaciones fuera

⁸ Recuperado de <https://www.pewresearch.org/internet/2020/02/21/many-tech-experts-say-digital-disruption-will-hurt-democrac/> U.C. 28/06/2020 UC 28/6/2020

y dentro de Internet. Aprender a ser una ciudadana o un ciudadano forma parte de la educación, como es el aprendizaje a ser persona y un agente moral en una comunidad. (Naval, 2003). Por tanto, “introducir la tecnología en este contexto ético significa traducir el discurso ético en términos que engloben a la ciencia y a la tecnología en el espacio en el que se manifiestan, profundizan, y desarrollan los derechos humanos” (Bustamante Donas, 2007, p. 306).

4. Objetivos de la investigación

El primer objetivo es explorar y comprender los impactos del uso, difusión y producción de las redes sociales en la participación ciudadana juvenil y la democracia. Se trata de recuperar la voz de los jóvenes protagonistas del siglo XXI, de cara a un posible debate académico sobre educación y participación ciudadana digital.

Este objetivo se desglosa en los siguientes puntos:

- Conocer qué uso hacen de las redes sociales los jóvenes universitarios.
- Presentar el tipo de participación y compromiso ciudadano que llevan a cabo a través de las redes sociales.
- Exponer y analizar los asuntos más críticos que emergen de las respuestas obtenidas en cuanto a los pros y los contras del uso de las redes sociales.
- Identificar qué ayuda reciben los jóvenes desde el ámbito académico para llegar a ser ciudadanos/as digitales comprometidos.
- Determinar el tipo de formación que creen que necesitan los jóvenes en su uso de las redes sociales y la participación ciudadana.

El segundo objetivo nos llevará a reflexionar sobre los resultados obtenidos y examinar de qué modo afecta positiva o negativamente el uso de las redes sociales a su comprensión de la “participación ciudadana”.

El tercer objetivo es presentar los retos educativos que tenemos por delante para formar una ciudadanía que participa y se expresa de modo virtual.

5. Diseño y metodología

Este estudio descriptivo e interpretativo ha utilizado como método de recogida de información una encuesta online anónima basado en otros estudios.⁹ La muestra estuvo compuesta por 127 estudiantes. El 87% pertenecen a los grados de Educación Primaria e Infantil. El cuestionario original se presentó a cinco expertos para analizar la adaptación del contenido a la cultura española y ser validado. Se ha utilizado la prueba no paramétrica (W) de Kendall para probar el acuerdo de los expertos con un valor de 0,90. La fiabilidad con Alfa de Cronbach es de 0,89 con un error muestral del 5%.

9 Hoechsmann, Michael, Thésée, Gina y Carr, Paul R. (eds.). (In press / À paraître). *Education for Democracy 2.0: Changing Frames of Media Literacy*. Rotterdam: Brill/Sense. Carr, Paul R., Hoechsmann, Michael y Thésée, Gina. (eds.). (2018). *Democracy 2.0: Media, Political Literacy and Critical Engagement*. Rotterdam: Brill/Sense. Carr, Paul R, Cuervo, Sandra y Daros, Michelli. (2019). Citizen engagement in the contemporary era of fake news: Hegemonic distraction or control of the social media context? *Postdigital Science and Education*, 1-22. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00052-z> U. C. 28/06/2020 y otros.

La encuesta consta de 10 ítems de información sociodemográfica y 24 ítems sobre RS. Las preguntas de la sección de las RS son de respuesta escala Likert que nos permiten medir actitudes y conocer el grado de conformidad de los encuestados respecto a las preguntas planteadas. De este modo conocemos la intensidad de la afirmación respecto al nivel de importancia, frecuencia con la que se realiza una actividad, y valoración de un ítem o nivel de acuerdo. A estos datos cuantitativos se añaden las preguntas abiertas en las que los estudiantes pueden expresar con palabras lo que piensan respecto a cada cuestión.

El cuestionario original fue modificado ligeramente para ser adaptado al lenguaje y a la cultura española. De este modo se añadió la referencia a la LOPD. Se incluyeron los datos personales de los nuevos investigadores. Se añadió un desplegable para elegir la Universidad en la que estudian. Se añadió al curso la opción de Master. Se incorporó un nuevo desplegable con más áreas de conocimiento. En cuanto a los miembros de la familia que tienen estudios universitarios se añadió a cada ítem de la generación: 'solo yo', 'padres', 'abuelo' o 'bisabuelos'. A la pregunta del tipo de compromiso se pidió que se especificaran los niveles de participación. Se añadieron redes como: Tik Tok, Change.org, WhatsApp y 21buttomms. En cuanto al número de horas del uso se incluyó más de seis. Se cambió 'Presión social de las parejas' por 'Comunicación con la pareja/familia'. Se añadieron otras áreas de interés participativo como el de los Derechos Humanos.

6. Resultados de la investigación de tipo cuantitativo y cualitativo

6.1. Datos de interés general sobre los participantes y uso de las redes sociales (Q 3, 5, 8, 9, 13, 14, 15 y 16)¹⁰

El 87 % de los participantes pertenecen a los grados de educación Primaria e Infantil en español y bilingüe. Al ser grados en los que domina el sexo femenino sobre el masculino, el 81,10% de las respuestas corresponden a mujeres.¹¹ frente al 18,10% que son hombres. El 65,35% de los encuestados pertenece a la primera generación de su familia con estudios superiores.

El 58,27% lleva más de siete años usando las RS siendo las más utilizadas por este orden: WhatsApp, seguida de Instagram, Facebook y YouTube. El promedio de tiempo de uso de las redes es de entre tres y cuatro horas al día. Utilizan las redes para comunicarse con amigos/as (59,06%) y con la pareja (20,47%). También las utilizan como entretenimiento, para compartir opiniones o para comunicarse con miembros de la familia. Los jóvenes prefieren comunicarse en primer lugar con texto (62,99%) seguido de audio (21,26%) e imágenes (12,60%).

En relación con la evolución que han seguido en las RS los encuestados explican que éstas han pasado de ser un mero entretenimiento, en su etapa inicial, para llegar a jugar un papel más útil o profesional, con un uso más prudente, equilibrado y responsable. Asimismo, los estudiantes

10 Q: número de pregunta del cuestionario.

11 Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/grados-paritarios-informatica-hombres-educacion_1_1735777.html U.C. 28/06/2020

aumentan el uso de las RS y cambian de RS de acuerdo con la etapa madurativa, la evolución o las mejoras que incorporan las redes.

6.2. Razones por las que utilizan las redes sociales (Q 16.4 y 17)

Entre los jóvenes domina el uso personal de las RS frente al educativo o cultural. Los participantes enumeran varias razones por las que utilizan las RS: la facilidad para comunicarse entre ellos, la pareja o familia, compartir fotos, conocimiento e inquietudes sociales. Por último, señalan que las utilizan para organizar trabajos de clase, para el entretenimiento o como canal de promoción profesional.

Un dato interesante que queremos mencionar es que de entre los medios tradicionales de comunicación, son los telediarios los más vistos y considerados los más imparciales. Los periódicos impresos son desde el punto de vista de los estudiantes los más veraces.

6.3. Uso que hacen los jóvenes de las redes sociales y temas por los que manifiestan más interés (Q11)

El 84,13% de los estudiantes están interesados en temas relacionados con la educación. El 11,90% destaca una preocupación por el medioambiente. El 2,36% manifiestan interés por los partidos políticos. El 1,59% por temas relacionados con la salud. En relación con el ocio y el entretenimiento, les interesa en primer lugar la música seguido de la moda, la fotografía, el cine, el arte y los libros. También utilizan las redes para buscar destinos turísticos, organizar viajes o acceder a información sobre temas de medio ambiente.

Los estudiantes manifiestan interés en primer lugar por las desigualdades sociales; seguido de la falta de equidad de género, derechos humanos, cuestiones raciales y culturales.

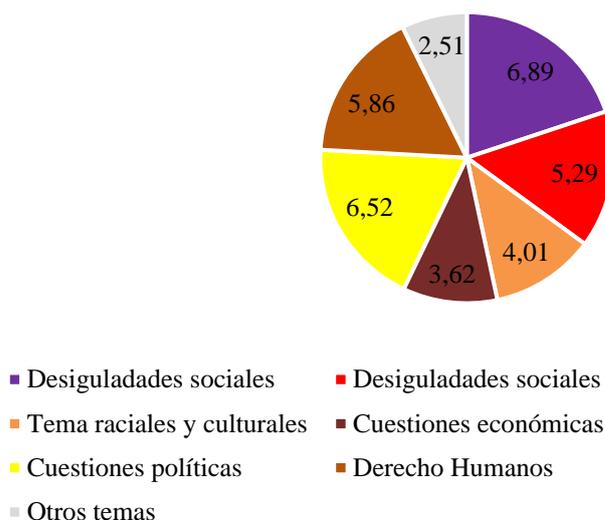


Figura 1. Temas con los que los estudiantes se sienten más vinculados (%)

Fuente: Elaboración propia.

6.4. Tipo de participación y compromiso social que llevan a cabo a través de las redes los jóvenes universitarios (Q10 Y 12)

El total de los estudiantes que se consideran miembros socialmente responsables es de un 69,05%. Un 15,08% no participa en la mejora de su comunidad y otro 12,70 % se considera un miembro crítico al analizar las causas de los problemas y actuar sobre las mismas. El 3,17% se reconoce un miembro activo al organizar únicamente campañas o recoger firmas para diversas propuestas de tipo social. Un estudiante no contesta.

A la pregunta sobre el tipo de participación que llevan a cabo en las redes el 51,91% contestan que no tiene compromiso de tipo político.

Tabla 1
Tipo de participación ciudadana juvenil en %

Tipo de participación	%
Estudiantil - delegado de clase facultad	5,51
Asociaciones de estudiantes	1,57
Asociación de vecinos	0,00
Voluntariado: cruz roja, protección civil, organizaciones deportivas, prisiones, culturales, ocio etc.	16,54
ONG, fundaciones, asociaciones de diversa índole, infancia, personas mayores, enfermedades, educativas, tiempo libre, laborales, consumidores etc.	14,17
Partidos políticos	2,36
Sindicatos	0,79
No hay compromiso en la política	55,91

Fuente: Elaboración propia.

6.5. Compromiso y participación ciudadana de los universitarios en los medios sociales (Q24.12)

Los encuestados que contestan de modo positivo a la pregunta sobre el tipo de influencia que ejercen las RS en su compromiso social razonan diciendo que las redes son un medio óptimo para influir en las personas y para mejorar el mundo. El ejemplo más nombrado es la ayuda que ha supuesto Internet para la lucha por el cambio climático.

Los jóvenes explican que las redes facilitan el compromiso ciudadano y una participación más activa en la sociedad, por ser un canal de comunicación que puede influir de modo favorable en la manera de pensar, en las actitudes e intereses de las personas. Otros motivos mencionados son: porque se puede compartir todo, difundir ideas que pueden favorecer la reflexión, el debate o la concienciación social, facilita el estar al día sobre las noticias o porque ayuda a una buena convivencia social.

Un solo participante dice que cuando se «politizan» las RS no ayudan al compromiso social.

Otras ventajas señaladas por los universitarios en el uso de las RS se pueden resumir en:

- Facilitan el acceso a la información local y global.
- Ofrecen oportunidades de acciones solidarias.
- Incrementa la participación ciudadana activa en general.

- Favorece la interconexión global. Por ejemplo alerta sobre los movimientos o manifestaciones sociales.
- Anima al dialogo y debate ciudadano.
- Ofrece gran visibilidad en temas sociales que animan a participar de forma presencial.
- En las redes se conecta rápidamente con las ciudadanas/os.
- Con un solo perfil se tiene acceso a gran variedad de información.

Una de las participantes señala que:

“En la medida que se demuestra seriedad y compromiso en la red, se puede favorecer la participación ciudadana”.

6.6. La influencia de las redes sociales en la democracia (Q36. 24)

Algunos jóvenes señalan que los políticos pueden acercarse más al pueblo a través de las redes en la medida que éstos intervienen en ellas de un modo imparcial y veraz. Entienden que las redes son un canal de comunicación que facilita la libertad de expresión y ofrecen a los ciudadanos/as nuevas posibilidades para involucrarse desde el punto de vista social, para compartir, participar y reflexionar sobre política. Todos los jóvenes están de acuerdo en que son un medio perfecto para obtener información a nivel local y mundial.

Otros estudiantes explican que cuando las RS se utilizan para informar a la sociedad de una manera imparcial, poco equilibrada o injusta, el efecto en los ciudadanos/as es negativo. De igual manera, entienden que la existencia de contenidos no veraces en la red, actitudes y comportamientos extremistas, imposición de ideas o la existencia de diferentes modos de manipular a los ciudadanos a través de las redes, no beneficia a la democracia.

Otros participantes expresan otros motivos por los que la e-democracia puede deteriorarse. Explican que el subjetivismo en la transmisión de información online o el comportamiento poco ejemplar de los políticos que utilizan las redes para crear polémica o “promocionarse”, tampoco ayuda a la democracia.

Una de las estudiantes añade:

“Si las redes son utilizadas para difundir falsedades sobre temas económicos o sociales, el efecto sobre la democracia no es positivo”. “No puede haber verdadera democracia si las redes son controladas por el gobierno.” “Si las redes benefician a ricos y no a la clase obrera, eso no es democracia”.

6.7. Pros y contras en el uso de las redes sociales (Q16.4, 17.5 y 20.8)

Los problemas en el uso de las RS enumerados por los estudiantes por orden de importancia son:

1. Problemas de tipo ético en la utilización de las redes
2. Problemas relacionados con la privacidad personal.
3. Problemas con la ciberadicción y la ausencia de un trato personal presencial
4. El ciberbullying y ciberseguridad.

Uno de los participantes explica que:

“Un mal uso de las redes sociales por parte de los ciudadanos puede perjudicar en gran medida la educación de los jóvenes”.

Aunque algunos estudiantes no llegan a detallar qué entienden por un mal uso de las RS, otros lo unen a la ‘falsedad’ y al uso de las redes para ‘fines negativos, o hacen referencia al peligro del anonimato en la red o a la existencia de falsos perfiles con el riesgo de llevar vidas ficticias o dobles vidas. Los jóvenes entienden que ser uno mismo/a en la vida real y en la virtual es lo correcto.

Una de las participantes explica:

“Muchos jóvenes se sienten respaldados tras perfiles falsos o anónimos para realizar o decir cosas que no harían de saberse sus nombres. Lo hacen para aparentar algo que no son y jamás se podrá saber la verdad”

En cuanto a la información que se encuentran en las redes explican, que la ingente cantidad de contenidos en Internet es algo positivo porque es su fuente principal de conocimiento. Sin embargo, reconocen que es difícil contrastar la información.

El 51,20% reconoce haber visto noticias falsas, el 24% regularmente y al 79% les preocupa el tema de la información errónea. Explican que el motivo principal es porque las noticias se hacen “virales” y la rectificación no tiene el mismo efecto o es difícil contrastarla con la verdad. Una participante dice que “Los estudiantes más influenciados e ingenuos son los más vulnerables y los que están más expuestos al peligro en las redes”.

Otra participante explica:

“Es fácil aceptar noticias falsas sobre derechos humanos, política, racismo o machismo. Creo que se da mucho. Esto lleva a la confusión y conflictos sociales o sentimientos de odio.” “La difusión de temas falsos sobre salud o relacionados con la alimentación, nos afecta negativamente”.

A los encuestados que no les preocupan las noticias falsas lo razonan diciendo que si les interesa un tema se informan y lo contrastan.

En cuanto al grado de satisfacción que tienen de la imagen personal que proyectan en las redes (Q 20.8), los estudiantes que responden de modo afirmativo a esta pregunta hacen referencia a valores como la autenticidad, la veracidad y a la naturalidad.

Los participantes que contestan negativamente no dan razones, salvo una excepción que dice:

“No estoy cómoda porque muchas veces es falsa la imagen que doy en la red y presentamos exactamente lo que queremos que vean de nosotros”

Una estudiante explica que:

“Las críticas que se hacen en la red fomentan el odio y a veces nos provoca complejos de inferioridad”.

Otro participante señala:

“Lo que se dice en las redes puede llevar a afectar seriamente a la salud psíquica de las personas.”

De igual manera, les afecta negativamente y les preocupa la gran obsesión por los cánones de belleza que se presentan en las RS. Otra de las participantes dice que pueden llevar incluso a algunos jóvenes a la depresión.

En segundo lugar, utilizan diversos términos para explicar la preocupación por no saber mantener la privacidad en las RS. Tienden a percibir el riesgo de perder la privacidad simplemente por “estar” en las redes.

Varios encuestados lo reflejan de esta manera:

“Estamos entregados a “depredadores” ya que tenemos toda nuestra información privada en las redes.” “Tenemos cero privacidad”.

Los jóvenes utilizan las palabras control y exposición de vida para referirse a la falta de intimidad personal. Conocen los riesgos existentes, como dice una de las participantes, de “subir todo a las redes”.

En tercer lugar, destacan la ciberadicción o dependencia en el uso de las RS como la causa de la pérdida de amistades “presenciales” y de tiempo en general. Por ejemplo, una estudiante comenta: “Tengo mucha dependencia a mi teléfono y no disfruto de las cosas de alrededor.”

Otros asuntos que les preocupan son el individualismo, la ignorancia sobre la utilización de la RS en general o la disminución de las vivencias del momento real.

6.8. ¿Tiene una formación adecuada para entender los problemas vinculados con las redes? (Q 23. 11)

Más del 50% de los encuestados contestan que tienen algún tipo de formación o que son autodidactas. Explican que conocen las “trampas” y los riesgos que tiene Internet. Otros estudiantes que contestan afirmativamente, hacen referencia al grado de experiencia en el uso de las redes, a la edad o la formación recibida en voluntariados, amistades, charlas, cursos o estudios universitarios. Un 16,64 % contesta que es la familia la que les ha ayudado a entender y a usar correctamente las RS.

Otros estudiantes reflejan que es necesario adquirir nuevos conocimientos sobre todo en temas legales o sobre derechos personales. Uno de los participantes explica: “La tecnología avanza a gran ritmo, muchas veces más rápido de lo que podemos asimilar y se debe formar en su uso.” “No tenemos las herramientas necesarias para controlar el volumen de información de la RS”

6.9. ¿Qué formación académica has recibido para entender y usar las RS? (Q 25.13) y (Q 27.15)

Un 34,56 % de los jóvenes contestan que no les ha ayudado la formación académica. Uno de los participantes comenta: “No se dan instrucciones o simplemente no se enseña.” No obstante, subrayan que se debería implementar alguna formación en el uso de las RS para “concienciar a los estudiantes.”

Los que responden de modo afirmativo a la pregunta lo hacen porque han tenido alguna oportunidad de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria o Secundaria. Otros universitarios

han participado en cursos de formación, charlas o el tema de las RS se ha estudiado en alguna asignatura en la universidad.

6.10. ¿Qué formación es necesaria para llegar a ser un miembro crítico en las redes sociales?

El 78,08% de los jóvenes ve necesario recibir algún tipo de formación para complementar la educación juvenil y explican que es importante prevenir a los adolescentes. Señalan que para llegar a ser un miembro crítico sería bueno:

1. Conocer el uso de las redes no solo a nivel tecnológico sino psicológico.
2. Aprender a gestionar las redes sociales personales.
3. Entender los peligros reales, saber reconocer las “fake news” y contrastar información.
4. Saber que es una fuente fiable.
5. Formarnos sobre temas relacionados sobre el impacto de la imagen personal en las redes.
6. Conocer los temas de protección de datos o posibles amenazas en la red.

Uno de los participantes comenta:

“Es necesario enseñar el uso correcto de las redes sociales, pero sin charlas inútiles ni asignaturas como tic. Es necesario una asignatura dedicada a la competencia digital bien estructurada.”

Otros jóvenes no saben explicar qué tipo de formación digital se debería impartir o dicen, que se aprende con la experiencia o no lo ven necesario porque ya tienen formación.

Una de las participantes concluye que:

“Pienso que deberíamos aprender a comunicarnos mejor antes de comenzar a usar las redes sociales” y “La educación visual y mediática debería formar parte del currículo educativo y tener un mayor peso”.

7. Conclusión

Hemos abordado el presente artículo planteando una cuestión inicial. ¿De qué modo puede afectar positiva o negativamente el uso que hacen los jóvenes universitarios de las redes sociales en su comprensión de la “participación ciudadana”? Esta pregunta es posible acometerla, dando respuesta a cada uno de los objetivos marcados.

En primer lugar, las características más valoradas por los jóvenes en el uso de las RS son: la inmediatez, la rapidez, la interconexión y la facilidad en su uso. La red más utilizada es WhatsApp seguida de Instagram, Facebook y YouTube. Las utilizan entre tres y cuatro horas al día.

En segundo lugar, frente al uso educativo, los universitarios/as utilizan principalmente las RS como canal de comunicación personal y con la pareja, para el entretenimiento y para organizar trabajos de clase. Las RS son una herramienta inmejorable para compartir lo que les interesa. En cuanto al ocio las utilizan para escuchar música, seguirla moda, la fotografía, el cine, el arte y los libros. También se sirven de las redes para descubrir destinos turísticos y organizar viajes.

Los estudiantes consideran que, las redes son un medio excelente para influir positivamente en el modo de pensar, en las actitudes e intereses de los usuarios y para mejorar el mundo. Explican que las redes facilitan el compromiso ciudadano y una participación más activa en la sociedad por las posibilidades que ofrecen éstas de compartir ideas que favorezcan la reflexión, el debate, la concienciación social, estar al día o una buena convivencia social.

En tercer lugar, en cuanto a la participación social, el 69,05% de los estudiantes tiene algún tipo de compromiso ciudadano y se considera un miembro responsable porque cumple con las normas, colabora en las campañas o firma propuestas online. El total de los estudiantes que expresan un compromiso en temas relacionados con el voluntariado y los que participan en varias ONG u otro tipo de asociaciones, es de un 30,17%.

En cuarto lugar, los temas que les interesan más a los estudiantes son los relacionados con la educación y el medio ambiente. También destacan los contenidos que tienen relación con las desigualdades sociales, la equidad de género, los derechos humanos y las cuestiones raciales y culturales. Un tanto por ciento muy bajo está interesado en los partidos políticos y la salud.

Sin embargo, los jóvenes podrían dudar de la validez de las RS como canal apto de comunicación social para el desarrollo de la participación democrática. Reconocen los riesgos en el uso de la RS como son la anonimidad, la falta de privacidad y la existencia de información falsa. También consideran que es sencillo “subir” información errónea a internet y aluden a la ignorancia existente entre los internautas sobre determinados temas de tipo social o económico. Una de las participantes comenta: “La desinformación nos lleva a no saber qué pensar o a confundirnos”.

Los estudiantes explican que las redes son un canal de comunicación que facilita la manipulación de los ciudadanos en el espacio virtual, bien difundiendo desinformación o mentiras que tras un anonimato virtual -como son los falsos perfiles- llevan a dudar de lo que es o no es verdad. Asimismo, entienden que la búsqueda exclusivamente de “likes” por parte de los usuarios, la utilización de las redes por los políticos con el fin de crear polémica o “promocionarse” o que las redes puedan ser controladas por los gobiernos, son riesgos que hacen de las redes un canal complejo para la participación social.

Los jóvenes aluden a la falta de ética en el uso en las RS utilizando los términos: el engaño, la crueldad, el ciberbullying, el uso de las redes para descalificar o desacreditar a personas, la competitividad, las faltas de respeto a las opiniones ajenas, juicios infundados, la existencia de contenidos “oscuros” o ambiguos.

No obstante, solo un 15,08% no participa en la mejora de su comunidad, y otro 15,08% se considera un miembro crítico al analizar las causas de los problemas y actuar sobre las mismas.

Finalmente, más del 50% de los participantes consideran que están bien formados para entender los problemas existentes en la red, sin embargo, en las preguntas abiertas añaden que creen necesario una formación específica sobre el uso de las RS para llegar a ser miembros críticos en la sociedad. Más de la mitad de los encuestados contestan que es necesario recibir formación para complementar la educación juvenil, en el área cívico-digital. Insisten en que debemos prevenir a los adolescentes de los riesgos a nivel tecnológico y psicológico.

Somos los docentes los que tenemos un gran reto por delante para ser los instrumentos que hagan de puente entre los jóvenes y las nuevas tecnologías. Los estudiantes demandan formación para saber gestionar las RS y desarrollar el pensamiento crítico. Incluir las redes sociales en el aula puede ser un buen modo de formarles en un uso responsable.

El análisis de la encuesta sobre el uso de las RS participación ciudadana y educación realizada en pleno confinamiento, nos ha confirmado que son los mismos problemas denunciados por los medios de comunicación y la ciudadanía en general, durante la primera oleada del COVID:19, los que han sido enumerados por los jóvenes en nuestro estudio: la falta de una ética cívico-digital, la irresponsabilidad o el uso incorrecto de las redes con la difusión de “bulos” y la preocupación social por mantener la privacidad personal.

Asimismo, son muy similares los beneficios experimentados y valorados por la sociedad en general durante la epidemia mundial, con los comentados por los jóvenes universitarios en la encuesta de nuestra investigación. Las redes e internet han solucionado y ayudado a sobrellevar muchas dificultades, pero sobre todo, las redes han acortado la distancia social con una cercanía virtual.

Como señalan los estudiantes en la encuesta, la inmediatez, la rapidez, la interconexión, la facilidad del uso de las RS y la ingente cantidad de información que se puede compartir en ellas, pero sobre todo las posibilidades de comunicación a nivel local y global, han sido las ventajas que nos han ofrecido las redes en estos momentos de crisis mundial.

Los beneficios derivados del uso de las RS que enumeran los jóvenes nos hacen concluir que a pesar de ser muchos y variados los riesgos que los participantes denuncian en el uso de las RS, también son muchas y variadas las posibilidades que ofrecen las RS como canal de participación ciudadana. Entendemos que es el espacio actual en el que la participación social juvenil puede crecer a nivel local y global.

8. Limitaciones del estudio

En primer lugar, es necesario aumentar la muestra para asegurar una distribución representativa de la población universitaria. En segundo lugar, al indagar lo que las personas opinan sobre el tema de estudio, los datos informados pueden contener potenciales sesgos. Finalmente, la muestra de la investigación corresponde en su mayoría a mujeres y el 90% de las/los participantes pertenecen a los grados de Educación Primaria e Infantil, por lo que se hace necesario ser cautos con las conclusiones presentadas en esta fase inicial de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Billieux, J., Maurage, P., Lopez-Fernandez, O., Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2015). Can disordered mobile phone use be considered a behavioral addiction? an update on current evidence and a comprehensive model for future research. *Current Addiction Reports*, 2, (2), 156-162. <http://dx.doi.org/10.1007/s40429-015-0054-y>
- Bustamante Donas, J. (2007). Cooperación en el ciberespacio: Bases para una ciudadanía digital. *Argumentos De Razón Técnica*, 10, 305-328.

- Calzada, I. (2017). Do Digital Social Networks Foster Civilian Participation among Millennials? Kitchenware Revolution and 15M Cases. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation* 3. Special Issue: 'Beyond Democracy: Innovation as Politics'. <http://dx.doi.org/10.12893/gjcpi.2017.3.4>.
- Castellanos Claramunt, J. (2019). *Participación ciudadana en la era digital: Posibilidades y riesgos*. Tesis Doctoral.
- Castells, M. (2003). La dimensión cultural de internet. Nuevas tecnologías. *Andalucía Educativa*, 7, (36) Recuperado de <https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Delgado-Algarra, E. J., Bernal-Bravo, C., & López-Meneses, E. (2019). Competencia pluricultural y ciudadanía cosmopolita en el contexto hispano-japonés de educación superior. *Educational Research*, 8 (2), 166-183. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.7.425>
- Fitzgerald, M., Kruschwitz, N., Bonnet, D., & Welch, M. (2014). Embracing digital technology: A new strategic imperative. *MIT Sloan Management Review*, 55(2), 1.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía :Una breve historia*. Madrid: Alianza.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (2000). Citizenship in culturally diverse societies: Issues, contexts, concepts. *Citizenship in Diverse Societies*, 1, 1-43. <http://dx.doi.org/10.1093/019829770X.001.0001>
- Levinson, M. L. (2014). Citizenship and civic education. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, ed Denis C. Phillips. Thousand Oaks, CA:age. Recuperado de <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:12701475>
- Loader, B. D., Vromen, A., & Xenos, M. A. (2014). The networked young citizen: Social media, political participation and civic engagement. *Information, Communication & Society*, 17 (2), 143-150. <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2013.871571>
- Marín, H. (2019). *Civismo y ciudadanía* (2019) Madrid. Editorial La Huerta Grande.
- Mata, J. C., Sabater, M. M., & Blanch, J. P. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: Un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 5, 23-41.
- Mercedes, G. V. M. (2015). Migración de los jóvenes españoles en redes sociales, de tuenti a facebook y de facebook a instagram. la segunda migración. *ICONO 14, Revista De Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 13 (2), 48-72. <https://dx.doi.org/10.7195/ri14.v13i2.821>
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista De Educación. Ministerio De Educación Y Formación Profesional*. 9, 169-189.
- Nelson, J., Lewis, D., & Lei, R. (2017). Digital democracy in america: A look at civic engagement in an internet age. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 94, (1), 318-334. <https://dx.doi.org/10.1177/1077699016681969>
- Nobles, D., Londoño, L., Martínez, S., Ramos, A., Santa, G., & Cotes, A. (2015). Tecnologías de la comunicación y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios. *Educación y Humanismo*, 18, (30) 14-27. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1311>

- Padilla Castillo, G. (2013) Usos de las redes sociales entre los universitarios españoles como nuevo paradigma de comunicación. En Beatriz Lloves Sobrado; Francisco Segado Boj (dir. congr.) *I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital*, 31.
- Pennycook, G., McPhetres, J., Zhang, Y., & Rand, D. (2020). Fighting COVID-19 misinformation on social media: Experimental evidence for a scalable accuracy nudge intervention. *PsyArXiv Preprints*, 10. <https://doi.org/10.31234/osf.io/uhbk9>
- Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *REIDICS: Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 6, 6-23.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6.
- Rodríguez, A. E. G. (2008). Educación para la ciudadanía: Una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación*, 7, 131-140.
- Sant, E. (2014). What does political participation mean to spanish students? *JSSE-Journal of Social Science Education*, 13, (4), 11-25. <https://doi.org/10.2390/jsse-v13-i4-1321>
- Simsek, E., & Simsek, A. (2013). New literacies for digital citizenship. *Online Submission*, 4 (3), 126-137.
- Zhang, C., Shi, L., & Wang, F. (2020). Liver injury in COVID-19: Management and challenges. *The Lancet. Gastroenterology & Hepatology*, 5, (5), 428-430. [https://doi.org/10.1016/S2468-1253\(20\)30057-1](https://doi.org/10.1016/S2468-1253(20)30057-1)



Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado?

*When Postmodernity is another meta-story, in which citizenship
education shall we train teachers?*

Laura Triviño Cabrera

Universidad de Málaga

Email: aura.trivino@uma.es

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

Elisa Isabel Chaves Guerrero

Universidad de Málaga

Email: echaves@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7696-308X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.82>

Resumen

El presente artículo es una reflexión teórica sobre la educación para la ciudadanía y su papel en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Partiendo de los planteamientos del profesor Ernesto Gómez, nos preguntamos la situación por la que atraviesa la Postmodernidad como posible “metarrelato” y sus repercusiones en educación para la ciudadanía global. El texto tiene como objeto que la comunidad educativa, especialmente, el profesorado de Ciencias Sociales, piense críticamente en la influencia del contexto postmoderno en la aparición de conceptos post- como postfeminismo, postmachismo, postverdad, postfacismo... que, en algunos casos, son seña de identidad de las nuevas generaciones de maestras y maestros en formación que integran nuestras aulas. Se establecen dos apartados fundamentales que ahondan en el paso de una educación ciudadana de la luz de la Modernidad a la pluralidad de colores de la Postmodernidad; para posteriormente, reflexionar sobre los pros y los contras de la Educación para la Ciudadanía Global en el contexto postmoderno. Finalmente, el artículo finaliza con la clave del interrogante que inicia este trabajo, la formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación ciudadana.

Palabras clave: educación ciudadana; postmodernidad; formación de docentes; enseñanza de la historia; globalización.

Abstract

This article is a theoretical reflection on education for citizenship and its role in the education of Social Sciences teachers. Starting from the proposals of Professor Ernesto Gómez, we ask

ourselves the situation that Postmodernity is going through as a possible "meta-story" and its repercussions in global citizenship education. The purpose of the text is for the educational community, especially Social Sciences teachers, to think critically about the influence of the postmodern context on the appearance of post-concepts such as postfeminism, post-male chauvism, post-truth, post-fascism... which, in some cases, are pointed out of identity of the new generations of teachers and teachers in training who are part of our classrooms. Two fundamental sections are established that delve into the passage of a citizenship education from the light of Modernity to the plurality of colours of Postmodernity; to later reflect on the pros and cons of Global Citizenship Education in the postmodern context. Finally, the article ends with the question key that begins this work, the education of Social Sciences teachers in citizenship education.

Keywords: citizenship education; postmodernity; teacher education; history teaching; globalization.

1. Introducción

El presente artículo plantea cómo los fundamentos filosóficos en los que se asienta la Postmodernidad han podido influir en la Educación para la Ciudadanía y si el profesorado asumiría la deconstrucción o el final de un término, que si bien puede estar cayendo en los mismos parámetros que eran objetivo de su crítica a la Modernidad, al erigirse en sí misma como un metarrelato; cada vez está más presente en nuestro día a día y en todas las esferas, llegando a surgir numerosos vocablos derivados de ésta como: postverdad, postfeminismo, postmachismo, postfascismo, postcolonial, postmuseo... y el último en llegar, postcovid.

Se trata de un texto que invita a la reflexión y que tiene como objeto rendir homenaje al profesor Ernesto Gómez, ya que precisamente una de nuestras últimas conversaciones con nuestro maestro se centró en la relación entre educación ciudadana y postmodernidad. Para ello, partiremos de su trabajo *Modernidad, Postmodernidad y Enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria* (Gómez, 2000), donde el profesor Ernesto Gómez nos hablaba de esta corriente filosófica en su relación con la enseñanza de la Historia. Veinte años después, Gómez junto con los profesores Gomes, Santisteban y Pagès (2020) nos presentaba un panorama de la Educación para la Ciudadanía Global en España y Portugal. ¿Está la Educación para la Ciudadanía Global construida bajo los parámetros de la Postmodernidad? Podemos hablar de una Educación para la Ciudadanía Global, en el sentido de ruptura con el discurso oficial hegemónico, pero que finalmente llega a ser desalentadora ya que termina reconstituyendo una mono-epistemología contemporánea (Abdi et al., 2015, p. 21), lejos de la "epistemología humilde" que, a juicio de Nicholson (1994) había caracterizado a la postmodernidad en oposición a la "epistemología arrogante de la modernidad".

2. De la Educación para la Ciudadanía en la Modernidad a la Educación para la Ciudadanía Global en la Postmodernidad

¿Qué es eso de la Postmodernidad? Aunque el uso del término está muy extendido, es cierto que cuando nos encontramos en las aulas del Máster de Profesorado con estudiantes provenientes de titulaciones en Historia, Historia del Arte o Filosofía, aún no existe una concepción clara sobre

el término, su contexto y su influencia en las disciplinas humanísticas y escolares. También, cabe decir que la mayor o menor difusión académica de la postmodernidad depende de las corrientes teóricas y metodológicas por las que las distintas facultades y universidades se decantan. Podemos decir que la Postmodernidad causa rechazo y entusiasmo en la comunidad universitaria a partes iguales en estos momentos; pese a que, como decía Jameson (2006), el propio concepto no era aceptado ni comprendido hace un par de décadas.

La Historia única, unidireccional y universal, surgida del proyecto ilustrado de la Modernidad, modelaba una ciudadanía nacida de la Revolución Francesa que aceptaba un proyecto histórico que, a través de la racionalidad científica, llevaría al progreso de la sociedad. Con el paso de los siglos, las piezas del puzzle histórico de la Modernidad no encajaban. Auschwitz evidenciaba que tal progreso científico no venía acompañado de un progreso humano y, en cuanto a los beneficiarios de ese proyecto, sólo repercutió en una tipología de ciudadano: “masculino, occidental / blanco, heterosexual, adulto y burgués” (Cubillos, p. 120).

Es así como Lyotard (1986) habla de la caída de los “metarrelatos” y del pensamiento postmoderno como posibilitador de la apertura de miras, del paso de esos grandes relatos a los microrrelatos: el reconocimiento de las otras historias, la(s) historia(s) de las mujeres y el papel de las identidades en la educación ciudadana. Como el profesor Gómez (2000) explicaba, el concepto de ciudadanía cambiará desde la perspectiva de la Modernidad a la de la Postmodernidad:

A diferencia de la tradicional concepción de la ciudadanía de la modernidad, que aparecía estrechamente vinculada con un nacionalismo de carácter ‘étnico’, la concepción de la ciudadanía de la postmodernidad está dirigida hacia un nacionalismo de carácter ‘cívico. Ante la nueva estructura política que se está configurando en Europa y el mundo, los conceptos de nacionalidad y ciudadanía exigen una revisión que supere sus concepciones clásicas, que han perdido valor’. (p. 168)

Paulatinamente, el mundo del siglo XXI abrazó el discurso de la Postmodernidad porque en ella se encontraban los discursos; estaban quienes antes no estaban y cierta mínima parte de la población tenía que empezar a dejar de pensar desde su ombligo eurocéntrico. Hottois (2003) distingue aspectos positivos derivados de la postmodernidad: la tolerancia, el pluralismo, la libertad, el pacifismo, a favor de las disensiones, dado que vivimos en un mundo diverso. Para Lipovetsky y Serroy (2010), la postmodernidad promueve valores humanísticos como la justicia, la solidaridad, la apertura el otro y el universalismo de los derechos humanos que invitan al consenso social pero al mismo tiempo, a la “pluralización de las éticas” como “signo del progreso de una sociedad liberal, democrática e individualista” (p. 152).

Si tenemos en cuenta la “pluralización de las éticas”, tal y como es concebida por algunos filósofos postmodernos, ¿cómo podemos entender la expresión “educación para la ciudadanía” a la luz de la postmodernidad? Ernesto Gómez (2008) manifestaba la dificultad para reformular la ciudadanía en nuestro siglo dado que es una noción polisémica y contradictoria de la que no existe consenso; y, por consiguiente, se trata de un hecho que repercute directamente en el concepto de educación para la ciudadanía.

Según el informe Eurydice (2017), la educación para la ciudadanía no solo comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal sobre temáticas relacionadas con la ciudadanía, sino también aquellas actividades que forman al alumnado en su papel como ciudadanía en la sociedad democrática en la que vive. Sin embargo, como el propio informe indica, no puede existir una idea común de educación para la ciudadanía para todas las sociedades. Como explica Díez Bedmar (2017) cuando lanza el interrogante: “¿deberíamos hablar de ciudadanía o ciudadanías?” (p. 57).

Por tanto, una educación postmoderna (Ruiz, 2010) fomenta la educación para la diversidad y la educación para la convivencia, caracterizada por la fragmentación, el caso, la pluralidad y el relativismo. Siendo este último para Santisteban (2004) “una realidad educativa que ha de conducir hacia el análisis de valores y la comprensión de opiniones divergentes” (p. 379).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se propone una educación para la ciudadanía cuyos cimientos queden sustentados en la visibilidad de las identidades, la diversidad y la alteridad como cimientos sólidos sobre los que construir la democracia (Pagès y Santisteban, 2010; Barton, 2010; Miralles, Prats y Tatjer, 2012; Prats, Barca y López Facal, 2014; Pinochet y Pagès, 2016; Díez, 2016 y Marolla, 2017; Triviño, 2019). García (2007) manifiesta que es imprescindible “defender una concepción de la ciudadanía que reconozca y acepte la diferencia con la representación de todas las identidades” (p. 237). Aunque pensemos que nos hallamos en una educación democrática, realmente estamos ante “un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza” (Chomsky, 2001, p. 10). Es así como existe una oportunidad en la formación inicial del profesorado de educar para una ciudadanía global que “conviva en comunidades plurales, obligada a trabajar competencias interculturales que eviten la instrumentalización de las alteridades, es decir, desmontar prejuicios y estereotipos que se encuentran en la base de la discriminación” (García, Arroyo y Andreu, 2016, p. 11). Por su parte, Pais y Costa (2017) consideran que:

El discurso democrático crítico en la educación para la ciudadanía global busca descubrir los procesos que esconden diferencias, crean desigualdades y mantienen la explotación. Se supone que, a través de esfuerzos pedagógicos como la literacidad crítica y la reflexión, los y las estudiantes pueden analizar sus propias posiciones en estructuras complejas, con miras a cambiarlas y sus supuestos, identidades, actitudes y relaciones de poder concomitantes (Andreotti, 2011). Algunos autores discuten que la educación para la ciudadanía global es capaz de un trabajo ético colaborativo entre estudiantes (Taylor, 1996; Villegas & Lucas, 2002), una comprensión de la ciudadanía que autonomía y libertad (Hiskes, 1998), y orienta nuestras prácticas hacia formas más humanas y menos antagónicas de política educativa y planificación (Papastephanou, 2003. (s.p.)¹

Entonces, ¿podemos decir que la Educación para la Ciudadanía Global surge bajo los parámetros de la postmodernidad? El profesor Pagès (2019) definía la educación para la ciudadanía global como “un proyecto, una utopía” (p. 6), ya que habría dos problemas fundamentales para que formar a la ciudadanía global fuera efectiva: “En primer lugar, la pervivencia y la resistencia de un currículum nacionalista y eurocéntrico útil para el control de la

¹ Traducción de las autoras.

ciudadanía. En segundo lugar, la pervivencia de un currículum cargado de contenidos factuales centrados sobre los hechos y los períodos más relevantes de cada país y del pasado europeo” (Pagès, 2019, p. 12). En este sentido, en una reciente publicación, se habla de cómo la Educación para la Ciudadanía Global es una nueva tendencia en educación y que lo que entendíamos por educación para la ciudadanía seguía teniendo un componente nacional más fuerte que cualquier perspectiva universal o global (Gomes, Gómez, Santisteban y Pagès, 2020).

Hanvey (1976, citado en Barrow, 2017, p. 164) distinguió cinco dimensiones de la educación para la ciudadanía global que debían conducir al alumnado al desarrollo del pensamiento crítico y la visión plural desde múltiples perspectivas de un mundo interconectado: la conciencia de la perspectiva, la conciencia sobre el estado del planeta, la conciencia intercultural, el conocimiento de la dinámica global y la conciencia sobre las elecciones humanas.

Sin embargo, ¿cómo promover una Educación para la Ciudadanía Global si el propio profesorado o la propia formación inicial del futuro profesorado no ha recibido formación alguna sobre Educación para la Ciudadanía Global?

3. El cuestionamiento de la Educación para la Ciudadanía Global en el contexto postmoderno

La Educación para la Ciudadanía Global abarca tres contextos: local, nacional y global para la ciudadanía (UNESCO, 2015); ampliando el ámbito nacional propio de la Educación para la Ciudadanía del proyecto de la modernidad. Sin embargo, ¿existen sombras en la formación ciudadana en la postmodernidad?

Debemos reconocer que el uso de “global” nos retrotrae al fenómeno de la globalización (económica), a la hegemonía cultural estadounidense y la expansión del capitalismo. Además, recientes estudios como los recogidos por Abdi, Shultz y Pillay (2015) apuntan la necesidad de descolonizar la Educación para la Ciudadanía Global o los de Rapoport (2015) analizando los obstáculos existentes para alcanzarla. De ahí que surjan alternativas como la que propone la profesora Moreno (2016) cuando prefiere hablar de “educación ciudadana planetaria” donde cada ciudadano y cada ciudadana actúan localmente pensando globalmente: “La ciudadanía planetaria no se sustenta en homogeneizar sino en todo lo contrario, en respetar la heterogeneidad con característica intrínseca de los grupos humanos, tolerar las diferencias y entenderlas como una forma de enriquecimiento personal y social” (p. 579). Asimismo, al asumir este enfoque, se estaría abogando por “entender los problemas a los que se enfrenta la humanidad desde la perspectiva glocal” (Moreno, 2015, p. 92).

Merece mención la obra de Kennedy (2019) - que nuestro propio maestro, Ernesto Gómez nos recomendó - cuando apunta que la futura ciudadanía necesita valores y habilidades globales “para contrarrestar las amenazas de la globalización y crear espacios positivos y constructivos para el desarrollo humano y la creatividad. Éste es un intento importante para contrarrestar el enfoque del neoliberalismo en el individualismo y el autodesarrollo” (p. 23).

Lo cierto es que, pese a no contar con una formación en educación para la ciudadanía global, el futuro profesorado se identifica con el término “ciudadanía global” e incluso, podríamos decir que se reconocen como ciudadanos/as globales. Ser ciudadana o ciudadano global para estas

nuevas generaciones de maestras y maestros supone vivir en libertad, diversidad y multiculturalidad. Y es aquí, desde donde tenemos que situar la Educación para la Ciudadanía Global, esto es, en un contexto postmoderno donde queda contemplado lo local y la pluralidad (Nicholson, 1994).

El problema reside en que pertenecer a esa ciudadanía global repercute en una educación ciudadana alejada cada vez más de principios democráticos. Si las alumnas, futuras maestras, piensan que son feministas porque se reconocen así en los relatos transmitidos por la cultura mediática; realmente, no estaremos formando una ciudadanía crítica feminista. Estamos ante unas futuras maestras declaradas “postfeministas”, entendiendo por “postfeminismo”, la alianza entre feminismo, cultura mediática y postfeminismo que terminaría siendo tildado de blanco y correspondiente a un alto poder adquisitivo (Tasker y Negra, 2007). Uno de los rasgos de la postmodernidad, en palabras de Jameson (2006), es el interés por la difuminación de límites entre la “cultura superior y la llamada cultura popular o de masas” (p. 166).

Si bien, este término comprende aspectos positivos como los señalados por Crocco (2018) cuando habla de la necesidad de un enfoque interseccional del feminismo que viene favorecido por la aparición de la postmodernidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales:

“Al enseñar sobre género, es importante tener siempre presente la interseccionalidad, es decir, las innumerables formas en que la raza / etnia, religión, discapacidad, idioma, pobreza y otros factores dan forma a las oportunidades, los derechos y la vida de formas muy diferentes”² (p. 13).

Si la profesora de Ciencias Sociales introduce la perspectiva de género, la teoría feminista, la violencia de género... en el currículum de Educación para la Ciudadanía, los alumnos, futuros maestros, piensan que no se puede generalizar y que se deben respetar todas las opiniones sobre los problemas de la mitad del género humano; de lo contrario, ellos son víctimas del movimiento feminista. He aquí, el postmachismo (Lorente, 2013), la alianza entre los nuevos relatos amparados por la postmodernidad que tienen como trasfondo el metarrelato patriarcal.

Y así, entramos en los discursos del odio que surgen ante el ascenso de otro post-, el “posfacismo posmoderno” (Molinuevo, 2013) y su alianza con la postverdad. Una postverdad a la que hemos llegado cuando justo la postmodernidad abogó por introducir el rechazo a la Verdad en mayúscula, proponiendo en su lugar, la verdad en minúscula (Nicholson, 1994). Ante esto, Vattimo (2010) expone que “el adiós a la verdad es el inicio, y la base misma, de la democracia. Si existiera una verdad “objetiva” de las leyes sociales y económicas [...] la democracia sería una elección por completo irracional” (p. 18) y que la verdad es interpretable. Si bien, estos planteamientos surgen en un contexto en el que pueden parecernos adecuados puesto que, en todo momento, se propone el consenso social ya que no hay una verdad absoluta; en estos momentos, resulta un peligro democrático afirmar que no existe la verdad, porque esa inexistencia ha derivado en un vacío ocupado por la postverdad o la falsedad. El profesor Prats se preguntaba ante la defensa de una Historia como disciplina científica: “¿cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin tener en cuenta valores tan humanos como la curiosidad, la exactitud o el deseo de alcanzar la verdad?” (p. 14).

² Traducción de las autoras.

Claramente la tolerancia es uno de los valores postmodernos, logrando la visibilidad de quienes estaban excluidas y excluidos. Y es por ello que Žižek (2008) pone en entredicho esa apariencia de “régimen postpolítico tolerante y multicultural” que da cabida a las reivindicaciones feministas, de las minorías culturales o de las propias demandas del colectivo LGTBIQ+, con un coste muy alto para la ciudadanía, cayendo ciegamente en la trampa del capitalismo global. Pero quizás el mayor problema radique en la trampa de “tolerar lo intolerante” y que fue expresada magistralmente en la paradoja de la tolerancia de Karl Popper (1945). ¿Asume la Educación para la Ciudadanía Global tolerar lo intolerante? ¿Como profesorado de Ciencias Sociales debemos tolerar los discursos intolerantes del futuro profesorado en nuestras aulas? ¿Podemos dar cabida en nuestras aulas a planteamientos fascistas? Si no lo hacemos, dos palabras pesarán sobre nuestra razón ilustrada: censura y adoctrinamiento. A este respecto, el profesor Ernesto Gómez explicaba cómo

para desarrollar el espíritu crítico en el alumnado, habrá que esforzarse por conseguir un marco escolar democrático donde aquél pueda tener cabida; un marco en el que las relaciones entre profesorado y alumnado se basen en experiencias y reflexiones sociales compartidas, antes que en relaciones asimétricas de saber y poder; un marco donde el aprendizaje de la ciudadanía y en la democracia escolar. (1998, p. 76)

Por tanto, estamos ante el metarrelato de la Postmodernidad donde todos los discursos valen. Discursos que surgen de la cultura mediáticas, de las redes sociales, de los medios de comunicación... y que, al fin y al cabo, responden, a su vez, a un discurso único. Por tanto, la Postmodernidad rompió con los metarrelatos para convertirse en uno más. Ante todo, esto, es evidente que hoy necesitamos una Educación para la Ciudadanía plural bajo cimientos sólidos democráticos.

4. Hacia una formación específica en educación ciudadana para el futuro profesorado de Ciencias Sociales

Una de las mayores preocupaciones del profesor Ernesto Gómez era sobre quién recaería la formación ciudadana de las generaciones venideras. El propio profesorado se presentaba como uno de los grandes obstáculos para el reconocimiento de la educación para la ciudadanía como eje fundamental del alumnado, puesto que al ser

una materia atendida por un profesorado de área que al menos en su formación inicial tiene numerosas procedencias, su capacitación no es homogénea, sino que presenta grandes contrastes y carencias. Esto exige que se incremente la formación inicial específica en este campo, así como que se potencie su participación en actividades de formación permanente al objeto de actualizarlo en los nuevos enfoques que aparezcan. (Gómez, 2005, p. 14)

Independientemente de los adjetivos que se le concedan a la educación para la ciudadanía, nos quedamos con la idea de ciudadanía del profesor Gómez Rodríguez (1998) y que el profesorado de Ciencias Sociales debe tener como meta:

los principios democráticos básicos de respeto por la dignidad de los individuos y compromiso activo con esa idea, aceptación de las diferencias entre individuos y

grupos en función de la diversidad política, económica, cultural, racial, de género, etc., y derecho a participar como individuos y grupos en la toma de decisiones sobre todo tipo de asuntos públicos comunes para lo cual se necesita estar informado y poseer conocimientos de los temas relevantes que afectan a la sociedad. (p. 75)

Podríamos decir que en este fragmento se observan las claves para la formación específica del futuro profesorado en educación ciudadana:

- *Educación ciudadana democrática para la conquista identitaria de la dignidad humana.* Educar en el respeto hacia la dignidad humana y concienciar sobre nuestro papel activo en que ésta no sea vulnerada. Para ello, es fundamental aceptar y reconocer la diversidad de identidades: género, raza, clase, cuerpo, etnia... El propio Fukuyama (2019) explica que la reivindicación de diferentes identidades y las demandas insistentes por su reconocimiento es una característica de nuestro tiempo. Se trata de principios que entroncan con los establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2011), cuando se hace alusión a que:

toda persona tiene derecho a la educación, y que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz, la seguridad y el fomento del desarrollo y de los derechos humanos. [...]. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos. (Naciones Unidas, 2011, pp. 2 y 3)

- *La Historia como punto de partida en la formación ciudadana para la participación democrática en el cambio social.* Justamente, este planteamiento está relacionado con una de las características que Nussbaum (2016) atribuye al ciudadano democrático moderno: “la capacidad de verse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneos: entender algo de la historia y el carácter de los diversos grupos que habitan. [...]” (p. 22). El alumnado debe comprender las necesidades humanas compartidas y resolver los problemas comunes. En este punto, tal y como manifestaba nuestro maestro, enseñar la Historia adquiere un papel fundamental desde el enfoque de los problemas sociales relevantes para formar una ciudadanía crítica y comprometida socialmente. Sin obviar la importancia de otras disciplinas como la Ética o el Derecho que exigen “un planteamiento interdisciplinar o global en su tratamiento didáctico” (Gómez, 2000, p. 170). Así también, Pagès (2019) lo sugiere cuando explica que “es necesario también repensar la enseñanza de la geografía y de la historia desde una perspectiva global” (p. 17).

Entiendo que la enseñanza de la Historia no sólo tiene objeto, sino que debe constituir una materia básica para la formación y el desarrollo intelectual del alumnado” (Gómez, 2000, p. 166). [...]. En la actualidad, desde el análisis de los problemas sociales se pretenden recoger la mayoría

de los enfoques que, con finalidades comunes, se han preocupado por una enseñanza racional de las ciencias sociales y que han recibido diversas denominaciones como: pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, investigación socio-científica, razonamiento jurídico, etc. (Gómez, 2000, p. 173)

Para Benejam (1996), los problemas sociales relevantes contribuyen a que el alumnado pueda trabajar a diferentes escalas (local, regional o nacional) y que sean comparadas para alcanzar la comprensión de la “diversidad, de la pluralidad, de la relatividad y la complejidad de nuestro mundo” (p. 13). Además, los problemas sociales relevantes favorecen la construcción de la conciencia histórica (Jara, 2010).

- *Pensamiento crítico y pensamiento creativo para la educación ciudadana del profesorado en formación inicial*. Nussbaum (2016) explicaba cómo el pensamiento crítico era crucial para la buena ciudadanía; complementándose con el desarrollo de la imaginación narrativa, a través de las artes, que den lugar a un ejercicio empático. En este sentido, las recientes investigaciones sobre literacidad crítica (Santisteban et al., 2016; Ortega y Pagès, 2017; González y Santisteban, 2020; Triviño, 2020) desde la Didáctica de las Ciencias Sociales resultan ser esperanzadoras para la adquisición de competencias críticas y creativas del futuro profesorado. Todo proceso crítico necesita de un proceso creativo para consolidarse y es aquí donde cobra importancia la figura de la ciudadanía activista. Se entiende por activismo, “una vindicación de que el espacio público se transformara en lo que el proyecto de la modernidad había prometido que sería, como si el espacio público hubiera sido usurpado y desnaturalizado y tuviera que ser desvelado en su verdad oculta o mancillada” (Delgado, 2016, p. 76). El impacto del activismo o arte activista es tal que sería deseable propiciar el debate sobre su repercusión en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales puesto que:

A través del poder simbólico del arte, de su capacidad para cuestionar todos los significados y verdades que parecen irrefutables (Arendt, 1974; Bauman, 2007), los y las activistas tejen alianzas con los movimientos sociales en un intento de influir en las agendas políticas de los gobernantes para mejorar la cultura democrática y construir sociedades más justas. (Bernárdez y López, 2019, p. 146).

5. Hacia la formación ciudadana del post-profesorado: más allá de los metarrelatos

Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado? Así comenzaba este artículo presentando una reflexión teórica sobre el panorama de la educación para la ciudadanía en un contexto donde todo viene acompañado por un “post”. Puede que la Postmodernidad se haya convertido en un metarrelato más y la educación ciudadana - que había asumido los valores postmodernos - necesite encontrar un nuevo paradigma. Como deduce Vattimo (1991), hablar de la caída de los metarrelatos es hablar también de un nuevo metarrelato que propone la disolución de las grandes narrativas. La propia postmodernidad podría entrar en una contradicción con este argumento. Por tanto, consideramos que puede y

debe existir un acercamiento entre modernidad y postmodernidad, como se puede observar en sus máximos exponentes:

Tanto Lyotard como Habermas se encuentran en el proceso de diferenciación y lo admiten como un hecho. La diferencia de los valores, de la ciencia, de la moral, del arte no sólo conducen a progresos en el entendimiento, sino también a unilateralidades problemáticas para el mundo de la vida. La fragmentación y división de campos que presenta Lyotard produce un mundo vital decadente y apto para procesos de colonización, sea en campo político como en campo económico, social, etc. Habermas ve esto y quiere contraponer a este proceso de parcelación un proceso de integración (Berciano, 1998, p. 78).

Tras los planteamientos manifestados, pensamos que la educación para la ciudadanía en la que podríamos formar al profesorado de Ciencias Sociales pasa fundamentalmente por tres enunciados: atrévete a sospechar, atrévete a saber y atrévete a solventar. Independientemente, del adjetivo que atribuyamos a la educación para la ciudadanía (global, local, glocal, cosmopolita, planetaria, multicultural, etc.); la cuestión es que el profesorado en formación inicial es un nativo en “postear”, vive inmerso en redes sociales, en pantallas y más pantallas, en sonidos, colores y mucho “postureo” que reduce su papel ciudadano a un like o a un dislike, que puede estar a favor de un posicionamiento y al día siguiente, de su contrario; que puede pensar que acepta la diferencia por sumarse a la apropiación cultural; que puede ser un día postfeminista y otro día, postmachista; que puede hablar de estar a favor de la igualdad pero negar la violencia de género; que puede estar a favor de los colectivos LGTBQ+ y al mismo tiempo, reclamar un día del orgullo heterosexual; que está en contra de los inmigrantes que trabajan en el campo y elevan al olimpo, a los futbolistas de la misma procedencia... Aporofobia, sexismo, machismo, gerontofobia, clasismo, racismo, especismo... Las futuras y los futuros docentes asumen que son críticos/as porque opinan. Es aquí donde la relevancia del concepto pensamiento crítico se desvirtúa. Como ya dijera Platón, no es lo mismo la *doxa* (opinión) que la *episteme* (conocimiento). El problema surge cuando el propio conocimiento es relativo y puede convertirse en un

callejón sin salida, dado que todo conocimiento es relativo porque está condicionado por la interpretación del sujeto el cual, a su vez, está condicionado por su contexto cultural y social. [...] pueden llegar a poner en duda el contenido ideológico y la carta crítica en la interpretación del mundo y paralizar cualquier acción alternativa tendente a lograr una mayor igualdad y justicia social. (Benejam, 1997, p. 43)

Sin embargo, se puede encontrar un término medio en el que el relativismo postmoderno y los planteamientos para hacer frente al “proyecto incompleto de la Modernidad” (Habermas, 1980) se encuentren. La propia Benejam (1997) encontraba un camino intermedio en una Didáctica de las Ciencias Sociales que asumiese la teoría crítica de la acción comunicativa de Habermas para que seamos conscientes de lo que pensamos y de cómo nuestro pensamiento está condicionado por el contexto en el que sucede; así como el relativismo proporciona una metodología pluralista que favorezca el debate entre las razones propias y ajenas que proporcionen “tensiones creativas que inciten a un diálogo libre, flexible y pragmático entre la pluralidad de interpretaciones contrapuestas [...] para llevar a una mejor comprensión del mundo” (pp. 43-44).

Formemos una ciudadanía escéptica en el sentido de que se interrogue críticamente por el mundo en el que vive como primer paso; hasta alcanzar argumentos razonados basados en una búsqueda del saber que proporcionan las disciplinas humanísticas; hasta llegar, a la dimensión práctica de la contemplación del mundo, el compromiso social y ciudadano para cambiar creativamente un mundo injusto y discriminatorio. El problema es que la ciudadanía y más concretamente, el alumnado que quiere formarse como docente no tiene conciencia del mundo; se equivoca cuando cree tenerla pero es tan sólo un espejismo:

La conciencia que tiene del mundo es algo particular del sabio. Sólo el sabio no deja de tener el todo constantemente presente, jamás olvida el mundo, piensa y actúa, con respecto al cosmos [...]. El sabio forma parte del mundo, es cósmico. No se deja distraer del mundo, apartar del conjunto cósmico [...]. El tipo del sabio y la representación del mundo forman en cierta manera un conjunto indisoluble. (Groethuysen, 1952, p. 80, citado en Hadot, 1998, p. 250)

Por tanto, como docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales nos encontramos con la ardua tarea de afrontar la formación inicial docente en educación ciudadana desde la capacidad para generar una conciencia dialogante y crítica del mundo en el que viven, de su propia historia y de la que no es la suya, de su propia identidad que “siempre cobrará su positiva dimensión en la medida que movilice hacia la mejor comprensión de lo distinto, lo que equivale a hablar de valores de tolerancia y de valoración de lo diferente” (Prats y Santacana, 2001, p. 15). Conviene resaltar que la tolerancia ha sido un valor compartido por modernidad y postmodernidad y que, en los últimos tiempos, desemboca en debates controvertidos. Delgado (2016) nos habla de las dos posturas intolerante y tolerante que

no son, a pesar de su apariencia, demasiado diferentes y ambas coinciden en considerar la diversidad cultural no como lo que en última instancia es – un hecho y basta -, sino como una fuente de problemas que requieren una respuesta adecuada y enérgica, restrictiva en su caso, moral en el otro. (p. 83)

Ponerse en el lugar de los demás, desarrollar competencias empáticas es una estrategia muy adecuada pero quizás haya llegado la hora de que la ciudadanía se empiece a observar como otredad y no como la norma que bienintencionadamente se aproxima al otro y lo tolera. No se trata de ponerse en el lugar de la alteridad desde tu identidad, sino de desplazarse hacia el lugar de esa identidad, siendo la alteridad; y para ello, será necesaria una educación ciudadana que asuma la diversidad desde la ruptura dialéctica del nosotros versus otros/as y el compromiso de re/conocer la Historia o las historias desde los problemas sociales relevantes que nos sitúen como agentes críticos y creativos con un papel activo en la conquista de la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Abdi, A. A.; Shultz, L.; Pillay, T. (Eds.) (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Barrow, E. (2017). No Global Citizenship? Re-envisioning Global Citizenship Education in Times of Growing Nationalism. *The High School Journal*. Vol. 100, No. 3, 163-165.

- Barton, K. C. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R. M.^a Ávila, M.^a P. Rivero, y P. L. Domínguez (coords.) *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 13-28). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Benejam, P. (1996). La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 7-14.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam y J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: Horsori.
- Berciano Villalibre, M. (1998). *Debate en torno a la posmodernidad*. Madrid: Síntesis.
- Bernárdez Rodal, A. y López Priego, N. (2019). Artivismo en redes sociales: análisis del discurso de las ilustradoras en la huelga de mujeres del 8 de marzo de 2018 en España. En N. D. Jivkova; Aladro Vico, E.; y Popelka Sosa Sáñez, R. (eds.). *Entender el Artivismo* (137-156). New York: Peter Lang.
- Braskén, K.; Copsey, N. y Featherstone, D. (2020). *Anti-Fascism in a Global Perspective Transnational Networks, Exile Communities, and Radical Internationalism*. London: Routledge.
- Chomsky, N. (2001). *La deseducación*. Barcelona: Gedisa.
- Crocco, M. (2018). Teaching gender and social studies in the #MeToo era. *Social Studies Journal*, Vol. 38, 1, 6-16.
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 119-137. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/viewFile/14502/17834>
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*. Vol. 58, 1, 5-25.
- Delgado, M. (2016). *Ciudadanismo*. Madrid: Catatata.
- Díez Bedmar, M. C. (2016). Evaluación de adquisición de competencias identitarias: Del "our identity" al "identities". En C. R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (Coords.). *Desconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 320-330). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Díez Bedmar, M. C. (2017). Formar Ciudadanía: del singular al plural, del plural a las singularidades. En *Jornadas Europeas de Educación y Democracia. Seminarios Cives* (pp. 51-69), Vol. IV. Madrid: Universidad de Jaén.
- Eurydice (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*. Barcelona: Deusto.
- García Gómez, I. y Moreno Fernández, O. (2015). El alumnado de primaria participante en el programa educativo Ecoescuelas ante las problemáticas socio-ambientales. De la perspectiva local a la global. *Investigación en la Escuela*, 87, 91-104.
- García Ruiz, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En R. M. Ávila Ruiz, J. R. López Atxurra, E. Fernández de Larrea (Coord.). *Las*

- competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Bilbao: AUPDCS.
- García, C. R.; Arroyo, A.; y Andreu, B. (Coords.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Gomes Dias, A.; Gómez Rodríguez, A. E.; Santisteban, A.; Pagès Blanch, J. (2020). Global Citizenship Education and Teacher Education in Spain and Portugal. En D. Schugurensky; C. Wolhuter (Ed.), *Global Citizenship Education in Teacher Education. Theoretical and Practical Issues* (pp. 201-214). Nueva York: Routledge.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2000). Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria. *Historiar. Revista trimestral de historia*, 4, 162-177.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, 7-15.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 131-140.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Enseñar y aprender valores democráticos. *Investigación en la escuela*, 34, 69-78.
- González Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.
- Habermas, Jürgen (1980). Modernidad: un proyecto incompleto. En H. Foster (ed.). *La posmodernidad* (pp. 19-36). Barcelona: Editorial Kairós.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la Filosofía Antigua?* Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Hottois, G. (1997/2003). *Historia de la Filosofía del Renacimiento a la Posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Jameson, F. (2006). Postmodernidad y sociedad de consumo. En Foster, Hal (1985/2008). *La posmodernidad* (pp. 165-186). Barcelona: Editorial Kairós.
- Jara, Miguel Ángel (2019). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis Doctoral. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=DzVnO8I0M4Q%3D>
- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and Citizenship Education in Volatile Times. Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. New York: Springer.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- Lorente Acosta, M. (2013). Posmachismo, violencia de género y derecho. Themis. Revista Jurídica de Igualdad de Género, 13. *Dossier Diferentes dimensiones de la violencia de género*, 66-76.
- Marolla Gajardo, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 81-90. <https://doi.org/13.1344/ECCSS2017.16.7>

- Miralles Martínez, P.; Prats, J.; Tatjer, M. (2012). *Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de educación secundaria obligatoria sobre las independencias políticas americanas*. Universitat de Barcelona.
- Molinuevo, J.L. (2013). *Posfascismo posmoderno*. Salamanca: Archipiélagos.
- Moreno Fernández, O. (2016). ¿Qué educación para qué ciudadanía? Hacia una educación ciudadana planetaria en las aulas educativas. En C. R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (Coords.). *Desconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 577-585). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Naciones Unidas (2011). Resolución aprobada por la Asamblea General. 66 / 17. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>
- Nicholson, L. (1994). Feminism and the Politics of Postmodernism. En Ferguson, Margaret and Wicke, Jennifer. *Feminism and Postmodernism* (pp. 69-102). Washington: Duke University Press.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas* 44, 13-25. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n44/n44a02.pdf>
- Ortega Sánchez, D. y Pagés Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Pais, A. & da Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
- Pinochet, S. y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), 374- 393. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0004>
- Popper, K. (1945 / 2010). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001): Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora* (pp. 13-34). Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J.; Barca, I. y López Facal, R. (eds.) (2014). *Historia de identidades culturales*. Braga: Universidade do Minho.

- Rapoport, A. (2015). Facing the Challenge: Obstacles to Global and Global Citizenship Education in US Schools. En J. Zajda, (Ed.) *Nation-Building and History Education in a Global Culture* (pp. 155-170). Springer.
- Ruiz Román, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21, (1), 173-188.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M.I. Vera-Muñoz, D. Pérez i Pérez (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-11). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (coords.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Tasker, Y. y Negra, D. 2007. *Interrogating Postfeminism: Gender and the Politics of Popular Culture*. United States of America: Duke University Press.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (coord.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Triviño Cabrera, L. (2019). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro del Pasado*, 10, 145-157. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.005>
- Triviño Cabrera, L. (2020). *Literacidad Crítica Feminista para la Educación Ciudadana. El videoclip Formation de Beyoncé para la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga y Universidade do Minho.
- UNESCO (2015). *Topics and Learning Objectives. Global Citizenship Education*. París: UNESCO.
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Whitehouse, J. A. (2015). Historical Thinking and Narrative in a Global Culture. En J. Zajda, (Ed.) *Nation-Building and History Education in a Global Culture* (pp. 15-27). Springer.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.



Narraciones autobiográficas y pensamiento histórico: una oportunidad para la acción ciudadana

Autobiographical narratives and historical thinking: an opportunity for citizen action

Andrés Felipe Soto Yonhson

Universidad Alberto Hurtado. Chile

Email: Andres.soto.y@gmail.com

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.97>

Resumen

Los y las estudiantes en escasas oportunidades usan las habilidades históricas en su desenvolvimiento ciudadano y para comprenderse a sí mismos. A partir de ello, la presente investigación tiene como objetivo analizar las transformaciones y resistencias presentes en relatos elaborados por estudiantes sobre el antes, el durante y el después del golpe de Estado de 1973 en Chile, una vez implementada una secuencia didáctica que pretendió desarrollar narrativas históricas con fragmentos autobiográficos. Específicamente, este artículo se centrará en la agentividad de los personajes y cuasipersonajes presentes en las narraciones. La metodología de investigación es mixta con predominancia cualitativa. La muestra corresponde a trece relatos elaborados por un tercero medio en Santiago de Chile, antes y después de la intervención didáctica. Los resultados del análisis dan cuenta de una percepción negativa de la idea de conflicto, ya que es relacionada con la ideologización y radicalización. Además, los relatos iniciales logran transformarse en narrativas históricas con rasgos autobiográficos porque se disminuyó la excesiva agentividad de personajes históricos como Salvador Allende y Augusto Pinochet, dando paso a la incorporación de cuasipersonajes conceptuales, los cuales pudieron ser relacionados con la subjetividad de los estudiantes. En conclusión, si se pretende que los y las estudiantes utilicen las habilidades del pensamiento histórico para comprenderse a sí mismos y actuar de manera ciudadana, es imperioso que se validen y trabajen de forma sistemática sus relatos autobiográficos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza de la historia; narración histórica; educación ciudadana; autobiografía.

Abstract

Students on rare occasions use historical skills in their civic development and to understand themselves. Based on this, the present research aims to analyze the transformations and resistances present in the students' accounts of the before, during and after the 1973 coup

d'état in Chile, once a didactic sequence that it intended to develop historical narratives with autobiographical excerpts. Specifically, this article will focus on the agentivity of the characters and quasi-characters present in the narratives. The research methodology is mixed with qualitative predominance. The sample corresponds to thirteen stories prepared by a third year course of secondary education in Santiago de Chile, before and after the didactic intervention. The results of the analysis show that students present a negative perception of the idea of conflict, since it is related to ideologization and radicalization. In addition, the initial stories manage to transform into historical narratives with autobiographical features because the excessive agentivity of historical figures such as Salvador Allende and Augusto Pinochet was decreased, giving way to the incorporation of conceptual quasi-characters, which could be related to the subjectivity of the students. In conclusion, if students are to use the skills of historical thinking to understand themselves and act as citizens, it is imperative that their autobiographical accounts be validated and systematically worked on in the teaching-learning processes.

Keywords: history teaching; historical narration; citizen education; autobiography.

1. Introducción

Existe una estrecha relación entre desarrollo del pensamiento histórico y la educación ciudadana. Para Pagés (2009), las habilidades históricas son instrumentos intelectuales que le permiten al estudiante y futuro adulto actuar de manera más lucida como ciudadano en la sociedad a la que pertenece. Además, les entrega la oportunidad de problematizar su realidad desde una perspectiva histórica. Por ello, este tipo de pensamiento no solo contribuye a la democracia, sino que también conlleva “la necesidad de conocernos a nosotros mismos y adaptar una posición frente al mundo” (Santisteban, 2010, p. 35). Estas premisas serán el punto de inicio para elaborar el problema didáctico que se abordará en la presente investigación.

El primer antecedente del problema didáctico se relaciona con la relevancia que las investigaciones de este campo les asignan a los jóvenes. Tanto en el mundo anglosajón como latinoamericano, existen numerosos estudios que exploran las dificultades que estos últimos tienen para comprender el pasado, pero hay menos trabajos sobre sus puntos de vistas y sus voces (Kitson, Steward y Husbands, 2015; Plá y Pagés, 2014). Por ello, la evaluación de sus conocimientos sobre el pasado se centra “en lo que queremos que sepan en vez de en lo que realmente saben” (Kitson, et al., 2015, p. 74). En consecuencia, cobra relevancia prestar atención a la variedad de contextos donde se enfrentan al pasado (Barton, 2010), ya que estos espacios informales les parecen más significativos que lo aprendido en la escuela (Plá y Pérez, 2013; Santisteban, 2017)

Como complemento a lo anterior, las investigaciones didácticas que consideran al estudiantado han analizado las narrativas que desarrollan sobre temáticas históricas de un acontecimiento o contexto histórico (Barca, 2013; Cerri, De Oliveira y Cuesta, 2014; Prego y Xosé Armas, 2014). Si bien existen estudios que prestan atención al contexto cultural de los jóvenes (Henríquez, 2009), con el fin de evitar su invisibilización por el conocimiento científico o histórico, estas continúan omitiéndolos en cuanto a “joven, como niño, como individuo cultural. En términos sociológicos, nos preocupamos de socialización y no de subjetivación” (Plá y Pagés, 2014, p. 29).

El último antecedente a considerar es el impacto de la enseñanza de la Historia en las y los estudiantes. En el Reino Unido se ha acuñado la expresión que el pasado debería ser usable para “denotar un pasado que los alumnos pueden utilizar para ayudar a orientarse en el tiempo” (Kitson, et al., 2015, p.164). El problema es que los procesos de enseñanza de la Historia han tenido un espacio impactado (Santisteban y Pagés, 2014) y la importancia atribuida a esta disciplina se debe a los atractivos de sus contenidos, a su valor utilitario o a las lecciones sobre el presente (Barton, 2005). Lamentablemente, “la enseñanza de la historia juega un papel poco trascendente en la formación de la conciencia histórica y de los valores democráticos” (Santisteban, 2017, p. 94). Por ello, no es extraño que los jóvenes consideren que es importante la Historia, pero su aprendizaje escolar se encuentra desarticulado con la vida práctica donde se desenvuelven. (Schmidt, 2016).

En consecuencia, uno de los obstáculos para que las y los estudiantes se comprendan a sí mismos a través de las habilidades del pensamiento histórico y las usen en su actuar ciudadano, es la escasa relación entre las habilidades históricas y su experiencia individual. Por lo tanto, ¿qué características debería tener una propuesta de enseñanza-aprendizaje que relacione la experiencia individual y social del sujeto con las habilidades del pensamiento histórico? ¿Cuál es el comportamiento de los relatos de las y los estudiantes, luego de ser expuestos a una unidad didáctica que relaciona el desarrollo de narrativas históricas con sus fragmentos autobiográficos? Precisamente, esta última es la pregunta de investigación presente en este artículo. Este tiene como objetivo analizar las transformaciones y resistencias presentes en los relatos de las y los estudiantes después de implementar una secuencia didáctica que desarrolla narrativas históricas con fragmentos autobiográficos.

2. Fundamentación teórica

Para abordar el problema didáctico presente en esta investigación se consideró el concepto de cultura histórica, conciencia histórica, narrativa histórica y narrativa autobiográfica.

El concepto de cultura histórica se encuentra relacionado con la práctica cotidiana de cada uno de los sujetos en un contexto histórico-social específico (Schmidt, 2014). Por ello, según Rusen (1992) este concepto circunscribe una serie de elementos, entre los que destacan la creación artística, la lucha política por el poder, la educación escolar y extraescolar, el ocio o los procedimientos de la memoria pública, los cuales configuran el universo histórico-cultural de un lugar o espacio determinado en el que se desenvuelven las personas. Por ello, la cultura histórica, en la cual siempre se encuentran en disputa múltiples narrativas y distintos enfoques, es donde la conciencia histórica de cada individuo se teje (Sánchez, 2009). Además, es el contexto donde se forman las identidades de las y los estudiantes (Cataño, 2011), por lo que, si se pretende desarrollar las habilidades del pensamiento histórico con impacto en la práctica cotidiana del estudiantado, es necesario partir desde la cultura histórica en la que se desenvuelven cotidianamente (Schmidt, 2014)

La conciencia histórica puede ser definida como “la suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la existencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (Plá y Pagés, 2014,

p. 23). En otras palabras, es la conciencia de la historicidad de cada uno de los sujetos con su entorno. Por ello, la “conciencia histórica se despliega entre lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá, lo cual hace referencia a cualquier aspecto de la vida de las personas” (Santisteban, 2010, p. 41). Según Rusen (1992), “la conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuevas vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio” (p. 29). En otras palabras, “recobrar la “experiencia” como concepto es al mismo tiempo recuperar el lenguaje de la “posibilidad” y de la “expectativa”, como una relación emergente con el futuro” (González y Henríquez, 2003, p. 118). Finalmente, es un marco y una matriz temporal para la vida práctica de los sujetos, la cual tiene una traducción moral del pasado a la cotidianidad. Por ello, permite configurar y reconfigurar valores morales y actitudes, además de construir y reconstruir las identidades individuales y sociales. (Henríquez, 2009)

La conciencia histórica-temporal es inseparable de cómo se representa o se narra la historia (Santisteban, 2010). Por ello, para el pensamiento histórico “significa construir explicaciones históricas, estructurales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente” (Plá y Pérez, 2013, p. 16). Además, debería presentar elementos de contenidos propios de la Historia, como son el uso de evidencias, problemas y teorías (Henríquez, 2013), ya que no cualquier texto puede considerarse histórico porque “la recreación de la época y el documento deben estar lo más apegados a la documentación que refleja la realidad que se presenta narrar” (Salazar, 2006, p.171). La finalidad de la representación histórica es el desarrollo, de lo que Sebastián Plá denomina, juicio reflexivo, el cual es la capacidad “de representar la Historia con ciertos grados de incertidumbre, como paso necesario entre la capacidad de analizar conceptos y acontecimientos del pasado, y de sintetizarlos en juicios que le dan una ilación a la trama” (Henríquez, 2013, p.200).

La autobiografía es entendida como un proceso constante de biografización, el cual le permite “al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia” (Delory-Momberger, 2015, p. 62). Lo importante es que estos últimos, a su vez, se van construyendo con otros relatos (Passey, 2011), a partir de los que emergen situaciones “que pueden ser integradas a mi propio mundo de experiencia. Me apropio, hago míos los índices que se ajustan y que ajusto a mi biografía personal” (Delory-Momberger, 2014, p. 703).

En la escuela es complicada la biografización, ya que ignora, descalifica y oculta una gran parte de saberes experienciales de los sujetos, ello “en provecho de los saberes formalizados a los que piensa como los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados” (Delory-Momberger, 2014, p. 707). Por lo tanto, es de vital importancia, si se pretende desarrollar las habilidades del pensamiento histórico para la actuación ciudadana en las sociedades donde se desenvuelven las y los estudiantes, entender que la biografización “juega un rol esencial en el proceso de aprendizaje mismo” (Delory-Momberger, 2014, p. 707-708). Ello, principalmente por su carácter formativo, ya que “la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en

la acción social” (Monteagudo, 2009, p. 210). Es más, su relevancia radica en crear la posibilidad de reconstrucción y la autocomprensión del sujeto que se narra (Bolívar y Domingo, 2006)

3. Diseño y metodología

La intervención didáctica tuvo una duración de tres meses. Esta se realizó en un colegio particular en Santiago de Chile durante las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en un tercero medio. Este nivel educativo fue seleccionado porque el Programa de Estudio planteado por el Mineduc (2015) aborda el pasado reciente de chileno, específicamente el periodo de la Unidad Popular y la Dictadura cívico-militar comandada por Augusto Pinochet.

En esta investigación fueron analizadas las narraciones que realizaron trece estudiantes, ocho mujeres y cinco hombres, los que desarrollaron todos los materiales didácticos en los tiempos y espacios propuestos por la intervención. Esta última estaba contextualizada temáticamente en el antes, durante y después del golpe de Estado en Chile de 1973. Con el fin de validar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fueron seleccionadas dos fases de la implementación didáctica. En la primera de ellas, los y las estudiantes elaboraron relatos solo considerando la cultura histórica donde se desenvuelven, ya que todavía no se les había enseñado el contenido declarativo e incorporado las habilidades del pensamiento histórico. Además de lo anterior, se consideró la última fase de la intervención, en donde el grupo de estudiantes tuvo que evaluar y reelaborar las narraciones realizadas en un comienzo, incorporando habilidades históricas y los fragmentos autobiográficos trabajados.

Esta investigación procesual de carácter interventivo es mixta, pero con peso en lo cualitativo. A partir de esta premisa, se busca resaltar que esta intervención 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). De ahí que en este enfoque “se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (Hernández y otros, 2010, p. 9), las que “van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos” (Hernández y otros, 2010, p. 9). Junto con ello, lo cuantitativo es utilizado para la obtención de frecuencias, las cuales corresponden a la cantidad de códigos y/o categorías que emergieron durante el análisis y que están asociadas con los distintos personajes o cuasipersonajes presentes en los relatos al inicio y al final de la intervención didáctica.

La información recolectada de las narraciones confeccionadas por las y los estudiantes antes y después de la intervención didáctica fueron analizadas teniendo como referencia la teoría fundamentada. Esta última, es entendida como “un proceso metódico, sistemático e interpretativo propio del paradigma cualitativo” (Bonilla-García, M., y López-Suárez, A., 2016, p. 306), a partir del cual se genera “una teoría que explique a nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica” (Hernández, et al., 2010, p. 492).

La presente investigación prestó atención en las narraciones elaboradas por trece estudiantes en dos fases. En cada una de ellas se utilizó el programa Atlas-Ti. Con este programa, primero, se realizó una codificación abierta, todo con el fin de “abrir el texto y exponer los pensamiento, ideas y significados contenidos en él” (San Martín, 2014, p. 110). Posteriormente, se avanzó hacia una codificación axial, la cual es “un proceso de identificación de relaciones entre las

categorías obtenidas en la codificación abierta” (Bonilla-García y López-Suárez, 2016, p. 308). Los resultados del proceso de codificación fueron contrastados con los modelos de análisis de la competencia narrativa de Sant, Pagés, Santisteban, González-Monfort y Oller (2014) y Grau (2015), especialmente centrándose en la agentividad de los personajes y cuasipersonajes presentes en los relatos.

4. Resultados

4.1. Personajes presentes en los relatos

Al analizar los relatos iniciales y las narraciones históricas finales de las y los estudiantes fueron identificados una serie de personajes, los cuales son entendidos como los individuos “responsables de una determinada acción o acontecimiento” (Plá, 2005, p. 127). Inicialmente, destacan Salvador Allende con un 38%, Augusto Pinochet con un 35% y Patricio Aylwin con 6% del total de personajes. Posteriormente, una vez terminada la intervención didáctica, a Salvador Allende le corresponde un 47%, 38% a Pinochet, un 25,5% al estudiante y, con solo un 5%, Patricio Aylwin. En ambas instancias se aprecia un predominio de dos personajes históricos que determinaron con sus acciones el antes, el durante y el después del golpe de Estado de Chile.

4.1.1. Salvador Allende

En ambas instancias uno de los personajes históricos protagonista es Salvador Allende. Todos los relatos iniciales comienzan cuando asume la presidencia en 1970. Esta situación cambia un poco en las narraciones finales, ya que, si bien nueve de los trece educandos comienzan de la misma forma sus relatos, cuatro estudiantes consideran el contexto chileno o/e internacional para iniciar la narración, lo cual permite comprender el actuar de Salvador Allende y entender por qué fue elegido como presidente.

Tabla 1

Frecuencias de las categorías asociadas al personaje histórico de Salvador Allende antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el personaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Contexto de Guerra Fría	0	34
División y radicalización política	15	33
Reformas estructurales y su finalidad	8	31
Consecuencias de las reformas económicas	11	26
Socialismo del presidente	5	14
Chile antes del gobierno de la Unidad Popular	0	10
Distintas formas de llevar a cabo la revolución	13	8

Fuente: elaboración propia

Las categorías que emergieron en las narraciones iniciales se caracterizan por evidenciar tensiones políticas, económicas e ideológicas en la sociedad chilena de ese tiempo. La primera de ellas es la denominada división y radicalización política, en donde el conflicto político es visto desde una perspectiva negativa. Por ello, se menciona que *“se desencadenaba una fuerte polarización política tras las nuevas reformas implementadas por el presidente Salvador Allende y su intento de instaurar en el país un régimen socialista”* (Estudiante 19). Junto con lo anterior, con la categoría formas de llevar a cabo una revolución se evidencian los conflictos entre los distintos grupos políticos que buscan implementar transformaciones en Chile. En otras palabras, son las tensiones entre la revolución desde arriba, desde el Estado, en contraposición con la revolución desde abajo, que comienza y finaliza con las organizaciones ciudadanas. Situación que es compleja ya que, *“ya no había nadie quien los frenara, por lo que fue negativo al momento de controlarlos”* (Estudiante 16). La tercera categoría con mayor cantidad de frecuencia es consecuencias de las reformas económicas socialistas, la cual se caracteriza por estar asociada con explicaciones monocausales sobre las dificultades económicas que se desarrollaron entre 1970 a 1973. Por ello, no es extraño que se señale que *“Allende expropió las industrias que generaban más de un millón de dólares, por lo que generó una gran revuelta dentro de la clase alta”* (Estudiante 16)

Lo descrito anteriormente se encuentra matizado en las narraciones históricas finales. Si bien se consolidan categorías como división y radicalización política o reformas estructurales y su finalidad, emergen otras asociadas con un contexto histórico general. Por ejemplo, la categoría contexto de Guerra Fría evidencia la relación entre el actuar y la relevancia de la figura de Salvador Allende en un contexto global, en donde la Unión Soviética se encontraba en una disputa geopolítica e ideológica con Estados Unidos. Por ello, la figura del presidente de la Unidad Popular fue visto como una amenaza a nivel latinoamericano por EEUU, lo cual se refleja cuando se menciona que *“en esa época la “Guerra Fría” se encontraba en pleno auge por lo que EEUU veía al modelo de Allende como una amenaza para sus ideales capitalistas”* (Estudiante 2).

En una línea similar a lo anterior, emerge la categoría Chile antes del gobierno de la Unidad Popular. Las características asociadas con esta última le otorgan sentido histórico a la victoria de Allende en 1970, ya que se entiende como una respuesta por parte de los votantes a los problemas que tenía Chile durante la segunda mitad del siglo XX. De ahí que no sea extraño que las pretensiones de este presidente por *“mejorar los problemas económicos, políticos y sociales de Chile, problemas tales como la inflación que ascendía en espiral, la baja de empleos en Chile, entre otros”* (Estudiante 3), son vistas como una oportunidad en ese contexto.

4.1.2. Augusto Pinochet

El segundo personaje histórico protagonista es Augusto Pinochet. Este es narrado, tanto en los relatos iniciales como finales, en relación y, en algunas ocasiones, como la respuesta al gobierno de la Unidad Popular.

A diferencia de Allende, el cual es asociado con el conflicto, Augusto Pinochet es relacionado con la instalación de un orden por la fuerza, el cual tiene distintas consecuencias para la población. De hecho, una de las categorías que presenta mayor cantidad de frecuencia fue la denominada gobierno autoritario, caracterizada por la forma en que se tomó el poder Pinochet y la manera en

que lo administró. Por ello, se señala que *“durante los años próximos las fuerzas amadas fueron las que gobernaron Chile hasta que Pinochet se declaró como Jefe Supremo de la Nación quedándose con todo el poder repartido entre las fuerzas armadas”* (Estudiante 15). Además, destaca la categoría violaciones a los derechos humanos, situación directamente relacionada con Pinochet. Esto se evidencia cuando se menciona que *“la parte más oscura y luego de 17 años de dictadura en Chile se sabe de más de 4000 asesinatos, más de 1000 desaparecidos, mujeres embarazadas, violadas, personas lanzadas vivas al mar desde helicópteros, exiliados por todo el mundo, torturas en el Estadio Nacional (y muchos otros sectores de Chile), etc.”* (Estudiante 20)

Tabla 2

Frecuencias de las categorías asociadas al personaje histórico de Augusto Pinochet antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el personaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Características de un gobierno Autoritario	13	16
Violaciones a los Derechos Humanos	15	11
Reformas políticas	0	6
Guerra Fría	0	4
Control de los medios de comunicación	0	3
Reformas neoliberales	5	2

Fuente: elaboración propia

Lo importante en estos primeros relatos es que ningún estudiante le asigna una postura ideológica a Pinochet, sino que su acción solo se encuentra circunscrita a derribar a Allende, ya que este último se encuentra asociado con el desorden, el caos, el conflicto y la ideologización.

En las narraciones históricas finales Augusto Pinochet nuevamente es un protagonista. De hecho, continúa siendo asociado con las categorías gobierno autoritario y/o con las violaciones a los derechos humanos. A estas últimas se agregan dos nuevas. La primera de ellas es Guerra Fría, en donde destaca la influencia de Estados Unidos en el actuar de Pinochet, lo cual se evidencia, por ejemplo, cuando se señala que Norteamérica *“se oponía al gobierno de Allende por sus ideales socialistas”*, de ahí que aportara en *“materia económica y armamentística al golpe, ya que Estados Unidos se encontraba en pugna con la Unión Soviética en la llamada Guerra Fría”* (Estudiante 9). Lo anterior contextualiza la acción de Pinochet y el apoyo de EEUU a su figura. La otra categoría asociada con el personaje histórico de Pinochet son las reformas políticas, en donde se menciona la creación una nueva Constitución Política, ya que *“le prometía cierta “seguridad” ante la ley en un futuro, ya que lo que hizo fue incorporar nuevas “reglas” a su favor, leyes en las cuales podía salir completamente ileso, a pesar de los múltiples crímenes que cometió.”* (Estudiante 20)

4.1.3. Patricio Aylwin

Otro personaje protagonista, pero con menor cantidad de presencias, es Patricio Aylwin. Este es asociado con la categoría restauración de la democracia caracterizada por los esfuerzos que buscaban *“revertir todo lo ocurrido en los años de dictadura, como volver a inculcar los derechos*

humanos, unir de nuevo a la sociedad, la cual había sido separada por su ideología política entre “fachos” y comunistas y también transitar hacia la democracia” (Estudiante 15).

Tabla 3

Frecuencias de las categorías asociadas al personaje histórico de Patricio Aylwin antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el personaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Vuelta a la democracia	7	10

Fuente: elaboración propia

4.1.4. Las y los estudiantes como personajes

Uno de los personajes nuevos que irrumpe en las narraciones son los y las estudiantes como herederos del pasado y como agentes sociales en el futuro. En los relatos iniciales no se evidenció la incorporación de su individualidad, por lo tanto, tampoco de su experiencia. Esta situación cambia después de desarrollar la intervención didáctica, tal como se aprecia en la tabla 4.

Tabla 4

Frecuencias de las categorías asociadas al estudiante como personaje antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el personaje	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Relación pasado-presente con fragmentos autobiográficos	0	10
Agente social a futuro	0	14

Fuente: elaboración propia

Una de las categorías asociadas con este nuevo personaje es la denominada relación pasado-presente con fragmentos autobiográficos. Una de las características importantes es que el sujeto aparece en la narración y no se encuentra incorporado en un cuasipersonaje, como puede ser chilenos, personas o Chile. Esto se evidencia cuando se menciona, por ejemplo, que *“la Dictadura en mí no tuvo grandes consecuencias, ya que gracias a Dios mi familia vivió el momento sin pérdidas significativas y se mantuvo cautelosa antedicho momento”*, todo lo cual provocó *“en mi una indiferencia con el tema de la política, ya que mi familia aprendió a vivir con ello y a respetar las reglas”* (Estudiante 17). Bajo esta misma tónica, después de identificar una idea de la dictadura que continua presente en la actualidad se señala que *“a veces en mi cabeza valoro más el individualismo y la competencia con los demás, en vez de la colaboración mutua. Un ejemplo, en ocasiones prefiero estudiar solo para sacar mejor nota que con los demás”* (Estudiante 6).

Otra categoría asociada con el surgimiento de este personaje en las narraciones es la denominada agente social a futuro. En esta, los y las estudiantes se posicionan y proyectan su agentividad como actores sociales, respondiendo a los problemas que presenta la sociedad chilena en la actualidad y que se encuentran relacionadas con las consecuencias de las reformas estructurales implementadas por la dictadura cívico-militar. Por ejemplo, se señala que buscarían *“relacionarme con gente de todos los estratos social para así hacerles dar cuenta de cuáles son las realidades que viven en Chile, de esa forma ellos se darán cuenta de la sociedad que existe”*, a lo que

se agrega la participación “*en movimientos y marchas para generar cambios reales*” (Estudiante 18).

4.2. Cuasipersonajes protagonistas presentes en los relatos

Los cuasipersonajes hacen “referencia a un concepto (que representa un fenómeno social, una corriente artística, un pensamiento político, un proceso histórico, etc.) como un responsable teórico de la acción histórica” (Plá, 2005, p. 128). En los relatos iniciales los protagonistas son las fuerzas armadas (23%), Estados Unidos (20,2%), a los que le siguen presidente socialista y personas de izquierda (10%). Si bien los dos primeros continúan teniendo una agentividad relevante en las narraciones finales, aumenta la cantidad y se diversifican los cuasipersonajes. Por ejemplo, emerge la dictadura cívico-militar (11,6%), derechos humanos (7,2%), neoliberalismo (5,3%), polarización política (5,3%), entre otros.

4.2.1. Fuerzas Armadas

El cuasipersonaje fuerzas militares es el que mayor frecuencia presenta y se encuentra asociado con categorías similares a los relacionados con Pinochet. De hecho, es visto como un complemento a las acciones desarrolladas por este último. Esta situación se expresa en la primera categoría relacionada con este cuasipersonaje, la cual es gobierno tomado por la fuerza, caracterizada por el apoyo del mundo militar al golpe de Estado de 1973 y la posterior dictadura cívico-militar. Esta situación se evidencia cuando se menciona que “*las fuerzas armadas (el ejército) decidieron intervenir el gobierno de Allende, bombardeando la Moneda y tomándose el poder y así empezó la dictadura, la cual duró 17 años*” (Estudiante 1). La segunda categoría asociada con este cuasipersonaje es violaciones a los derechos humanos. Esta se expresa cuando se señala, por ejemplo, que “*durante el golpe de Estado el pueblo chileno estaba siendo sometido por los militares, metiéndose en las casas, cometiendo asesinatos, maltratando a niños y mujeres, etc.*” (Estudiante 21)

Tabla 5

Frecuencias de las categorías asociadas al cuasipersonaje fuerzas armadas antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el cuasipersonaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Gobierno tomado por la fuerza	7	20
Violaciones a los Derechos Humanos	13	10

Fuente: elaboración propia

En las narraciones finales hay un importante aumento en las acciones atribuidas a las fuerzas armadas referidas al Golpe de Estado y a la toma del poder por la fuerza en el año 1973. De hecho, se incrementan en más del doble. Para los estudiantes las fuerzas militares son las que actúan o acompañan a Pinochet a tomarse el gobierno. Por ello, los y las estudiantes continúan mencionando que “*las fuerzas militares decidieron hacer un golpe de Estado el 11 de septiembre de 1973 liderado por el general Augusto Pinochet*” (Estudiante 15).

4.2.2. Estados Unidos

El otro cuasipersonaje que destaca en las narraciones iniciales es Estados Unidos. Su agentividad está asociada con las categorías desestabilizador de la economía y opositor al socialismo. La primera es relacionada con las acciones que emprendió en contra del gobierno de la Unidad Popular, principalmente a partir del financiamiento del paro de camioneros o por el bloqueo económico, además resaltan los dineros destinados a las fuerzas armadas para la toma del poder. Situación que se ve ejemplificada cuando se menciona que “...empiezan las operaciones de Estados Unidos para desestabilizar más la economía, financiando un paro de camioneros por todo Chile lo cual afecta profundamente la economía” (Estudiante 16). En la segunda categoría destacan las acciones que realiza Estados Unidos para eliminar el socialismo en el contexto de Guerra Fría. En este caso su agentividad es vista como una respuesta a la victoria de Salvador Allende. Por ello, se señala “que un país haya elegido democráticamente a un presidente socialista, hace que EEUU sienta que necesita intervenir de forma rápida para que su modelo capitalista no corra peligro” (Estudiante 2)

Tabla 6

Frecuencias de las categorías asociadas al cuasipersonaje Estados Unidos antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el cuasipersonaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Desestabilizador de la economía	10	13
Opositor al socialismo	8	8
Financia el Golpe de Estado	0	9
Modelo económico para Chile	0	4

Fuente: elaboración propia

En las narraciones finales continua como uno de los protagonistas, aumentando el número de acciones que los y las estudiantes le atribuyen. De hecho, siguen pensando a EEUU como el desestabilizador de la economía chilena, además de ser un férreo opositor al socialismo que representa Allende. Una de las categorías nuevas que emergieron en la etapa final es financia el golpe de Estado. Por ello, se menciona que “ayudó económicamente a la armada chilena para que estos llevaran a cabo una toma del país.” (Estudiante 10). Es más, se señala que la caída de Allende “no hubiera sido posible sin la influencia de Estados Unidos, quien financió la mayor parte del dinero para generar el golpe” (Estudiante 19). Los y las estudiantes comprenden que Augusto Pinochet no es el único que planeó y llevó a cabo el golpe de Estado, sino que fue una acción pensada a partir de un contexto global. Además, otra categoría nueva es la denominada modelo económico para Chile, la cual es caracterizada por la relevancia del capitalismo como un modelo a seguir después de la crisis económica que se desarrolló en el país antes del golpe de Estado. Por ello, se señala que es una necesidad “pensar en un modelo como el de Estados Unidos, que permitiera tener dinero y atender mucho de los problemas sociales.” (Estudiante 21).

4.2.3. Dictadura cívico-militar

El tercer cuasipersonaje protagonista, el cual no aparecía en los relatos iniciales, es el de dictadura cívico militar. Las categorías asociadas a este último se aprecian en la tabla 7.

Tabla 7

Frecuencias de las categorías asociadas al cuasipersonaje dictadura cívico-militar antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el cuasipersonaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Reformas neoliberales	0	14
Violaciones a los Derechos Humanos	2	21
Constitución de 1980	0	14
Guerra Fría	1	5

Fuente: elaboración propia

Uno de los aspectos relevantes del surgimiento de este cuasipersonaje es su carácter contextual y conceptual. Este viene a complejizar y complementar el actuar de Pinochet y las Fuerzas Armadas, por lo que no es extraño que hayan disminuido el número de acciones asociadas a estos dos últimos. Además, cuando se menciona que la dictadura cívico militar fue “*brutal creo yo, ya que se implementaron diversos métodos de control y “extirpación del comunismo”, eliminando poblaciones comunistas*” (Estudiante 2), les atribuyen un aspecto colectivo a estas acciones. En otras palabras, ya no es solo Pinochet o grupos de las fuerzas armadas encargadas de violar sistemáticamente los derechos humanos, sino que es un aparato institucional, estatal, el cual se encuentra compuesto por la Junta Militar, civiles, empresarios, miembros de las fuerzas armadas, entre otros.

El uso de este cuasipersonaje en los relatos se encuentra principalmente asociado con reformas estructurales en materia económica y política que hasta el día de hoy impactan a la población chilena. Por ello, los y las estudiantes no circunscriben estas acciones solo a Pinochet, a Jaime Guzmán o a los Chicago Boys, sino que, tal como se mencionó anteriormente, a un colectivo conceptual llamado dictadura militar. En esta línea, por ejemplo, se menciona que lo “*surgió durante la Dictadura Cívico Militar fue la Constitución de 1980 la cual sigue presente hasta el día de hoy, la cual tiene un régimen presidencialista, y se resguardan las garantías individuales, sobre todo el derecho a propiedad*” (Estudiante 15). Fue importante la incorporación de este cuasipersonaje, ya que les permitió a los y las estudiantes relacionar temporalmente con más facilidad lo realizado por la dictadura cívico militar con su presente social e individual.

5. Discusión de los resultados

El primer lugar, los y las estudiantes lograron complejizar y diversificar los personajes y cuasipersonajes. En los relatos iniciales fueron identificados tres personajes históricos protagonistas, Salvador Allende, Augusto Pinochet y Patricio Aylwin, los cuales pueden ser caracterizados con la triada conflicto-orden-restauración. Esta situación no es extraña, ya que el presidente de la Unidad Popular siempre ha sido “un sujeto incómodo para la historia oficial, pues encarna ideales de ruptura del “orden en sí” que han promovido los grandes arquitectos de la patria” (Gatica, González y Navarro, 2013, p. 89). Según los resultados, esta idea la comparten los y las estudiantes, ya que su figura provoca tensiones por su asociación con la politización, la división y el conflicto político, todas ellas consecuencias de las reformas económicas de corte socialista implementadas en Chile. Considerando este contexto, emerge la figura de Pinochet, el

cual es el que impone el orden por la fuerza, pero siempre como una respuesta a lo que ocurría antes, lo que para algunos estudiantes se transforma en una justificación. Finalmente, a modo de restauración del orden democrático, surge la figura de Patricio Aylwin.

Junto con lo anterior, la excesiva agentividad asignada por las y los estudiantes a los personajes históricos de Allende, Pinochet y Aylwin se va difuminando en las narraciones históricas con rasgos autobiográficos finales. En primer lugar, la conflictividad que en un comienzo estaba solo asociada con Allende continúa en la dictadura cívico-militar, por la incorporación de las reformas estructurales, como son la imposición de la Constitución de 1980 o las transformaciones neoliberales, las cuales presentan una postura ideológica que antes no había sido identificada. A pesar de ello, si bien se evidencia una complejización del contexto de antes y durante la dictadura cívico-militar, esto no quiere decir que el conflicto, asociado con la politización o la ideologización, sea considerado algo propio de la vida en sociedad y su resolución debiera ser a partir de la participación ciudadana y los espacios democráticos. En segundo lugar, hubo un desplazamiento de la agentividad hacia los cuasipersonajes, entre los que destacan dictadura, derechos humanos, neoliberalismo, polarización política, inflación, Guerra Fría, comunismo, socialismo o individualismo. La aparición de una relevante cantidad y diversidad de estos últimos no solo permitió equilibrar y ramificar la agentividad, sino que también creó la oportunidad para que los y las estudiantes pudieran comprender otros contextos, como es su presente y proyectar su futuro. Este vínculo se pudo entablar porque la acción y el protagonismo no solo comienza y termina en algunos personajes históricos, sino que también existen ideas, expresadas en cuasipersonajes, que se impusieron y se desarrollaron en la sociedad de los años setenta y ochenta, y se encuentran en el presente.

El segundo resultado relevante es la incorporación de los y las estudiantes como un personaje. Tal como se evidenció en el análisis, en los relatos iniciales estos últimos no aparecen como sujetos individuales. Esta situación no es extraña, ya que como señala Delory-Momberger (2014), la escuela históricamente ha tendido a excluir su experiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de que los y las estudiantes tampoco están conscientes de la posibilidad de vincular sus experiencias históricas informales (Barton, 2010; Kitson, et al., 2015; Barca, 2013) y su identidad personal con las clases de Historia (Schmidt, 2016; Plá y Pérez, 2013). Esto disminuye la posibilidad que educandos, a partir del desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico, se (re)biografien con ellas y las utilicen para actuar como ciudadanos en la sociedad (Santisteban, 2010; Pagés, 2009).

Además de lo anterior, como la experiencia histórica individual de los y las estudiantes es escasamente trabajada y validada en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula, se pierde la oportunidad que los jóvenes la reinterpretan, a partir de las herramientas del pensamiento histórico. El problema es que los y las estudiantes se pueden incorporar fácilmente en los relatos sobre el pasado como un nosotros, pero, qué ocurre con su individualidad. Si no incorporan esta última por sí solos, dónde y cómo podrían reelaborarla a partir del pensamiento histórico y cómo podrían actuar como ciudadanos a partir de lo aprendido en la sala de clases. El espacio narrativo para incorporar al estudiante en cuanto sujeto histórico individual se encuentra en las relaciones pasado-presente, a partir del uso de cuasipersonajes conceptuales, y en las

proyecciones a futuro. Todos aspectos esenciales en la elaboración de narraciones históricas (Sant, et al., 2014), pero que comúnmente han desarrollado estas relaciones temporales desde una perspectiva social, sin considerar las vinculaciones con la subjetividad.

Tal como ha planteado Wineburg (2001), el pensamiento histórico no se desarrolla de forma natural, sino que debe ser enseñado. Esta misma idea se aplica a la experiencia individual del estudiantado. Su validación, incorporación y trabajo sistemático en el aula, a partir de las habilidades históricas, debe ser aprendido por los y las estudiantes. Es por ello que se aprecia una importante diferencia entre los relatos iniciales, en los cuales la aparición como personaje del estudiante era nula, con las narraciones históricas con rasgos autobiográficos finales, en donde los sujetos se posicionan en su presente como herederos del pasado reciente chileno y como agentes en el futuro. Por ello, es importante, siguiendo a Ross y Gautreaux (2018), crear oportunidades didácticas que establezcan “conexiones entre el conocimiento previo y los diversos elementos del conocimiento nuevo, en lugar de aprender habilidades de forma aislada o examinar solo fragmentos desconectados de la información” (p. 384). La incorporación de esta visión dialéctica requiere “una comprensión más interconectada de los hechos que ya conocemos” (p. 385). Barca (2013) ha planteado la importancia de conocer las narrativas que los estudiantes van construyendo en su educación histórica en relación con su país y el mundo. A lo que habría que agregar que esta perspectiva debe validar y relacionar la individualidad de las y los estudiantes con las habilidades del pensamiento histórico enseñadas. De lo contrario, “if students complete assignments only to please their teachers or get a grade, they’re unlikely to understand the purpose of what they’re doing or be able to apply it in new situations” (Barton y Levstik, 2005, p. 36).

6. Conclusiones

La presente investigación pretendió que los y las estudiantes elaboraran narraciones históricas con fragmentos autobiográficos, todo con el fin de vincular las habilidades del pensamiento histórico con su experiencia individual. En un comienzo fueron elaborados relatos sobre el pasado con escasa complejidad y poca diversidad de cuasipersonajes, ya que la agentividad estaba circunscrita a tres personajes históricos, Allende, Pinochet y Aylwin. Las acciones y transformaciones que estos últimos realizaron solo impactaban al pasado, sin proyecciones hacia el presente y al futuro. La situación anterior fue modificada, ya que en las narraciones finales se utilizaron cuasipersonajes conceptuales, los cuales permitieron incorporar la temporalidad pasado-presente-futuro y establecer conexiones con los fragmentos autobiográficos de las y los estudiantes, todo con el fin de evaluarlos y, a partir de ello, proyectar su agentividad como actores políticos.

Si bien esta investigación no es generalizable por las características del estudio, las modificaciones logradas en las narraciones confeccionadas por este grupo de estudiantes evidencian la importancia de vincular explícita y sistemáticamente las experiencias subjetivas con las habilidades del pensamiento histórico, si es que se pretende que este último tenga impacto en el quehacer ciudadano de los sujetos. Situación que cobra importancia, ya que, tal como señala Biesta y Lawy (2006), la educación ciudadana impartida en la escuela debe conectarse con el

diario vivir y con los intereses de los jóvenes. Además, la relación mencionada podría ayudar a la comprensión y elaboración de las emociones de las y los estudiantes que emergen frente a los discursos de odio (Izquierdo, 2019) o temáticas históricas conflictivas, como es el gobierno de la Unidad Popular en Chile.

Una de las dificultades que enfrentó esta investigación fue la poca conciencia de los y las estudiantes del desarrollo de las habilidades históricas en el aula y de su uso para comprenderse a sí mismos. Situación que se agrava con la escasa validación, por parte de la escuela, de sus experiencias de aprendizaje informal, lo cual tiene como consecuencia cierta reticencia a relacionar, analizar, evaluar y reelaborar relatos autobiográficos en el espacio escolar. Sin duda, considerar a la escuela como un lugar donde se pueden elaborar y pensar las autobiografías debe seguir siendo investigado, ya que se puede transformar en una oportunidad didáctica que estrecha los vínculos entre la enseñanza de la historia y la educación ciudadana.

Referencias bibliográficas

- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clio y Asociados*, 17, 16-26.
- Barton, K. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R, Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 13-28). Zaragoza.
- 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 Levstik, L. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy. Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education* 36(1), 63-79.
- 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), 11-36.
- Bonilla-García, M., y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio. Revista de epistemología de Ciencias Sociales*, 57, 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cataño, C. (2011). Jorn Rusen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 223-245.
- Cerri, L., De Oliveira, J. y Cuesta, V. (2014). Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el Mercosur. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 3-15.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *RMIE*, 19 (62), 695-710.
- Delory-Momberger, C. (2015). El relato de si como hecho antropológico. En G. Murillo (Comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp.57-68). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Gatica, E. González, F. y Navarro, D. (2013). La narrativa histórica oficial y el fantasma del héroe nacional en el aprendizaje histórico. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 12 (14), 79-97.
- González, F., Cerri, L y Rosso, A. (2016). Héroes y cultura histórica entre estudiantes en Chile. *Revista Brasileira de História*, 36 (71), 1-24.
- 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), Cuenca: AUPDCS.
- Grau, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 14, 61-70.
- 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.
- Henríquez, R. (2013). Las habilidades para representar: explicar y narrar el pasado. En Muñoz y Osandón (Comp.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos competentes* (Pp.181-202). Santiago de Chile: DIBAM.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Kitson, A., Steward, S y Husbans, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato* (Pablo Manzano Bernárdez, trad.). España: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Tercer año medio*. Actualización 2009.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Passegi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 25-40.
- 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* (pp. 13-38). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá S. y Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados*, 17, 27-55.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Prego, S. y Armas, X. (2014). “... Y sometieron a los pueblos indios que había allí”. Competencia narrativa de estudiantes de bachillerato sobre la Historia de los Estados Unidos. En J. Pagés y A. Santisteban (Coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.727-734). Barcelona: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 103-122.
- Sánchez Marcos, F. (2009). Cultura Histórica. Recuperado de http://www.culturahistorica.es/sanchez_marcos/cultura_historica.pdf
- 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.
- Santisteban, A y Pagès, J. (2014). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en España? 20 años de investigación En S. Plá y J. Pagès (coord), *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina* (pp. 155-192). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 10, 34-56.
- 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.
- Schmidt, M. (2014). Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, 6 (10), 31-50.
- Schmidt, M. (2016). Jovens brasileiros, consciencia histórica e vida prática. *Revista História Hoje*, 5 (9) ,31-48.
- Schmidt, M. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñanza la Historia? Contribuciones de la teoría de Jorn Rusen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 25, 26-37.

Enseñanza de historia: análisis documental de tres propuestas públicas en Bogotá (2004-2015)

History teaching: documentary analysis of three public proposals in Bogotá (2004-2015)

Ingrid Lorena Torres Gámez

Universidad de Minas Gerais

Email: ltorresoei@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4438-2939>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.114>

Resumen

La enseñanza de historia suscita discusiones en torno a versiones, actores y fuentes históricas empleadas para la construcción de conocimiento histórico en el ámbito escolar, lo cual, llama la atención de las administraciones públicas a la hora de proponer contenidos curriculares para el tratamiento del relato histórico en las aulas. En este contexto, esta investigación ofrece algunos análisis de orden cualitativo sobre la enseñanza de la historia en Bogotá-Colombia, concibiéndola como un campo en continua construcción, influenciado por las Ciencias Sociales escolares y encargado de la formación de pensamiento histórico, memoria histórica y ciudadanía. El itinerario metodológico fue el análisis documental de tres propuestas de enseñanza de historia realizadas entre 2004 y 2015 en Bogotá- Colombia: *Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá*; *Orientaciones Curriculares para el Campo del Pensamiento Histórico*; y *La Enseñanza de la Historia en el Ámbito Escolar*. Los resultados obtenidos versan sobre el interés tanto de la academia como de las administraciones públicas en posicionar la dimensión narrativa, la temporalidad y las investigaciones colaborativas en los procesos de enseñanza de historia.

Palabras clave: enseñanza de la historia; memoria histórica; ciudadanía; pensamiento histórico; propuestas educativas.

Abstract

The teaching of history provokes discussions around versions, actors and historical sources used for the construction of historical knowledge in the school environment, which draws the attention of public administrations when proposing curricular content of the historical account in the classrooms. In this context, this research offers some qualitative analyzes on the teaching of history in Bogotá- Colombia, conceiving it as a field in continuous construction, influenced by school Social Sciences and in charge of the formation of historical thought, historical memory and citizenship the methodological itinerary was the documentary analysis of three proposals for teaching history made between 2004 and 2015 in Bogotá - Colombia:

Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá; Orientaciones Curriculares para el Campo del Pensamiento Histórico; y La Enseñanza de la Historia en el Ámbito Escolar. The results obtained are about the interest of both the academy and the public administrations in positioning the narrative dimension, temporality and collaborative research in the processes of teaching history.

Keywords: history teaching; historical memory; citizenship; historical thought; educational proposals.

1. Introducción

El 21 de abril de 2016, por parte de un sector conservador fue puesto en consideración del Senado de la República de Colombia el proyecto de ley para la modificación de la Ley General de Educación 115 de 1994, de esta manera, el 27 de diciembre de 2017, tras un largo recorrido legislativo en el capitolio nacional, el entonces presidente de la República Juan Manuel Santos sancionó la Ley 1874 que exigía la incorporación en los currículos escolares de la Cátedra de Historia de Colombia. La Ley, que de manera mediática fue celebrada por distintos sectores de la sociedad colombiana, quiso ser presentada como un logro para una nación caracterizada por su falta de conocimiento sobre su pasado. Según tan ambiciosa lectura, el regreso de la asignatura representaría la posibilidad de transitar por el camino de la reconciliación nacional, superando así el grave conflicto armado interno que ha registrado el país durante más de siete décadas.

A pesar del optimista panorama que proporcionó dicha Ley, algunos consideramos que la Historia nunca se ausentó del currículo escolar, su presencia se mantuvo durante años dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales; siendo importante y decisoria en el trasegar educativo y pedagógico del país.

Durante algo más de una década se registraron en la ciudad de Bogotá tres propuestas educativas que tenían como objetivo central la enseñanza de historia en colegios de la capital de la república. La elaboración de estas iniciativas, y su implementación en las aulas, se convierte en un interesante indicador social que refleja la manera en la que la Historia, como preocupación educativa y política, ha estado presente en el tiempo y en el espacio. No es, como suele presentarse a la opinión pública, una asignatura reprobada y dejada en los anaqueles del olvido.

El documento que se presenta a continuación tiene como principal objetivo socializar el análisis de tres propuestas educativas realizadas en Bogotá para la enseñanza de historia en escenarios escolares: *Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá (2004)*; *Orientaciones Curriculares para el Campo del Pensamiento Histórico (2007)*; y *La Enseñanza de la Historia en el Ámbito Escolar (2015)*. Para tal fin, se parte de entender la enseñanza de la historia como campo de análisis en continua construcción, en el que convergen aspectos disciplinares (historiográficos) que son compartidos con la academia y a la sociedad en general.

El itinerario metodológico fue el análisis documental, un proceso de orden mixto (cualitativo- cuantitativo), aplicado a grandes volúmenes de información en estudios de diferentes disciplinas. En este caso, se trata de un análisis de documentación cualitativo simple, basado en tres fuentes secundarias de información, que fungen como documentos públicos.

El análisis de información, como menciona Peña y Pírela (2007), es compuesto por la triada documento-sujeto- proceso, que crea un entramado de relaciones, en las que los criterios de selección, organización y exposición del analista son fundamentales para el tratamiento documental. Fox (2005) insiste que a partir de la revisión y análisis de los documentos se obtiene una nueva representación de su contenido, en la que información como: autor, año, editor, significado general y mensaje, son esenciales para la recuperación intelectual.

Para esta investigación, la organización de información estuvo asistida por matrices de doble entrada, que permitieron la caracterización de cada documento, versus, las categorías de análisis: pensamiento histórico, memoria histórica y ciudadanía. Posteriormente, la representación del contenido dio luz a las dimensiones emergentes: narrativa, temporalidad, investigación colaborativa, ciudadanía y sujeto histórico, desde las cuales se proponen las consideraciones finales de este trabajo.

2. Enseñanza de la historia: un diálogo entre diversas latitudes

Durante los últimos años del siglo XX las investigaciones sobre la enseñanza de historia y los análisis de sus componentes pedagógicos tuvieron importante difusión en Norteamérica, Europa y Latinoamérica. Los aportes realizados a partir de los años 80' y 90' reflejan discusiones historiográficas acerca de los objetos y métodos de investigación en el campo de la Historia, especialmente con la influencia de la *Nueva Historia*.

Para el caso europeo, (Barca, 2004), (Carretero, 2007), (Rüsen, 2007), (Booth, 1987), (Peter, 2012), (Santisteban, 2018), (Pilar; Pagès, 1997) y (Lee, 2016) coinciden en señalar la necesidad del diálogo entre la enseñanza de la historia y los presupuestos teórico-metodológicos de la Historia como disciplina. Además, concuerdan en que el raciocinio, la lógica histórica y las reflexiones sobre el uso y significado del saber histórico en la vida de las personas, se concibieron como una posibilidad de mejorar “la comprensión y la visión que los alumnos tienen del pasado [al ser este] producto de la educación recibida y no tanto de la maduración, como proponían los modelos anteriores” (Booth, 1987).

En Latinoamérica, los trabajos sobre la enseñanza de historia han sido diversos. Podemos referenciar a groso modo, i) los relacionados con las dictaduras militares, conflictos armados internos, y procesos transicionales (Raggio, 2004), (Jelin, 2002), (Rubio, 2007), (Amezola; D'Achary, 2009); ii) los relacionados con problemáticas de identidad, interculturalidad, y patrimonio (Valdemar; Cavazos; Rodríguez, 2019), (Plá & D.F., 2014) (Torres, 2006), (Caicedo; Castillo, 2016), (Medina, 2009), y iii) las discusiones contemporáneas alrededor de educación histórica y aprendizaje histórico en los ámbitos regionales y nacionales (Germinari, 2011), (Abreu; Soihet, 2013), y (Schmidt, Barca; Martins, 2010) y (Fronza, 2016).

Del contexto colombiano se observa que las discusiones sobre la enseñanza de la historia están asociadas a las versiones producidas y reproducidas en torno a la realidad sociopolítica del país, las cuales reflejan aportes significativos para la historicidad de la enseñanza de la historia, concibiéndola como una producción espacio-temporal enmarcada en tensiones y poderes en la construcción del pasado.

En esta vía, en el país coexisten ejercicios de recuerdo y olvido asociados a la historia escolar nacional para la perpetuación de un pasado socialmente formalizado, y, la historia escolar alternativa basada en el pensamiento crítico. (Aguilera, 1951), (Betancur, 1991), (Vega, 1999), (Campos; Rodríguez, 2004) (Castro, 2004), (Rodríguez; Sanchez, 2005), (Rodríguez, 2013) y (Airas, 2018). Esto deja al descubierto la relación entre De esta manera, la relación enseñanza de historia y pasado, presupone un dialogo directo de este saber pedagógico con la memoria histórica de una sociedad.

Así, nos aventuramos afirmar que la manutención de versiones y consensos sobre el pasado, es decir de la memoria histórica, influye directamente en la constitución de pensamiento histórico dentro y fuera del aula, más aún si se tiene en cuenta la latente amenaza de aparición de estructuras de olvido u olvidos funcionales, que favorecen las historias generalizadas, oficiales y excluyentes. (Huysen, 2000)

En ese caso, es oportuno traer a colación cuatro sentidos que Rüsen citado por (Schmidt, Barca; Martins, 2010, p.47) otorga a la educación histórica, en clave de la construcción de conciencia histórica : i) la comprensión de la dimensión estética de la historia en el pasado, presente y futuro; ii) la subjetividad de los estudiantes para que el conocimiento histórico no sea postrado como un mero conjunto de reminiscencias; iii) la construcción de identidad histórica a través de la comunicación racional-argumentativa en medio de una intersubjetividad discursiva; y iv) la inclusión y sistematización de los componentes políticos de la conciencia y cultura histórica.).

Los cuatro sentidos mencionados, recogen la voluntad analítica de esta investigación, pues hilan la enseñanza de historia a procesos complejos en planos interpretativos y propositivos de memoria histórica, pensamiento histórico y ciudadanía. Además, nos conducen a problematizar los objetos de investigación y las fuentes que de ellos derivan.

3. Pensamiento histórico: horizonte conceptual

Indagar por el pensamiento histórico no es tarea fácil, su definición, racionalización e interpretación es un reto que corresponde especialmente a la ciencia encargada de estudiar el tiempo, la Historia.

Es así que, el pensamiento histórico en esta investigación se concibe como una de las categorías de análisis que corresponden al campo de la Historia. Su denotación, implica comprender primeramente que el tiempo es una entidad abstracta que transcurre de manera independiente a la existencia del ser humano, a pesar de que, su interpretación se encuentre sujeta a la presencia de individuos y colectivos humanos.

De esta forma, el principio temporal que rige la organización y funcionamiento de las sociedades, corresponde a consensos entre individuos y aparatos culturales trascendentes, que presuponen controles de lo objetivo, subjetivo e intersubjetivo. Por ende, “la percepción temporal de cada sujeto varía, precisamente, de forma subjetiva, y no es, además, dentro de un mismo sujeto, lineal en absoluto, sino elástica en función de las experiencias que percibe y de sus estados de ánimo” (Puig, 2013, p.9).

Esto significa que todos los seres humanos son sujetos históricos, que narran y organizan la existencia conforme una concepción de tiempo. Por eso, la tarea de entender, no mecánicamente, las formas de organización del pensamiento en términos temporales, es una labor que vincula esencialmente el conocimiento que se produce sobre el tiempo. Es una tarea de orden epistemológico.

No es para menos, epistemológicamente nos debe interesar las visiones que los seres humanos construyen alrededor del país, región y mundo en el que viven, la realidad cotidiana en la que conocen o desconocen su pasado, presente y futuro, es la misma realidad que conserva las oportunidades de hacer conciencia histórica para la transformación.

En este orden, aún son vigentes los provocadores cuestionamientos que realizó Hugo Zemelman (2008) en el marco de VIII Encuentro Internacional de Educación en México con presencia de cientos de futuros docentes, respecto al lugar de la discusión del pensamiento histórico en el ámbito educativo. El filósofo chileno afirmó que el mundo en el que vivimos no está preocupado por formar constructores de realidades, sino de entrenar capacidades de un sujeto histórico alejado de claridades históricas, y por ende, notablemente distanciado de la conciencia histórica. La pregunta por si hoy nos preocupamos por aprender a leer la realidad, nos enfrenta a la pertinencia de pensar históricamente los panoramas de políticas educativas destinadas a enseñar a no pensar, y a reducir la capacidad del hacer a la instrumentalización a corto plazo.

De esta manera, el debate sobre pensamiento histórico es fundamentalmente educativo. Los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo y la relación de los seres humanos con este son esenciales, para asumir el pensamiento histórico como la capacidad de pensarse con relación a sí mismo y a otros en un tiempo específico, esta "reflexión no se hace únicamente sobre el sí mismo, sino que se centra en la relación del sujeto con el mundo del que participa y crea" (Airas, 2018). El pensamiento histórico, es a la vez una opción de agenciamiento político que se establece a partir del reconocimiento de relaciones de poder entre el sujeto y otros.

Los aportes de la educación histórica han definido el pensamiento histórico como la capacidad mediante la cual los sujetos pueden acercarse y significar procesos metacognitivos en los que se pone en juego, por un lado, conceptos estructurantes propios de la disciplina histórica denominados de segunda orden, como: tiempo, empatía, causalidad, intensidad etc, y por otro, conceptos sustantivos que definen la vida cotidiana como: obrero, ama de casa, escuela etc, con el objetivo de generar lectura analítica y crítica del pasado, presente y futuro. (Seixas; Peck, 2004.)

En este orden de ideas, el pensamiento histórico resulta ser un logos sobre el pasado, que hace de la historia una parte crucial en una sociedad; e influye estratégicamente las visiones de ciudadanía, en las que las versiones de lo acontecido contadas por la Historia deben ser justas e incluyentes, así para esto, sea necesario modificarlas y propender nuevas comprensiones de la materialidad temporal de la que hace parte el ser humano. (Lee, 2016).

El pensamiento histórico, además de lo que se ha mencionado, también conecta la agencia de la ciudadanía y el cambio de las representaciones que se tienen del pasado. Desde la concepción de (Rüsen, 2007), es la cultura histórica la que resguarda en lo estético y lo político la memoria histórica de una sociedad, de ahí, que sea necesario que estudiantes y docentes asuman el rol de ciudadanías memoriales (Rubio, 2016) ante la valiosa tarea educativa de conocer diversos

registros del pasado, e indagar sobre por qué, cómo, dónde sucedió, quiénes lo presenciaron, quiénes estaban en el poder y quiénes lo narraron.

Conviene decir que, la formación del pensamiento histórico, está relacionada con los procesos cognitivos de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos teóricos y metodológicos impartidos en sistemas de enseñanza tradicional o progresista, responden a un contexto; en el que no es aconsejable obviar que, la Historia requiere de habilidades cognitivas específicas que están relacionadas con hacer Historia. (Lee, 2016); (Barca, 2006).

Al respecto, Cartes nos alerta sobre la enseñanza de la temporalidad, y sus limitaciones,

Habitualmente la enseñanza y aprendizaje de la temporalidad se ha limitado casi exclusivamente a la cronología, la datación y a la periodización clásica. No obstante, la investigación en didáctica de las ciencias sociales de Pagès (1989, 1999), Santisteban (2005), Anguera (2012), Llusà (2015), Escribano (2019) ha puesto de relieve la importancia que alumnado y profesorado otorgan al dominio del tiempo histórico y temporalidad para la comprensión histórica de las dificultades de su aprendizaje. (Cartes, 2020, p. 8)

Cabe decir que, en el ámbito de la enseñanza de historia y ciencias sociales en Colombia, el pensamiento histórico ha estado mayoritariamente en la concepción tradicional del currículo escolar y en formas que materializan un tipo de ciudadanía de obediencia nacional, sin embargo, el análisis de las tres propuestas que aborda esta investigación, rastrea el pensamiento histórico, la memoria histórica y la ciudadanía con el ánimo de encontrar pistas históricas que alimenten los entendimientos de la experiencia temporal de la que hacemos parte.

4. Ciudadanía y enseñanza de la historia: avatares en Bogotá

El debate en torno a la enseñanza de historia en Colombia, relaciona la formación ciudadana con el componente ético-político de la garantía del derecho a la memoria y a la historia. Dicho debate, se encuentra orientado por los requerimientos establecidos en las políticas de la memoria, especialmente las concebidas como oportunidades sociales para replantear contenidos de identidad de una sociedad; que como la colombiana ha vivido durante años la acción violenta para resolución de conflictos.

Los primeros años del siglo XXI representaron para Bogotá un escenario de trascendentales cambios en términos de educación. Las políticas educativas de la ciudad reflejaron el interés de las administraciones locales por buscar un horizonte de alternativas tanto nacionales como internacionales para una educación que articulara el desarrollo urbano con la cultura ciudadana.

Las alternativas gubernamentales se tradujeron en propuestas educativas sobre ciudadanía, en ellas prevaleció la clara intención de reconocer el contexto escolar como lugar objetivo para la cimentación y reproducción de una noción de cultura ciudadana. A continuación, se observa la correspondencia entre las últimas cinco administraciones distritales y propuesta de ciudadanía desde el ámbito educativo.

En evidencia de lo anterior, Nancy Álvarez, quien en su momento fungía como Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en la presentación de las memorias del Seminario Internacional “Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía”, llevado a cabo al finalizar el año 2011, afirmó:

La escuela es el ámbito social y primer espacio público en el que los niños, niñas y jóvenes se relacionan como ciudadanos y sujetos de protección y de derechos. La relación escuela - sociedad emergió constantemente, desde diferentes aproximaciones asumidas por los conferencistas y los panelistas asistentes, como espacios en los cuales se promueven valores y actitudes asociadas a la convivencia escolar y donde es posible y deseable promover ciudadanías que contribuyen a la justicia, la democracia, la equidad y la paz. (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2013, p. 9)

Tabla 1
Propuestas de ciudadanía en administraciones distritales

Años	Gobierno	Propuesta de ciudadanía
(2001-2004)	Gobierno de Antanas Mockus	<i>Bogotá te enseña</i>
(2004-2008)	Gobierno de Luis Eduardo Garzón	<i>Bogotá una gran escuela</i>
(2008-2011)	Gobierno de Samuel Moreno Rojas	<i>Escuela-ciudad-escuela</i>
(2012-2016)	Gobierno de Gustavo Petro	<i>Educación para la ciudadanía y la convivencia</i>
(2016-2020)	Gobierno de Enrique Peñalosa	<i>Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.</i>

Fuente: Elaboración propia

Desde esta perspectiva, la formación ciudadana en el contexto educativo se asocia a justicia, democracia, memoria y equidad, valores imprescindibles en una sociedad del siglo XXI. De igual manera, esta percepción de ciudadanía implica reconocer que “todo concepto de ciudadanía supone una concepción de la memoria. [y] toda memoria implica una experiencia del tiempo” (Szurmurk; Rodríguez, 2008, p. 311) de la cual los ciudadanos deben hacerse cargo para tramitar los efectos de la violencia generacional.

En esta misma vía, las investigaciones adelantadas por Graciela Rubio en el contexto chileno, acotan oportunamente a la discusión de ciudadanía. Esta autora se ha encargado de exponer en su trayectoria académica la discusión pública de las políticas sobre la memoria histórica desde un análisis hermenéutico, y enfatiza en la necesidad de formar ciudadanías memoriales que validen el potencial crítico del diálogo entre memoria e historia para la comprensión del pasado reciente (Rubio, 2016).

Por lo tanto, los avatares de las ciudadanías contemporáneas en relación a la enseñanza de historia, tienen el reto de organizar marcos comprensivos que involucren tanto la dimensión ética-política y como el enfoque de derechos para la formación de una cultura política enfocada al reconocimiento de las diversas formas de manifestación de la historia y la memoria en un cuerpo social (Quintero; Ramírez, 2009, p. 60)

La formación ciudadana en las escuelas de Bogotá es un punto de partida para dicho propósito. Comenzar por problematizar la enseñanza de las Ciencias Sociales integradas o de la Historia como asignatura independiente, es contemplar la posibilidad de inserir en la construcción de cultura política, entendiéndose como,

Conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tienen

lugar en los diferentes momentos históricos” (Herrera; Pinilla; Infante; Díaz, 2005, p. 34)

Acorde a esto, y a la conexión entre la construcción de una cultura política por medio de ejercicios de ciudadanía memoriales, es oportuna la invitación de Fontana (2005) a pensar la Historia para el ciudadano corriente, pues esta tiene la posibilidad de proporcionar un sentido de identidad y de comprensión de mecanismos sociales que engendran la desigualdad y la pobreza (Fontana, 2005, p. 26). Además, visibiliza experiencias históricas de diferentes grupos sociales sobre acontecimientos históricos.

Bajo este precepto, y retomando la concepción sobre pensamiento histórico, se entiende el trabajo escolar en ciudadanía como una partitura, en la que desde diferentes tonos se reconoce la experiencia histórica y ciudadana de los sujetos, sus memorias, sus interpretaciones a diversas fuentes históricas y sus perspectivas de mundo, a la vez, se esperaría que el abordaje de ciudadanías memoriales contribuyan al trámite de la historia reciente y de las memorias conflictivas. En este sentido, (González; Pàges, 2014) afirman que,

En la actualidad, en la escuela se entrecruzan y se relacionan diversas acepciones y sentidos de la memoria que requieren narrativas diferenciadas: la que alude a una conciencia colectiva e identitaria nacional, la que alude a rememoraciones de los pasados traumáticos, y aquella que refiere a las reconstrucciones realizadas por medio de los testimonios y de la historia oral (González; Pàges, 2014, p. 298).

Bajo esta premisa, como se viene insistiendo, memoria e historia son elementos esenciales para la formación ciudadana en una ciudad como Bogotá, donde las afectaciones del conflicto armado permean y producen otros conflictos en la capital del país; por tanto, la ciudadanía también es responsable de recordar e incluir dentro de los tejidos sociales diferentes actores que susciten explicaciones sobre la configuración de la ciudad como resultado del contexto nacional.

5. Tres propuestas para enseñar historia en Bogotá

Las tres propuestas abordadas en esta investigación se encuentran articuladas al hacer y el quehacer escolar, es decir, a las prácticas pedagógicas, los contenidos, los discursos y las representaciones de la formación ciudadana, la memoria histórica y el pensamiento histórico.

Como punto de partida, las tres propuestas educativas para pensar la enseñanza de la historia en Bogotá, coinciden en:

- Ofrecer una mirada del campo histórico en la escuela, a través de abordajes conceptuales y metodológicos que justifican y pormenorizan lo que se alude a la enseñanza de historia en Bogotá.
- Responder a inquietudes del momento histórico en las que fueron elaboradas, tales como los discursos del fin de la historia, la discusión paradigmática sobre la permanencia de métodos tradicionales de enseñanza, los retos y preocupaciones sociales ante el post acuerdo de la firma de la paz con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), entre otros.
- Promover la participación de docentes de educación básica y/o media de ciencias sociales y/o Historia como asignatura independiente de colegios públicos y privados, por medio de entrevistas, observación participativa en aula y grupos focales.

- Reconocer los referentes de calidad estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, que para el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales Integradas cuando se elaboraron las propuestas, eran son los Lineamientos Curriculares (2002) y los Estándares por competencias (2004).

5.1. Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá

Se trata de un documento producto de una investigación realizada en el año de 2004 por la Universidad Nacional (UN) de Colombia y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Su objetivo estuvo centrado en ofrecer una lectura de discursos y prácticas que profesores y estudiantes de colegio elaboraron y pusieron en escena con el propósito de enseñar y aprender historia.

De forma explícita, el documento se interesa en aportar a la mejora de la calidad de la educación básica y media a través de la contribución analítica en torno a los sentidos de la enseñanza de la historia.

Metodológicamente, asume una perspectiva investigativa de trabajo colaborativo entre historiadores (docentes universitarios) y docentes de educación básica de ciencias sociales y/o Historia como asignatura independiente, con miras a observar, interpretar y comprender las rutas pedagógicas de cuatro instituciones educativas escolares desde donde identifican tres finalidades básicas de la enseñanza de la historia: 1) formación de sujetos en las racionalidades del mundo moderno; 2) formación en las nuevas ciudadanías y 3) constitución de la práctica educativa como práctica social emancipatoria.

La ruta pedagógica es asumida como estructura de participación y reconocimiento entre los sujetos. En la propuesta se aclara permanentemente que la ruta no puede ser anticipada por completo en su progresión, eso quiere decir que puede ser transformada a lo largo del proceso dependiendo del contexto donde se implemente. Sin embargo, se requiere un cierto grado de coherencia y estructuración (Rodríguez, 2004). Así, la ruta es una propuesta flexible que propende la interacción de los sujetos que hacen parte de esta, y favorece la construcción de códigos históricos.

En este sentido, el proceso contempla un momento de indagación, donde se comprende la práctica pedagógica de la enseñanza de la historia como espacio en el que intervienen varios sujetos. Desde este horizonte, la propuesta de rutas de enseñanza de la historia presenta como mínimo, cuatro inquietudes. Primero, tiene que ver con el sentido de la enseñanza de la historia; segundo, con los acontecimientos y conocimientos de los mismos; tercero, la relación distintiva entre la producción disciplinar y la enseñanza de la historia y cuarto, se refiere a qué y cómo enseñar historia escolar.

De acuerdo al análisis sobre la producción de sentido histórico en las aulas, la propuesta señala las intenciones de los docentes por abordar estructuras y fenómenos sociales. Sin embargo, las discusiones en términos metodológicos de la disciplina histórica se dejan a un lado, pues son pocos los cuestionamientos en torno a la verdad histórica, el papel del historiador, la construcción de memoria histórica y la elaboración y utilización de diferentes fuentes.

La propuesta aclara la importancia de reconstruir sucesos históricos con metodologías que impliquen análisis, toma de postura, y formación de conciencia histórica, porque “más que un trabajo sobre fuentes, que implicaría una reconstrucción de los sucesos históricos, se realiza, en el aula de clase, un trabajo de reconstrucción del contenido del discurso histórico relativo a unos sucesos históricos determinados” (Rodríguez, 2004, p. 41).

Respecto al uso de fuentes en el aula, se afirma que “los profesores pueden también propiciar un trabajo sobre fuentes que, aunque no deja de estar relacionado con la investigación, apunta más bien a que los estudiantes recreen las fuentes, las reconfiguren a través de la escritura” (Rodríguez, 2004, p. 48). Con esto, las fuentes orales, son descritas como las más asequibles a los centros educativos, por tratarse de actividades relacionadas con entrevistas, testimonios y relatos de familiares, vecinos o compañeros.

Así las cosas, la propuesta y análisis pedagógico del documento de Rutas radica en entender y potenciar el discurso histórico, de manera tal que exista una lógica expositiva del saber histórico en torno a la dinamización e interacción en el aula.

La propuesta de Rutas gira en torno a la idea de que el discurso histórico enmarca un lenguaje argumentativo y un lenguaje narrativo, el primero, referente al manejo de los conceptos, y el segundo, es propio de la sucesión temporal de los acontecimientos. Por lo cual, el documento durante toda su trayectoria intenta mostrar la pertinencia de articulación de estos dos lenguajes en la enseñanza de la historia.

5.2. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico

La segunda propuesta revisada, se relaciona con los campos del conocimiento a partir de una discusión curricular. Fue desarrollada en el año 2007 por profesionales vinculados a la Universidad Nacional de Colombia y docentes de educación básica y media de ciencias sociales y/o Historia como asignatura independiente.

La propuesta en su totalidad, se estructuró en cuatro campos del conocimiento: matemático; científico y tecnológico; comunicación, arte y expresión; e histórico, dirigidos a educación inicial, primaria, básica y media. Este aspecto, debe reconocerse como un importante avance en las discusiones cognitivas en torno al aprendizaje y construcción de pensamiento histórico, en la medida que se contempla que los niños, niñas y jóvenes independientemente de su edad, tienen derecho a la aproximación curricular de la historia.

A su vez, el campo histórico, está organizado en una estructura de seis categorías: *temporal, espacial, narrativa, relacional, política y económica*, desde las cuales se comprende que, “el Pensamiento Histórico es un campo compuesto por elementos ontológicos, conceptuales, relacionales, demostrativos, lógicos, simbólicos y creativos” (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, 2007, p. 54), en el que se interseccionan disciplinas y hay un acercamiento a una realidad multidimensional.

Es así que, esta propuesta se asume desde la complejidad de los procesos de aprendizaje del ser humano, y la urgencia de planteamientos curriculares que contribuyan a la comprensión del mundo.

“se ha propuesto la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo. Se trata de introducir una profunda ruptura epistemológica, que dé prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión permanente sobre la experiencia cognitiva, en vez de centrarse sobre la organización secuencial de información fragmentada por disciplinas con el fin de facilitar la enseñanza y la homogeneización.” (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, 2007, p. 18)

Para hablar de campo histórico la propuesta reconoce la presencia de las Ciencias Sociales en la escuela, sitúa la integración de las Ciencias Sociales en un debate del conocimiento científico de la década de los años 60' y 70', donde la necesidad de educar a personas que pudieran desempeñarse en la vida y enfrentar problemas sociales requería de respuestas holísticas y sistémicas. Sin embargo, los autores afirman que la noción de integralidad de las Ciencias Sociales al interior de la escuela se desdibujó ante la dificultad de articulación.

A pesar, de la distancia entre teoría y práctica de las Ciencias Sociales escolares, se destacan los avanzados pasos en el replanteamiento del componente memorístico, que caracterizó la enseñanza tradicional de historia y geografía. Según esta propuesta, la construcción de pensamiento híbrido y multidimensional para entender la sociedad, tal y como lo proponen las Ciencias Sociales, debe complementar palabras, conceptos, significados y símbolos de los sujetos que participan del proceso educativo.

También se mencionan cinco proyectos educativos en los que se privilegió el pensamiento histórico con estudiantes de diferentes edades a través de la enseñanza de historia: i) *Nueva Historia* (Reino Unido); ii) *Proyecto 13-16 enseñanza por descubrimiento* (Reino Unido); iii) *Humanities Curriculum Project Stenhouse* (Reino Unido); iv) *Hannoun Hubert La conquista del medio por el niño* (Francia), y v) *A course of Study* de Bruner (Estados Unidos).

Bajo esta perspectiva, la intencionalidad del documento es hacer de la enseñanza de histórica un lugar de transformación en el que el conocimiento del pasado contribuya a humanizar el presente. Retoma la justificación de la memoria social y su trabajo en la escuela, al entender que “las expresiones culturales se vinculan íntimamente con la construcción de la memoria social, la cual se dinamiza en las prácticas cotidianas, las transformaciones o continuidades políticas, económicas, el contacto con otros colectivos, el olvido y el recuerdo” (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, 2007, p. 141).

En esta línea, se afirma que la historia es portadora de memoria colectiva, y en algunos casos es educadora. Pues se educa desde lo que se recuerda y a través de las prácticas y discursos que permanecen. Para el caso colombiano, la relación entre memoria y educación ha sido anquilosada a la promoción de la historia nacional fraguada por grandes hombres, lugares oficiales, blanqueamiento de hechos y manutención de las élites políticas tradicionales.

Con esto, se pone en evidencia el binomio de educación y memoria en la escuela, al igual que la importancia de problematizar la cronología y los procesos históricos como parte de un todo. Se menciona en tono irónico que, si la memoria o la historia son abordadas de manera descontextualizada y sin rigurosidad, estamos frente al riesgo de

“no a la cronología, es decir no a una dimensión del tiempo; no a la memorización, de paso no a la memoria, en la actual coyuntura histórica del país es mejor no guardar

en la memoria y no recordar; no a la Historia, es decir, no a la indagación del devenir de los procesos que configuran nuestro presente.” (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, 2007, p. 45)

Estaríamos hablando de un *no* a las herramientas conceptuales y metodológicas que brinda a Historia para la formación del pensamiento crítico en los sujetos, y perder oportunidades de otro tipo de historia.

La propuesta reconoce los discursos contemporáneos tanto de las Ciencias Sociales como de la Historia. El paradigma de la complejidad aparece acompañado del protagonismo de la narrativa, que, sin duda alguna, responde al giro lingüístico y subjetivo de procesos de conciencia e identidad por medio de mecanismos de interpretación y caminos para la construcción de representaciones de la realidad.

En consecuencia, se expone claramente la forma en que la construcción social del conocimiento implica un ejercicio polifónico de las diversas voces que hacen parte de la sociedad, que, dependiendo de su lugar de enunciación han ratificado versiones sobre el pasado y el presente. La historia de y con los *Otros*, asume las experiencias vividas sin depuraciones de etnia, clase, religión o género, pues el *Otro* deja de ser testigo de la escritura de la historia, para ocupar un lugar educativo protagónico en su construcción.

De esta forma, el campo histórico, tanto en la propuesta conceptual como metodológica otorga un lugar a la comprensión de cómo y para qué se construyen diversas narrativas. Lo oral, sin duda, aparece situado en el tratamiento de la historia reciente, en algunos casos con mayor profundidad que en otros, e invita al acercamiento a la fuente oral para apropiación del conocimiento histórico. De igual manera, deja claro que lo oral, no se reduce a la rememoración oral de una historia episódica, sino que, se sitúa en una apuesta por la inclusión de los de *abajo* en la Historia.

5.3. La Enseñanza de la Historia en el Ámbito Escolar

Este documento, fue presentado en el año 2015 como producto de un convenio entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y la Universidad Nacional de Colombia (U.N). Fue concebido como un informe de revisión de literatura académica y de observación de prácticas pedagógicas en colegios públicos y privados en lo concerniente a la enseñanza de historia en Bogotá.

Cabe aclarar que, en el momento de la elaboración de dicho informe, no había sido expedida la Ley 1712 de 2014 con la que se reconoce la Historia como asignatura en el currículo escolar, y mediante la cual se modificó parcialmente la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 y dictó otras disposiciones para el restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina.

Sin embargo, dentro de los temas del informe se encuentran: i) retos e intereses para trabajar la historia reciente en el aula de clase; ii) el lugar de las Ciencias Sociales en el currículo escolar, y iii) el protagonismo de la memoria histórica en la escuela.

Para esto, tienen en cuenta metodológicamente, primero, la revisión documental de enfoques pedagógicos y contenidos trabajados en primaria y secundaria; segundo, la

identificación de propuestas pedagógicas formuladas en el campo de la enseñanza de Historia, y tercero, el desarrollo de entrevistas a docentes de Ciencias Sociales y/o Historia.

Al respecto, el informe, que a su vez es propuesta, hace alusión a varios aspectos. En principio, ofrece descripciones y claridades sobre un tema amplio como es la enseñanza de historia reciente. Frente a esto, el documento interpreta de manera genérica la diversidad escolar en Bogotá, se distancia de la discusión sistémica de las relaciones de poder propias del campo de la enseñanza de la historia, especialmente en lo que refiere al pasado reciente.

En segunda instancia, reconoce la dificultad de materializar en la educación formal el discurso de integralidad correspondiente al área de Ciencias Sociales propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Al respecto, los autores aluden una reducción de las Ciencias Sociales escolares a la enseñanza de historia y/o geografía; esto último, es atribuido a la tradición de formación profesional de los docentes en una de estas dos áreas. A esto se suma el desconocimiento de la escuela como estructura sistémica en la que prevalece la impartición de conocimiento de manera fragmentada.

El tercer aspecto, visibiliza la memoria social y política del conflicto armado. Se advierte que, en casos de países como Colombia, está presente el riesgo de convertir los trabajos de la memoria en moda académica de apología del recuerdo, especialmente, cuando no se realiza un tratamiento juicioso y respetuoso a las versiones de las víctimas del conflicto armado.

Respecto al abordaje de la noción de memoria en el informe, se debe tener en cuenta que para el momento de su elaboración el contexto nacional atravesaba por los diálogos de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las (FARC), a esta variable, se atribuyen las recomendaciones direccionadas al aula escolar, prioritariamente al docente, en procura de un trabajo concienzudo, inclusivo y reflexivo en lo relacionado al ejercicio de memoria sobre la historia reciente de Colombia.

Así las cosas, la memoria en la escuela, como campo imperativo en el que confluyen tensiones y poderes, es abordada partiendo de las experiencias de estudiantes, familias y docentes, que adquieren relevancia en el marco del auge de los trabajos de memoria a nivel nacional, regional y local.

Por eso el informe exalta la importancia de “las expresiones culturales [que] se vinculan íntimamente con la construcción de la memoria social, la cual se dinamiza en las prácticas cotidianas, las transformaciones o continuidades políticas, económicas, el contacto con otros colectivos, el olvido y el recuerdo” (Secretaría de Educación del Distrito; Londoño; Aguirre; Sierra, 2015, p. 41).

Es conveniente mencionar que, en el cuerpo del informe, se transita rápidamente por la noción de memoria histórica, política y social, y no se diferencia las particularidades de cada una de ellas, sus implicancias o similitudes. Además, el empleo indiscriminado no se acompaña de las construcciones teóricas que cada una de estas merece.

En cuanto a memoria histórica, se asocia exclusivamente a la memoria de las víctimas,

El término de memoria histórica está asociado principalmente, y casi exclusivamente, a la rememoración por parte de las víctimas del conflicto armado interno de sus vivencias y experiencias traumáticas en los territorios donde viven y trabajan. Y puesto que la rememoración de hechos victimizantes es considerada como necesaria, no solo para reparar a las víctimas, sino para la no repetición o reproducción

de la violencia (Secretaría de Educación del Distrito; Londoño; Aguirre; Sierra, 2015, p. 29)

A pesar que este informe, más que ser una propuesta educativa, es un mapeo de prácticas docentes de enseñanza de historia, en algunos de sus apartados sugiere cambiar o mantener aspectos de orden metodológico o conceptual en el aula de clase. Es el caso de la relación que establece entre historia oral a la Memoria histórica, en la que se favorece el uso de fuentes orales en la construcción de pensamiento histórico en los estudiantes.

En este contexto también es importante vincular la memoria de sus padres, abuelos, familiares y amigos como fuente para conocer diversos tiempos sociales y observar transformaciones y permanencias a través del tiempo por medio de entrevistas, juegos de rol o fotografías, entre otros. (Secretaría de Educación del Distrito; Londoño; Aguirre; Sierra, 2015, p. 105)

Este informe destaca el interés académico por reconocer algunas experiencias pedagógicas desarrolladas en colegios de Bogotá, y desde allí, ejemplifica la importancia de la enseñanza de historia reciente teniendo en cuenta los avatares culturales, sociales y políticos que implica esa labor. Además, sitúa el aspecto sociocultural, como elemento esencial en la enseñanza de Historia, en el entendido que el proceso educativo requiere involucrar los lazos familiares, comunitarios y vecinales en la reconstrucción de la memoria.

Por lo anterior, cobra sentido de propuesta educativa para el campo de la enseñanza de Historia, en la medida que, identifica betas de estudio que ayudan a profundizar el entendimiento de la enseñanza de historia reciente del país, como son: i) el lugar y papel del docente de colegio en la enseñanza de la historia reciente; ii) las permanencias y rupturas en el trabajo de contenidos tradicionales de historia y geografía; iii) la tipología confusa de memoria e historia dentro del aula; y iv) el vínculo de narrativas y experiencias locales con las de nivel nacional.

De forma concluyente, en términos de contenidos, el informe describe el trabajo de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) a través de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones con el Programa Educativo para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) (2014) y la atención pedagógica a víctimas del conflicto armado; además, alude a las *Orientaciones para el Área de Ciencias Sociales* (2014) diseñadas por la misma entidad. Dichas orientaciones plantean una propuesta curricular en seis ejes: lenguaje, cultura, territorio, memoria, manejo de conflictos y autonomía.

En lo metodológico identifica y enaltece el trabajo en aula de metodologías cualitativas, que favorecen la recolección, comparación y reelaboración de narrativas de distinto orden.

6. Elementos comunes para discusión

Una vez realizado el análisis documental de cada una de las propuestas, y habiendo expuesto con brevedad los aspectos metodológicos, teóricos que estructuran las tres propuestas educativas para enseñanza de historia en la ciudad de Bogotá; se pueden mencionar, a manera de resultados parciales, algunos elementos comunes en la configuración de las tres elaboraciones.

- *Narrativas y memorias situadas:*

La dimensión narrativa se propone en los tres trabajos como elemento estructurador y estructurante de los procesos históricos. En esta medida se acoge la experiencia de los sujetos pedagógicos como punto de partida y de llegada para la construcción de conciencia histórica.

La narración, en este caso se articula con posibilidades diversas de comprender los acontecimientos históricos, teniendo en cuenta aportes conceptuales y metodológicos de corrientes historiográficas, como el tiempo presente, la historia oral, la etnohistoria, la microhistoria, entre otras.

De acuerdo a lo anterior, la narrativa en sí, se involucra en el acto pedagógico como dimensión ontológica de la existencia humana, por medio de la cual, las ideas más significativas en la vida de una persona trascienden en el tiempo, y se relacionan con el orden social al que pertenece.

Como ejercicio holístico, complejo y procesual, la narrativa es acogida en el escenario escolar, en múltiples lenguajes (orales, plásticos, escritos, teatrales, performáticos), que dan cuenta de la producción de sentido histórico sobre los contenidos impartidos en la escuela. Dicho sentido histórico también obedece al acto social de recuerdo-olvido, pues las memorias históricas inseridas en las explicaciones de mundo que cada sujeto pedagógico carga consigo, son vehiculizadas dentro y fuera del aula de clase por medio de narrativas.

En efecto, la labor docente es reconocida en las tres propuestas, como una acción posibilitadora de transmitir, orientar y asesorar narraciones explicativas multicausales, que abarcan espacio, tiempo, acontecimientos, sociedad e individuos, y que, además, guardan relación con vida cotidiana de los escolares.

- *Temporalidad y temporalidades:*

La temporalidad se presenta como elemento articulador de espacios y narrativas, para análisis de problemas estructurales. Esta apertura da paso al estudio de la realidad del estudiante y el docente, a la indagación acerca de su tiempo y de su espacio, posicionándose como sujetos históricos activos en la arquitectura de conocimiento de su realidad.

La comprensión crítica de la articulación entre pensamiento histórico y conciencia histórica, dilucida la necesidad de proponer estructuras curriculares más adecuadas y eficaces para el aprendizaje del tiempo histórico. A esto, se adhiere la reivindicación del horizonte temporal transgeneracional, en el que son relevantes las memorias familiares y las formas de manifestación del tiempo social.

Por otro lado, las tres propuestas entienden la escuela como producto de un tiempo y un código disciplinar específico, que requiere de un diálogo reflexivo por parte de las propuestas educativas, en el que asuma la historicidad de las prácticas, discursos y sujetos pedagógicos.

- *Investigaciones colaborativas desde el aula:*

Las tres propuestas abrieron espacio para la realización de investigaciones colaborativas en las que participaron docentes, estudiantes, académicos y técnicos, en pro de la contribución analítica de las realidades escolares en la enseñanza de historia. La mirada colaborativa contribuyó al recogimiento de: saberes, narrativas, y experiencias como elementos fundamentales en el trabajo académico agenciado desde diferentes campos.

De igual manera, es primordial el criterio pedagógico para abordar en el aula la producción historiográfica, y agenciar procesos críticos y creativos a través de la imaginación y la recreación. Esto quiere decir que, la escuela además de percatarse de los nuevos conocimientos que se producen dentro de la disciplina histórica, debe considerar el sentido pedagógico para la construcción de conocimiento histórico situado, contextualizado y pertinente.

- *El sujeto histórico y las nuevas ciudadanías*

Es evidente que las tres propuestas exaltan el lugar y la agencia del sujeto histórico que interviene en el proceso pedagógico de enseñanza- aprendizaje de historia. Taxativamente, vinculan la formación del sujeto histórico con las nuevas ciudadanías, que involucran la memoria histórica, los derechos humanos, la participación, la interculturalidad, la identidad diversa y el territorio, entre muchos otros aspectos.

Para tan importante tarea, se propone la Historia, específicamente el pensamiento histórico como una forma de conocimiento donde median análisis epistemológicos, intereses políticos, económicos, sociales y culturales. Y donde además, es factible posicionar la integralidad del ser humano para el desarrollo de habilidades necesarias en el ejercicio de la ciudadanía.

7. Consideraciones finales

Como se mencionó al inicio, la revisión documental de las tres propuestas educativas no aspira ofrecer conclusiones cerradas, sino inspiraciones para continuar investigando la enseñanza de la historia. Sin embargo, es factible exponer algunas consideraciones finales que recojan elementos fundamentales de la revisión.

En primer lugar, las propuestas se acogen a modelos interpretativos y comprensivos que indagan por las nuevas ciudadanías, entendidas estas últimas como agenciamientos democráticos adoptados por los sujetos conforme el sistema socio-cultural al que pertenecen.

En segundo lugar, la noción de pensamiento histórico aparece como una de las categorías de análisis centrales en la enseñanza de historia; se asocia a la capacidad de pensar con relación a sí mismo y a otros en un tiempo específico. Y a la vez, propicia procesos metacognitivos en los que se pone en juego conceptos estructurantes propios de la disciplina histórica y conceptos sustantivos que definen la vida cotidiana de los sujetos.

En esa línea, prevalece la idea de enseñanza de historia como producción de lenguajes que en el ámbito social permiten entender la realidad a partir de representaciones, símbolos y significados. Así, el pensamiento histórico de docentes y estudiantes se convierte en una premisa de análisis de la práctica pedagógica, las herramientas y mecanismos utilizados en esta para conseguir dicho propósito.

En tercer lugar, la memoria histórica es un ítem que sobre sale de manera articulada en la enseñanza de historia reciente del país, especialmente, en lo que refiere al conflicto armado interno. Existe una apuesta explícita en la elaboración, reelaboración y transmisión de historias complejas y plurales sobre la guerra individual, comunal, regional y nacional.

El trasfondo en la memoria histórica es el sentido ampliado de las afectaciones ocasionadas a diferentes generaciones en el marco del conflicto armado. Así, la memoria histórica se torna una

herramienta con la cual individuos y sociedades construyen referentes multiperspectivos del pasado a partir del conocimiento y uso de diferentes tipos de fuentes.

Finalmente, las tres propuestas analizadas, que discuten y aportan a la enseñanza de historia en el distrito, están anudadas a intereses educativos de las administraciones de gobierno. Se debe decir en prospecto, que este trabajo de revisión documental ofreció la posibilidad de leer contextualmente tres propuestas educativas, en las que se expresa una historicidad específica de las discusiones en torno al campo de la enseñanza de historia.

Las vetas de estudio continúan siendo una invitación a indagar por objetos como: i) la práctica docente analizada e interpretada por los propios docentes, pues como evidencian las tres propuestas, la interpretación estuvo mayoritariamente a cargo de académicos expertos en el campo de Historia y Sociología; ii) estudios cuantitativos de alto impacto, que ofrezcan datos longitudinales sobre enseñanza y aprendizaje de historia, ya que, propuestas, mapeos e informes son realizados con una delimitación metodológica de estudio de caso, que imposibilita resultados abarcadores; y iii) estudios interdisciplinarios que precisen la incidencia de los ejercicios de memoria histórica en la construcción de pensamiento histórico de los estudiantes en los diferentes ciclos.

Referencias bibliográficas

- Abreu, M., & Soihet, R. (2013). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Aguilera, M. (1951). *La enseñanza de la historia en Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Airas, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Amezola, G., & D'Achary, C. (2009). Memórias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbado bonaerense. *Revista Quinto sol*(13), 153-175.
- Barca, I. (2004). *Os jovens portugueses: ideias em História*. Florianópolis: Perspectiva.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar*, 93-112.
- Betancur, D. (1991). *Enseñanza de la Historia a tres niveles una propuesta alternativa*. Bogotá: Mesa redonda Magisterio.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: a critique of the piagetian approach to history teaching. Em C. Portal, *The History Curriculum for Teachers Lewes* (pp. 22-38): Falmer Press.
- Caicedo, J. A., & Castillo, E. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nomadas*, 146 - 165.
- Campos, D., & Rodríguez, N. (2004). *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(6), 6-23.
- Castro, F. (2004). *Historia Oral: Historias de vida e Historias Barriales*. Bogotá: Asociación Pedagógica por el trabajo social.

- Fontana, J. (2005). *¿Qué historia enseñar?* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra Barcelona.
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido: principios y prácticas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Fronza, M. (abr./jun. de 2016). As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. *Educar em Revista*, 43-72.
- Germinari, G. (2011). Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line Campinas*, 54-70.
- González, M, Pàges, J. (2014). História, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas eropeas y latinoamericanes. *Revista Historia y memoria*(9), 275-311.
- Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, G. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Herrera, M; Pinilla, A; Infante, R y Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia Proyectos hegemonicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huysen, A. (2000). *En busca del tiempo futuro en: En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempo de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Goethe- Institut.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, I. (2013). *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía Memorias del Seminario Internaciona*. Bogotá: IDEP.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Lee, P. (abril-junio de 2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*(60), 107-146.
- Medina Melgarejo, P. (. (2009). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas política*. Ciudad México: Universidad Pedagógica de México, Conacyt.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, M. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, M. (2004). *Estandares por competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Peña, T. Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*(16), 55-81.
- Peter, S. (jul./dez de 2012). Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História. *Antítesis*, 5(10), 537-553.
- Pilar, B., & Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Plá, S., & D.F., P. J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Puig, E. (2013). *Génesis y Legitimación del pensamiento histórico. Tesis doctoral programa de Filosofía*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona .
- Quintero, M; Ramírez, J. . (2009). *Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas, IPAZUD.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la Historia en el aula. *Revista Clio y asociados*, 5.

- Rodríguez Avila, S. (2013). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930- 1960)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, J. G. (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional, Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Rodríguez, S., & Sanchez, O. R. (2005). *software educativo para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica, media y superior, Nombre comercial: contrato/registro*. Fonte: Plataforma: Windows ambiente: Gráfico.
- Rubio, G. (enero-junio de 2007). Educación y Memoria. Desafíos de una propuesta. *Nómadas, Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*(015.), 1-13.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*(71), 109-135.
- Rubio, G., & Osorio, J. (2017). Memoria, Procesos Identitarios y Pedagogías: El Caso Chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 131-150.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 1(3), 169-221.
- Santisteban, A. (2018). Las aportaciones de Joan Pagès Blanch a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Em E. G. López, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1073-1088). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Schmidt, M., Barca, I., & Martins, E. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: EdUFPR.
- Secretaría de Educación del Distrito, S. (2014). *Educación para la ciudadanía y la convivencia, Bogotá: . . Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá*.
- Secretaría de Educación del Distrito, S. (2014). *Orientaciones del área integradora de Ciencias Sociales para la implementación de la jornada completa*. Bogotá.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito; Londoño, R; Aguirre, M; Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar. Informe de estudio*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004.). Teaching Historical Thinking. *Challenges and prospects for Canadian Social Studies*, 109 – 117.
- Szurmurk, M; Rodríguez, I. (2008). *Memoria y ciudadanía*. Santiago: Editorial Cuartopropio.
- Torres, H. (2006). La Psicohistoria: método de enseñanza, método de investigación. *Revista De Investigación En Psicología*,, 133-140. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i2.4024>
- Valdemar, F., Cavazos, K., & Rodríguez, R. (2019). Enseñanza e identidad. Em M. Rodríguez, & G. Guerrero, *Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*. Monterey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Vega, R. (1999). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar* (2 ed.). Bogotá: Ediciones Antropos.
- Zemelman, H. (2008). Los docentes protagonistas en los procesos educativos. *Octavo encuentro Internacional de Educación*. Ciudad México.



Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar

Teaching History at school: An approach from the analysis of the school text

Alejandro Rabuco Hidalgo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: Arturo.rabuco@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6678-9778>

Francisca Díaz Zúñiga

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: francisca.diaz.zuniga@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7703-1345>

Jesús Marolla-Gajardo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) Chile

Email: jesus.marolla@umce.cl

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.133>

Resumen

El estudio presenta el análisis de la enseñanza de la historia desde los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación y las orientaciones metodológicas presentes en el texto de estudio de 6° año de educación básica en Chile. Se indaga en las formas de abordar las temáticas relativas a la historia del siglo XX en Chile, puntualizando en la existencia de perspectivas pedagógicas e historiográficas que son transmitidas a través de los instrumentos educativos oficiales. La metodología utilizada es carácter cualitativo, utilizando como estrategia de recogida de información la revisión documental de textos. A partir de estos principios, los principales resultados evidencian un fuerte énfasis en contenidos factuales vinculados principalmente a la memorización de conceptos políticos y hechos históricos. Los procesos de enseñanza y aprendizajes se plantean desde una concepción interpretativa y escasamente analítica de las ciencias sociales. Orientada principalmente al desarrollo de habilidades de primer orden: conocer, comprender y memorizar. Finalmente, las conclusiones plantean la necesidad de analizar críticamente el rol que los textos de estudio oficiales le asignan al profesorado y estudiantes, debido a que ambos son concebidos como agentes

pasivos de los procesos de aprendizaje. Mientras que, en una segunda instancia, se manifiesta la preocupación por la transmisión de un enfoque didáctico centrado en la transmisión del conocimiento y la interpretación de los procesos históricos de manera factual.

Palabras clave: textos escolares; enseñanza de la historia; perspectivas históricas; saber disciplinar; rol del profesorado.

Abstract

This article presents the analysis of the teaching of history in the context of school education. For this, the curricular guidelines proposed by the Ministry of Education and the methodological guidelines present in the study text of 6th year of basic education in Chile are described. Specifically, it investigates the ways to approach the themes related to the history of the 20th century in Chile, pointing out the existence of pedagogical and historiographic perspectives that are transmitted through official educational instruments. The methodology used is qualitative, using the documentary review of texts as the methodology for collecting information. Based on these principles, the main results show a strong emphasis on factual content linked mainly to the memorization of political concepts and historical events. The teaching and learning processes are approached from an interpretive and scarcely analytical conception of the Social Sciences. Mainly oriented to the development of first-rate skills: knowing, understanding, and memorizing. Finally, the conclusions raise the need to critically analyze the role that official study texts assign to teachers and students since both are conceived as passive agents of learning processes. While in a second instance, there is concern about the transmission of a didactic approach focused on the transmission of knowledge and the interpretation of historical processes in a factual way.

Keywords: school texts; history teaching; historical perspectives; know how to discipline; role of the teaching staff.

1. Introducción

Las investigaciones en torno al uso de los textos escolares y a los contenidos que presentan se orientan en estudiar su construcción, considerando las decisiones que se toman para su elaboración. Esto permite comprender de qué forma la selección de los contenidos tiene un vínculo con los programas de estudios que se gestan desde los Estados (Matozzi, 1999; González, 2015; Sáez-Rosenkraz, 2017) y con el saber histórico que se busca desarrollar (González, 2006; Marolla, 2019a). Al mismo tiempo, Chávez y Pagès (2020) reconocen en la enseñanza de la historia la complejidad de desarrollar una serie de habilidades propias del pensamiento histórico como la temporalidad, el cambio, la causalidad, la perspectiva histórica y la empatía, elementos que en su conjunto se transforman en herramientas que permiten a los y las estudiantes comprender su pasado, presente y futuro.

De ahí que el presente estudio, se posiciona desde la teoría crítica (McLaren & Kincheloe, 2015 y Apple, 2014), donde se comprende que el currículo es una construcción ideológica que pretende transmitir valores y estructuras hegemónicas definidas por las estructuras dominantes de la sociedad a fin de mantener el *status quo* de quienes performan el poder (Apple, 2014; McLaren & Kincheloe, 2015).

El estudio tiene como propósito aportar al diálogo entre la enseñanza de la historia y la didáctica de las ciencias sociales en el contexto escolar chileno. Específicamente, se analizarán los matices propuestos por el currículo escolar y el texto de estudio de 6° año de enseñanza básica.

Se puntualizará en las formas de abordar las temáticas de la historia reciente de Chile y su vinculación con los posibles sesgos presentes en las unidades pedagógicas.

La investigación, de tal manera, se inserta en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, siendo un estudio que se aproxima a las problemáticas que supone la enseñanza de la historia y la presentación de los contenidos a partir de las orientaciones curriculares y la propuesta de los textos escolares, asumiendo el paradigma crítico interpretativo como punto de referencia para pensar, reflexionar y analizar los materiales curriculares.

2. El currículo desde la teoría crítica

Tradicionalmente, la investigación demuestra que en general, el currículo, tanto para el caso chileno como para el exterior, pretende perpetuar discursos militares y políticos, promoviendo el nacionalismo y el amor a la patria (Evans, 1990; Francke, y Ojeda, 2013; Marolla, 2019a; González, 2006). Por ello, perdura la transmisión de un discurso hegemónico que establece jerarquías desde la formación de identidades nacionales desde las narraciones del pasado, con personajes masculinos, blancos y occidentales (González, 2006).

Se pueden establecer distintas finalidades que persiguen las programaciones curriculares. Por un lado, se vincula con la formación de una identidad nacional. También, se ha vinculado con un interés de disponer y fijar mano de obra. Así como los intereses de sectores críticos (Apple, 2014), de posicionar la formación de ciudadanos críticos y responsables de su impacto en la vida en sociedad (Habermas, 1975). Según cuál sea este interés, los Estados han establecido y seleccionado elementos culturales que se espera reafirmar en el estudiantado.

3. El currículum y su trabajo desde investigaciones en Chile

Las investigaciones sobre el currículo y su enseñanza en Chile, coinciden con perspectivas que afirman que su uso y presencia se relaciona con la producción y la reproducción de las estructuras desiguales del sistema (Miralles y Gómez, 2017; Apple, 2014). Para Sagredo y Serrano (1996) y Zúñiga (2015), la enseñanza de la historia en Chile se ha enfocado en la construcción de la identidad cultural, con una finalidad de generar cohesión social durante el siglo XIX. La historia y su enseñanza, por tanto, fue entendida como una herramienta al servicio del poder: “se argumentó que la enseñanza de la historia prepararía a las personas para ser patriotas y ciudadanos” (Zúñiga, 2015) vinculada con la construcción del Estado.

Para el caso chileno, existen investigaciones que señalan la ausencia de una relación directa entre la enseñanza de la historia escolar, los textos de estudio y la producción de investigaciones historiográficas (Gómez y Rodríguez, 2017; Schmidt, 2017). Esto se sustenta en que los debates históricos, promueven la necesidad de historizar sobre sujetos/as de estudio que en los textos escolares son obviados: mujeres, niños, niñas, tercera edad y pueblos originarios (Pagès y Sant, 2012; Pagès y Mariotto, 2014; Pinochet, 2014, 2015a, 2015b; Villalón, Pagès, 2013. Marolla, 2016, 2019a, b y c; Turra-Díaz, Mente, Lagos, 2019). De esta forma se genera un distanciamiento entre la producción académica y la construcción del conocimiento escolar. Lo que se evidencia en que,

la presentación de los contenidos en los textos de estudio, no se vinculan con debates actuales de la disciplina histórica.

El currículum chileno desde los lineamientos del Ministerio de Educación de Chile¹ describe la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, como un área que permite a los y las estudiantes alcanzar una mejor comprensión de la sociedad y su rol en ella (MINEDUC, 2018). Se afirma que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, permiten comprender la forma en que las sociedades se construyen en el tiempo. Esto permite identificar cómo a través de su enseñanza, se movilizan diferentes elementos que otorgan significados compartidos a los fenómenos sociales. A su vez, la enseñanza del conocimiento histórico entrega un conjunto de herramientas que posibilitan el análisis y la interpretación de la realidad humana, teniendo como punto de partida la multiplicidad de factores que convocan el surgimiento de las acciones de los seres humanos en sociedad.

Es por esto que la historia como materia escolar, no ha estado exenta de controversias y dificultades educativas. Tales dificultades se originan en la cercanía de esta asignatura con contenidos que permiten la formación de la identidad individual y comunitaria del estudiantado. La historia como área curricular concentra gran parte de sus esfuerzos en la construcción de la memoria y las identidades humanas (Carretero, Rosa y González, 2006).

4. Metodología

La metodología de trabajo sigue el análisis cualitativo de tipo descriptivo exploratorio: “Es descriptivo porque como producto final de un estudio de casos se obtiene una rica descripción de un individuo o evento de tipo cualitativo” (Bisquerra, 2004, p.112). Así, lo exploratorio “facilita la interpretación de las estrategias y procesos que aparecen en un evento o fenómeno específico” (Bisquerra, 2004, p.312), lo cual nos guía hacia la elección de las estrategias de comprensión más efectivas.

Se utilizará el estudio de caso (Stake, 2007; Simons, 2011), ya que se buscarán las explicaciones necesarias, las causas y efectos que se relacionan a los procesos de formación de los estudiantes, tanto desde las estrategias pedagógicas, como desde los materiales curriculares. De ahí que nuestra elección se base en que “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007, p.11).

Para el estudio se realizará la estrategia del análisis documental (Arnal, et al., 1994), ya que el “análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa en concreto” (Arnal et al., p. 342). Se abordará el texto escolar de 6° año de Primaria, elaborado por el Grupo Editorial SM Chile, editorial con textos de amplia circulación e impacto en el contexto educativo chileno. Se escoge este año en particular debido a que genera la transición hacia la educación secundaria, y, además,

¹ En adelante, MINEDUC.

la masividad que destaca en su uso por el profesorado durante las prácticas (Francke, y Ojeda, 2013).

Específicamente, se trabajó con la unidad número cinco titulada: ¿Por qué la democracia es considerada el mejor sistema para convivir en sociedad? Esta unidad de estudio plantea como objetivos de aprendizaje, la explicación de los procesos políticos y sociales que llevaron a la progresiva democratización de la sociedad durante el siglo XX. De la misma forma, se busca profundizar en la discusión sobre el quiebre de la democracia, a través del análisis sobre el impacto de la dictadura militar en Chile y las diferentes miradas historiográficas y políticas que dieron forma a estos procesos (Francke, y Ojeda, 2013).

Cabe destacar que, la relevancia de utilizar un texto y currículo específico, tiene relación con que el MINEDUC entrega de manera gratuita y a todas las escuelas del país (privadas, públicas y concertadas), los textos y el currículo. De ahí que todos y todas las estudiantes y el profesorado de Chile trabajen con las programaciones, y en especial, con el texto referenciado para trabajar en el estudio.

5. Objetivos

- Analizar y reflexionar los contenidos que hacen referencia a la formación ciudadana, la democracia y el desarrollo del pensamiento crítico en el programa de 6º de Primaria.
- Reflexionar y evaluar la presencia y ausencia de los problemas sociales relevantes y la educación para la ciudadanía desde la teoría crítica y las investigaciones en didáctica.

6. Resultados

En este apartado se exponen los resultados de los análisis realizados al programa de estudio de 6º año básico propuesto por el Ministerio de Educación de Chile y la forma en que prescribe el conocimiento social, el tipo de contenidos, la estructura curricular y los lineamientos pedagógicos recomendados para la evaluación de los aprendizajes en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En esta misma línea, el estudio de las estructuras curriculares se complementa con el análisis reflexivo del texto de estudio, desde donde se profundiza en la forma en que se presentan las temáticas, secuencias didácticas y unidades vinculadas con el tratamiento de la democracia y la formación ciudadana.

6.1. El programa de estudio de 6º básico y la construcción del conocimiento social

El programa de estudio de 6º básico plantea que los contenidos de historia se vinculan con disciplinas sociales tales como: la sociología, demografía, ciencia política y geografía, con motivo de lograr desarrollar habilidades y actitudes en los y las estudiantes que les permitan “comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir” (MINEDUC, 2018, p. 15). El tratamiento de los contenidos desde una mirada interdisciplinar es pensado para aportar al desarrollo de una ciudadanía informada. Se espera formar un “ciudadano capaz de actuar

responsable y críticamente” (MINEDUC, 2018, p. 15). Aunque no se plantea una propuesta de ciudadanía de forma concreta, sí se dan ciertas luces con respecto a la importancia que se brinda a la democracia y a los valores que esta conlleva: empatía, tolerancia, capacidad de diálogo y respeto de opiniones.

El programa de estudio, brinda una serie de recomendaciones de actividades evaluativas y formativas para los y las docentes, con la idea que estas puedan ser realizadas en el aula. Los contenidos propuestos en el currículum de 6º básico son: formación ciudadana, educación cívica, geografía de Chile e historia de Chile.

Tabla 1
Estructura Curricular 6º año básico Chile

Eje curricular	Contenidos
Formación Ciudadana y Cívica	Organización democrática de Chile. Funcionamiento del Estado. Participación Ciudadana.
Historia de Chile Siglo XIX	Independencia de Chile. Formación del Estado- Nación. Expansión del territorio nacional. Proyectos políticos del siglo XIX.
Historia de Chile siglo XX	Expansión económica y cuestión social. Democratización de la sociedad. Dictadura Cívico- militar. Cambios y continuidades.
Geografía de Chile	Territorio nacional y localización de Chile. División y administración del país. Ambientes y recursos económicos en Chile.

Fuente: Elaboración propia. MINEDUC, 2017.

La selección de estos contenidos, tiene como objetivo dar un “sentido de identidad y pertenencia a la sociedad” (MINEDUC, 2018, p. 7), lo cual se vincula con construir un discurso de unidad para con el territorio y lo que implica “el ser chileno/a” desde la enseñanza de diversos aspectos en torno a la geografía y la historia del país. Para nuestro análisis, consideramos los siguientes aspectos que plantea el MINEDUC (2018) como fundamentales para el aprendizaje:

- a) Formación del pensamiento histórico: los estudiantes toman consciencia de su interacción en la sociedad. Lo que permite la comprensión cultural y la identificación de formas de organización y resolución de conflictos.
- b) Visión panorámica de la historia de Chile: generar un sentido de pertenencia a la sociedad, considerando la herencia cultural. Esto se promueve a partir de la enseñanza de contenidos que permitan identificar diversos cambios y continuidades de la historia nacional.
- c) Desarrollo de competencias ciudadanas: vincular a los y las estudiantes con la vida democrática, el reconocimiento de valores y la acción comunitaria. Se espera que exista un entendimiento de las instituciones y del funcionamiento del Estado.

- d) Respeto y valoración de la diversidad humana: considerar la diversidad y promover un entendimiento de los aspectos cívicos, ciudadanos, históricos y geográficos para la conformación de los seres humanos.

El objetivo es que estos énfasis sean vinculados con las habilidades y actitudes que se propone en el programa de trabajo, puesto que su cumplimiento permite orientar el proceso de enseñanza al desarrollo de habilidades para que los estudiantes logren aprendizajes profundos y significativos desde los marcos conceptuales y los contenidos (MINEDUC, 2018).

Desde esta declaración de principios, es posible señalar que existe una relativización de la disciplina, donde estos puntos buscan desarrollar competencias y habilidades considerando una enseñanza de la historia de forma cronológica, ligada a la formación de las identidades y la pertenencia a la nación chilena a través del estudio de grandes protagonistas hombres (Marolla, 2019a y b; Ortega y Pagès, 2018). Los grandes acontecimientos toman fuerza, obviando la idea de procesos para comprender los hechos históricos, en los cuales existe un “largo listado de contenidos y objetivos sin testeado previo, sin investigación consistente que los sustente” (Henríquez y Muñoz, 2017). Al centrar la enseñanza en contenidos factuales y tradicionales, las posibilidades de innovación y cambio hacia estructuras transformadoras resulta incompleta (Miralles y Gómez, 2017; González, 2016).

En la propuesta del MINEDUC, el modelo de aprendizaje, supone la presencia de un profesorado que entregue herramientas, pero no permite que los y las estudiantes sean el centro del aprendizaje. Las orientaciones didácticas, promueven la enseñanza de la historia desde la comprensión del tiempo, espacio, pensamiento crítico, análisis y trabajo con fuentes. Así, podemos definir que el currículum chileno en Sexto básico, está situado en una dimensión teórica, pero también, busca ser práctico (Pagès, 1994). Se otorga especial énfasis a las decisiones docentes, las cuales recaen netamente en la lógica de las disciplinas en las que se han formado (Benejam, 2002).

Aunque el currículum se vincula con temáticas propias de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, aun así, sigue centrando la enseñanza en la práctica educativa docente y la presentación de los contenidos de forma cronológica, entendiendo que los alumnos deben reconocer el carácter interpretativo del quehacer de las ciencias sociales (MINEDUC, 2018), desestimando la capacidad transformadora de las disciplinas y la posibilidad de generar una educación para el futuro con una propuesta crítica.

6.2. El texto de estudio de Sexto de Primaria

El texto de estudio se organiza en cinco unidades temáticas correspondientes a los contenidos propuestos en las Bases Curriculares del MINEDUC. Los contenidos son presentados como interrogantes de trabajo con una pregunta que se orienta a develar los aspectos a considerar. Se plantean instrumentos de apoyo pedagógico vinculados con actividades descriptivas, a partir de preguntas ordenadas de acuerdo al tipo de habilidades a potenciar. El texto de estudios se organiza bajo una estructura por competencias que se entrega de forma secuencial y gradual. Estas competencias se orientan principalmente al tratamiento de fuentes primarias y secundarias, lo que genera una saturación de lecturas durante el desarrollo de la unidad, como se refleja en la tabla 2.

Tabla 2
Secuencia didáctica Texto escolar 6° año básico Chile

Inicio de la unidad	Desarrollo de la unidad	Cierre de la unidad
Es la entrada a los contenidos. Se busca evidenciar, a partir de actividades, los conocimientos previos de los y las estudiantes y cómo se desarrollará el trabajo durante la unidad.	Corresponde a la propuesta y presentación de los contenidos, los cuales, tienen un apartado de texto que se complementa con actividades de trabajo en torno al análisis de fuentes, principalmente escritas.	Permite a los y las estudiantes sintetizar lo aprendido en base a actividades de análisis de fuentes y de aplicación de los contenidos trabajados. Además, considera la importancia de evaluar el aprendizaje obtenido.

Fuente: Elaboración propia. MINEDUC, 2018.

Cabe decir que son escasas las lecciones que contemplan un trabajo distinto en torno a las temáticas que se abordan en el texto. Esto se condice con lo que plantea Sáez-Rosenkraz (2017), donde un 53% de las actividades corresponden al trabajo con fuentes de información, el 33% a la lectura de fuentes, un 2% al análisis de fuentes, un 3% son actividades orientadas a la crítica de fuentes, mientras que tan solo un 3% se relaciona con la formulación de hipótesis y conclusiones sobre las temáticas presentes en la programación. Por tanto, el texto de estudio refuerza habilidades de primer orden tales como, describir y comprender.

En torno a su contenido, cada lección aborda diversas temáticas y acontecimientos, los cuales suponen una comprensión de los hechos de manera cronológica. En el texto de estudio, por ejemplo, los contenidos del siglo XX chileno se presentan la interrogante: ¿Por qué la democracia es considerada el mejor sistema para convivir en sociedad? Existe un tratamiento de los procesos históricos orientado principalmente a aspectos políticos, sociales y culturales del siglo XX desde una óptica general (Toledo y Gazmuri, 2009). A partir de lo anterior, conviene mencionar que, aunque los programas del MINEDUC presentan una base curricular que se debe seguir, las editoriales de los textos de estudio plasman un evidente sesgo ideológico y responden a lineamientos propios.

6.3. Contenidos sobre democracia y ciudadanía

La unidad número tres profundiza sobre las características de la democracia a partir de una pregunta valorativa: ¿por qué la democracia es considerada el mejor sistema para convivir en sociedad? Los contenidos giran en torno a esta idea de que la democracia es un sistema político que nos aporta aspectos positivos. La primera actividad titulada “Me intereso por saber”, consta de nueve preguntas sobre la democracia. Este ejercicio comienza con preguntas cerradas de conocimientos: ¿qué es la democracia? Y termina con un análisis de fotografías: ¿a qué crees que se deben estas diferencias? (Texto de estudio 6° básico, 2015).

Los contenidos que se abordan corresponden a definiciones y descripciones de conceptos políticos, económicos, descripciones de conocimientos sobre ex presidentes así como de la dictadura de Pinochet y, finalmente, preguntas abiertas sobre qué esperan los y las estudiantes sobre la unidad. La discusión gira en torno a grandes acontecimientos y a definiciones conceptuales, aludiendo a habilidades de primer orden: conocer, recordar y comprender.



Figura 1. Personajes políticos en texto de estudio

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2018, p. 222.

Cabe destacar como ejemplo de lo anterior, la actividad “Elige tres de las siguientes personas y escribe en tu cuaderno lo que sepas respecto de ellas” (figura 2), lo que llama la atención es la gran diversidad de personajes, la preponderancia solo del tratamiento político en base a la figura de presidentes en su mayoría hombres, así como la nula existencia de guía en torno a lo que se debe realizar.

Podría, por ejemplo, cuestionarse las obras, la respuesta de la población a sus gobiernos, el sistema patriarcal que hace que en su mayoría sean hombres, o el sistema cultural que provoca que no existen presidentes pertenecientes a las etnias aborígenes, o, las catástrofes en cuanto Derechos Humanos, marginación y quiebre de la democracia y la vida de las personas chilenas con la dictadura de Pinochet, solo por mencionar algunas ideas interesantes que deberían trabajarse desde el pensamiento crítico en colaboración al profesorado. Todo lo cual no se realiza en el texto.



Figura 2. Personalidades políticas de Chile.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2018, p. 223

Se plantea la enseñanza de la historia desde acontecimientos que se vinculan a variantes esencialmente políticas, tales como: pluralismo, organización social, ciudadanía, cultura política y sistemas políticos. En general en el texto se busca develar los distintos hechos históricos factuales con protagonistas hombres occidentales y blancos, que se vinculan con procesos que se vivieron durante el siglo XX en Chile, siendo, además, una organización de tipo lineal y cronológica. La democracia y la ciudadanía se comprende desde perspectivas oficiales y, más como educación cívica, que como una propuesta crítica enfocada en el empoderamiento de los y las estudiantes (Apple, 2014; Miralles y Gómez, 2017; Ortega y Pagès, 2018).

La comprensión de la historia propuesta, no se presenta desde una problematización en relación a las implicancias de la historia reciente en la comprensión del presente. Sobre todo, porque al presentarse desde una manera general y tradicional, el foco se centra en una comprensión del pasado sin un vínculo concreto con la actualidad. En efecto, desde la comprensión de la ciudadanía y la democracia, se plantean distintos conceptos y lineamientos que se enfocan en perspectivas que comprenden que la participación, la ciudadanía y la democracia, se remite al conocimiento de la organización política del país (Santisteban y Pagès, 2017), como muestra el ejemplo de la figura 3.



Figura 3. Democracia y ciudadanía desde el libro de estudio.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, p. 21

6.4. Actividades y uso de las imágenes para la reflexión

En relación a las actividades propuestas predomina un trabajo orientado al análisis de fuentes primarias y secundarias en base a perspectivas tradicionales con predominancia de temas políticos, económicos y relacionados a la guerra. Se promueven actividades tanto en equipos como de forma personal, pero que finalmente su desarrollo y aplicación, sitúan el aprendizaje desde lo individual.

Por ejemplo, en la unidad 5 se presentan nueve fuentes primarias y secundarias, a partir de las cuales se deben responder cinco preguntas. Los textos giran en torno a la falta de garantías laborales y a las precarias condiciones de vida y el tema “¿Por qué la democracia es considerada el mejor sistema para convivir en sociedad?”, donde se trabajan las conquistas de los trabajadores, la ampliación del sufragio, las disputas políticas y los cambios económicos en Chile en relación con el sistema-mundo.

Entre los mencionados temas, de manera anexa al tema oficial, cabe destacar que se trabaja la problematización política de las mujeres. El foco que se entrega al tratamiento del tema anterior, se relaciona eminentemente, con el derecho a sufragio por parte de las mujeres, provocando que se siga manteniendo la tradicionalidad al trabajar con las mujeres y su historia (figura 4), donde se remiten a que la participación ciudadana y su rol ha sido el sufragio (siendo invisibilizadas en las restantes etapas históricas), y que además, su historia y narrativas son comprendidas como temas anexos a la historia tradicional construida y protagonizada por los hombres (Díez y Anguita, 2017; Marolla, 2019a, b y c; Ortega y Pagès, 2018).

Debate de ideas

La participación política de la mujer

Durante mucho tiempo el rol de la mujer en la sociedad chilena estuvo ligado principalmente al ámbito privado, con escasa participación en la vida política y laboral. En el siglo XIX esto comienza a cambiar, lo que se acentúa durante el siglo XX. Las mujeres de los grupos populares comienzan a irrumpir en el mundo obrero, forman asociaciones e impulsan la prensa obrera femenina, con figuras como Juana Roldán, Carmela Jeria y Teresa Flores, entre otras. Las provenientes de las clase media comienzan a formar agrupaciones como el Movimiento pro Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH) o la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF), exigiendo igualdad de derechos respecto a los hombres. En esa lucha destacaron algunas mujeres como Amanda Labarca, Elena Caffarena, Ernestina Pérez Barahona y María de la Cruz. Actualmente, si bien las mujeres se han incorporado en múltiples espacios (ver página 30), esto no se refleja en una igualdad plena en la participación, especialmente en el ámbito de la toma de decisiones políticas, por lo cual se han propuesto formas de discriminación positiva, como cuotas mínimas de participación de la mujer en las funciones políticas.

Doc. 1

La lucha por el voto femenino



"He luchado por el voto de la mujer, no porque sea una feminista a *outrance*, ni porque crea que las mujeres somos mejores que los hombres o que el voto femenino sea en sí la panacea para solucionar los problemas nacionales, sino simplemente por convicción democrática. Creo en el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. Pienso que todos los habitantes de un país, cualquiera sea su color o su raza, su cultura y su sexo, su credo político o religioso, tienen derecho a influir en los destinos de su patria".

Fuente: Carta de Elena Caffarena, enero, 1949. Santiago. En: Carey A., Irrarrazabal G. y Piñera M. (1998). *Cartas con historia*. Santiago: Los Andes.

Figura 4. Extracto participación política de las mujeres en libro de estudio.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2015, p. 234

Debate sobre...

la participación política de la mujer 

Identifico el tema

1. ¿Cuál es el tema de fondo que motiva el debate?

Distingo las posturas enfrentadas

2. ¿Qué ideas se contraponen en este debate?

3. ¿Qué argumentos sustenta cada postura?

Tomo postura y busco fundamentos

4. ¿Con qué postura estás más de acuerdo? Explica por qué.

Expongo mi postura y argumento

5. Expón tu postura frente al curso y debatan sobre el tema.

Figura 5. Debate sobre participación política de las mujeres.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2015, p. 235

Actividades como esta, serían sumamente enriquecedoras si contaran con imágenes y textos que potenciaran visualmente los problemas laborales de los trabajadores. En general, los temas, actividades, imágenes y otros que se proponen en el texto no entregan indicaciones metodológicas, ni tampoco se fomenta la formación de competencias sociales y ciudadanas. Las preguntas no promueven un trabajo en equipo, sino que más bien, están orientadas a un ejercicio de reflexión individual. El incluir en gran parte de los temas y contenidos tal tipo de actividad, no permite formar un pensamiento social, crítico y creativo por parte de los y las estudiantes. Las preguntas son cerradas y no se vinculan con generar una lectura que vaya más allá de lo meramente temático, del aprendizaje memorístico y de la recopilación de datos desde los temas políticos tradicionales, como se ve en las figuras 5 y 6:

Debate sobre...

el modo en que se eligen los intendentes en Chile 

Identifico el tema

1. ¿Cuál es el problema sobre el que debes debatir?

Distingo las posturas enfrentadas

2. ¿Qué posturas es posible identificar en torno a este tema? Indaga y profundiza acerca de estas posturas.
3. ¿Consideras que estas posturas se complementan o se contradicen entre sí? Explica.

Tomo postura y busco argumentos

4. ¿Con cuál de las posturas identificadas estás de acuerdo? Escoge una de ellas y explica tu elección.
5. ¿Qué ideas te permiten argumentar la postura escogida? Realiza un listado de ellas.

Expongo mi postura y argumento

6. Redacta un breve escrito donde articules tu postura y tus argumentos. Luego, exponlo frente a tus compañeros y compañeras.
7. ¿Qué posturas han defendido tus compañeros y compañeras? ¿Qué argumentos han utilizado?
8. Considerando estas ideas, ¿mantienes tu postura inicial?

Figura 6. Debate sobre la ciudadanía y las elecciones.

Fuente: Texto de estudio 6^º básico, 2015, p. 235

En efecto, las actividades propuestas no se enmarcan en la indagación, el empoderamiento ni el desarrollo del pensamiento crítico. La dinámica que se genera a lo largo del texto, es la presentación de textos escritos, fuentes de la época e imágenes en su mayoría, para luego pasar a una serie de preguntas. Tales preguntas en general, solicitan información que está contenida de manera explícita y determinadas por el texto (figura 7).

El mencionar dichos aspectos que ocurren en el siglo XX chileno, no permiten comprender las multicausalidades, característica propia de un proceso histórico, sino que más bien, lo vincula con la idea de democratización predeterminada. Este tipo de actividades no promueven un proceso de comprensión y de generar una idea de la historia, sino que fomenta espacios desde la

memorización. No permite un mayor análisis, dado que la pregunta en sí misma, contiene una respuesta.

Desafío 2

Comprendo e infiero el impacto social de la ampliación del Estado

a. ¿De qué manera crees que el fortalecimiento de las funciones del Estado impactó a la sociedad chilena de principios del siglo XX? Señala dos consecuencias a partir de los Docs. 1 a 5.

b. ¿Qué importancia crees que tuvo el surgimiento de los grupos medios para la sociedad chilena?

Figura 7. Actividades de trabajo para estudiantes.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2015, p. 228

Además, el texto no presenta actividades que promuevan la autonomía. Tampoco posicionan a los y las estudiantes como centro del aprendizaje. Por tanto, para lograr dichos aspectos, en este caso el rol de los y las docentes es fundamental. Trabajo que debe ser desde un propósito de enseñanza, que promueva una finalidad emancipadora.

En suma, como fue mencionado, la unidad presentada en el texto de estudio está dividida en diversos temas. Cada una de las lecciones concluye con una actividad en la cual en su mayoría responde a un desarrollo de preguntas cerradas que buscan generar un conocimiento y comprensión de la lección presente. El texto, es un apoyo al trabajo del profesorado en el aula, pero, aun así, es una herramienta que no permite construcción de conocimiento. Las actividades presentes no permiten el desarrollo de competencias que promuevan analizar y reflexionar sobre temas socialmente relevantes. Existe una saturación de textos que finalmente, no llegan a mayores reflexiones, porque las mismas preguntas no lo permiten. Por tanto, se complejiza la posibilidad de aplicar las temáticas en las propias experiencias de los y las estudiantes.

Este tipo de implicancias, dan cuenta que finalmente en la construcción de los textos de estudio, no solo se pueden basar en intenciones o declaraciones de intereses. El texto debe ser una herramienta que logre un conocimiento real. Aunque esto es difícil de medir si no se observa su aplicación, la propia redacción y presentación de las actividades dan cuenta de esta carencia.

7. Discusión de resultados

A continuación, se presentan los principales resultados desde donde se puntualiza en los enfoques didácticos propuestos para la enseñanza de la historia, la democracia y ciudadanía.

7.1. Reflexiones en torno a los enfoques didácticos

A partir de lo presentado en este análisis, podemos establecer una serie de puntos que se vinculan con el tratamiento de los contenidos del siglo XX chileno en el currículo y el texto de

estudio de 6º año básico en Chile y sus propuestas metodológicas para la enseñanza de la historia en la escuela.

Los planteamientos curriculares del texto de estudio de 6º año básico señalan que es necesario que los y las estudiantes problematicen sobre los hechos históricos, a través de una postura reflexiva en consideración de las temáticas que se abordan. Situación que difiere mucho de cómo se plantea la enseñanza en el texto de estudio.

El texto es un manual a través del cual se puede promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora – producto del uso excesivo de fuentes documentales-, pero no, un perfil que busque el desarrollo de competencias sociales que les sirvan a los y las estudiantes para convivir en el complejo mundo actual. Es decir, existe un uso excesivo de fuentes escritas que no permiten el cuestionamiento de problemas sociales relevantes, puesto que se orientan principalmente a la comprensión de lectura.

Se presenta un enfoque didáctico centrado en la comprensión y el conocimiento de las temáticas. Por lo cual no se genera una problematización en relación a los contenidos (Benejam, 2002; Carretero y González, 2006). De ahí que el texto no promueve mayores reflexiones, dado que se orienta a una comprensión de la historia desde una lógica que privilegia la memoria por sobre la reflexión y la interpretación (Canal, Costa y Santisteban, 2002).

El tipo de habilidades que se promueven en el estudiantado en relación a la formación de competencias ciudadanas no guarda relación con los lineamientos definidos por el currículum nacional en cuanto formación de los estudiantes (Díaz de Greñu y Anguita, 2017; Francke y Ojeda, 2013). A partir de este análisis, podemos establecer que en los materiales curriculares no se profundiza desde los problemas sociales relevantes, la inclusión de las perspectivas de género, el tiempo histórico u otros que favorezcan competencias reflexivas e indagadoras desde el conocimiento histórico (Santisteban, 2004).

7.2. Reflexiones en torno a la democracia y la ciudadanía

En la escuela la enseñanza de la historia y la formación ciudadana durante años se ha relacionado de manera intrínseca. De esta forma, lo aborda la literatura relacionada con el estudio de la educación, en ella autores como Serrano (2012), Núñez (1997) y Reyes (2013) entre otros, han argumentado que hasta mediados del siglo XX la enseñanza de la historia mantendría un rol clave en la tarea de preparar a las personas para ser patriotas y ciudadanos que contribuyan al fortalecimiento de la identidad nacional en Chile (Sagredo y Serrano, 1996).

La valoración de la democracia no solo se debe orientar al desarrollo de hechos relacionados con las votaciones o aspectos meramente institucionales. Sino que, es necesario generar una contextualización que permita una alfabetización conceptual, permitiendo el acercamiento del estudiantado a la comprensión de una cultura política (Santisteban, 2004), a través de la cual, la democracia no solo sea comprendida como un sistema que nos permite relacionarnos socialmente (Santisteban, Pagès, 2007).

Así, se comienza a forjar un camino que mostraría en la historia, como asignatura escolar, atributos relevantes en la composición del imaginario colectivo nacional. A través de la historia es posible la construcción de relatos, narración de hechos históricos, políticos y militares que poco a

poco configuran lo que debe aprender un “buen ciudadano o ciudadana” (Ross y Vinson, 2012). En esta línea, Pagés y Santisteban (2010) señalan que el principio de la ciudadanía es fundamental en la organización de la democracia. Y para esta tarea, la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía han sido utilizadas como instrumentos culturales y educativos para la transformación social de los ciudadanos.

En relación a la importancia que se le brinda a la democracia como sistema de convivencia social, las actividades comprendidas en el texto de estudio no permiten el cuestionamiento de la idea inicial con que se aborda la unidad. Por ejemplo, podríamos preguntarnos: ¿Qué entendemos por democracia? ¿Por qué la democracia es el mejor sistema para vivir en sociedad, si en los países que son “democráticos”, existen problemas tales como la desigualdad? ¿Qué mecanismos sociales permiten generar un cuestionamiento a la concepción de la democracia? ¿Qué actitudes que realizamos en nuestra vida diaria son considerados democráticas?

De igual forma, la comprensión y complejización de la democracia tiene una estrecha relación con la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Tal relación se basa en que los contenidos deben ser abordados en consideración con el presente. Enseñar y aprender historia permite la comprensión del mundo y potenciar el desarrollo de una vida democrática. Sin embargo, en la propuesta del texto de estudio, la historia del siglo XX chileno, no se vincula de una forma coherente con la realidad actual.

Aunque se promueve el desarrollo de habilidades de comprensión lectora –producto del uso excesivo de fuentes documentales-, esto no se realiza desde un perfil que busque el desarrollo de competencias sociales que les sirvan a los y las estudiantes para convivir en el complejo mundo actual (Rivera y Mondaca, 2013). Si bien, se menciona enfáticamente la importancia de la democracia como sistema político, no se vislumbran espacios para el cuestionamiento de perspectivas innovadoras sobre la ciudadanía y el empoderamiento ciudadano de la población (Santisteban y Pagès, 2007; Toledo y Gazmuri, 2009).

En relación al uso de las imágenes en el texto en su mayoría no juegan un papel relevante en el desarrollo del texto (Gómez y López, 2014). Inclusive es posible señalar la falta de imágenes en relación a distintas temáticas. Tales temáticas se podrían abordar desde los aportes de los problemas sociales relevantes (Canal, Costa y Santisteban, 2012) formulando preguntas que deriven en la problematización.

Por tanto, la historia del siglo XX chileno no se vincula de una forma coherente con la realidad actual ni los problemas del presente (Schmidt, 2017). La falta de reflexiones en torno a conceptos claves de la historia reciente, por ejemplo, no son considerados para la formulación de la propuesta del texto de estudio. En general los programas curriculares no se plantean desde metodologías propias de la didáctica de las ciencias sociales para la enseñanza de la historia: tiempo, espacio, contextos, pensamiento crítico, pensamiento histórico, entre otras. Las cuales, finalmente no se plasman en las mismas estrategias didácticas que se plantean (Turra-Díaz, Mente y Lagos, 2019; Zúñiga, 2015, Sagredo y Serrano, 1996).

8. Conclusiones

Desde el análisis de los materiales curriculares, se puede establecer que el tipo de perfil que promueve es de un profesorado que no incide en el aprendizaje de los y las estudiantes. Esto se podría explicar, ya que los materiales vienen con lineamientos, fuentes, actividades y otros determinados por el Ministerio, que plantean un modelo específico de profesorado, así como de pretender condicionar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las aulas (Santisteban y Pagès, 2007; Sáez-Rosenkranz, 2017).

A partir de la tipología planteada por Evans (1990), el tipo de profesorado que se promueve fluctúa entre el narrador histórico y el historiador científico (Evans, 1989). El primero, por la importancia que se da a los hechos, desde una lógica positivista, y el segundo, porque hay actividades que, si el profesorado toma decisiones en torno a su aplicación, puede beneficiarse en torno a las fuentes que se presentan. Finalmente, esto da cuenta que la práctica y la reflexión pedagógica es fundamental para el proceso educativo (Claudino, 2015; González y Santisteban, 2011).

La relevancia de este tipo de estudios es que permiten dar cuenta de las interrelaciones que se pueden observar, reconstruir y modificar entre el profesor, el alumnado y el saber disciplinar (Pagès, 1994). En este caso, indagar sobre la influencia del currículo y las teorías disciplinares que rondan los procesos de enseñanza y aprendizaje son una tarea fundamental, debido a que los instrumentos curriculares oficiales trazan o determinan los objetivos y contenidos a enseñar y al mismo tiempo sugieren las diversas formas en que deben ser abordadas en el aula.

Según lo mencionado por Plá (2012), es posible afirmar que ante los constantes movimientos de organización y reorganización de los sistemas educativos es necesario poner atención a las interpretaciones históricas y políticas que ofrecen los currículos prescritos en las ciencias sociales, debido a que la supervisión y evaluación constante dependen tanto las mejoras de los aprendizajes, como la evolución favorable de la formación del profesorado.

La práctica reflexiva y significativa se genera cuando el profesorado toma decisiones que permiten generar cambios y apuntan a las transformaciones sociales, la participación ciudadana y la lucha contra las desigualdades. Las decisiones que se toman, en este marco, deben vincularse con la propia experiencia, el contexto, los conocimientos previos de los y las estudiantes y la propuesta formativa hacia el empoderamiento ciudadano en función de las desigualdades sociales y de género.

Consideramos fundamental generar una revisión sobre nuestras concepciones no solo sobre nuestras prácticas y finalidades educativas, sino también, en torno al uso que le damos a los materiales curriculares y su función dentro de las dinámicas educativas. Las formaciones epistemológicas y teóricas del profesorado, condicionan e influyen directamente en nuestras proyecciones como sujetos/as social. La enseñanza de las ciencias sociales, debe permitir a los y las estudiantes desarrollar un pensamiento social, que tome en consideración los problemas de su experiencia y del mundo actual a fin de plantear transformaciones enfocadas en las problemáticas propias de cada contexto. Hay que generar un proceso de enseñanza, que contemple la búsqueda de información y que permita la interpretación para aplicarla a nuestras realidades.

El pensamiento social supone tomar decisiones, pensar histórica y críticamente a fin de generar estructuras de conciencia histórica que permita el cambio social. Mientras la idea de justicia social siga relegada de los espacios educativos y de los manuales escolares, el rol del profesorado, tanto en su formación docente y práctica educativa, es fundamental para potenciar el trabajo con los y las estudiantes de las generaciones. Con el objetivo de otorgar sentido a los problemas sociales. No basta con saber, sino que es necesario saber hacer y saber estar.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Arnal, J. Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Benejam, P. (2002), Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento educativo*, 30, 61-74.
- Canal, M., Costa, D., y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, A. Santisteban y F. García (Ed.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-535). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.
- Carretero, M. Rosa, A. González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Chávez, C y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 6, 24-42.
- Claudino, S. (2015). Construir un currículum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI. En A. M.^a Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-66). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Díaz de Greñu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
- Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodríguez (Ed.). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-145). Argentina: Miño y Dávila.
- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, XVII (3), 210-240.
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum and Student Belief. *Theory and Research in Social Education*, XVIII (2), 101-138.
- Fernández, C. y Giradosic, G. (2017). *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Ediciones SM.

- Francke, D., y Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios Pedagógicos, XXXIX* (1), 361-375.
- Gómez, C. y López, M. (2014) Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. Enseñanza de las Ciencias Sociales, *Revista de Investigación, 13*, 17-29.
- Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de Historiografía, 27*, 265-286.
- González, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa, 188*, 41-47.
- González, P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 5*, 21-30
- González, P. (2015). Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto "transposición didáctica" desde la enseñanza de la historia. En, P. González (Ed.). *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América latina*. Ediciones UNGS.
- Habermas, J. (1975). ¿Para qué seguir con la filosofía? *Revista internacional de Filosofía, 5*(2), 182-211.
- Henríquez, R. y Muñoz, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia. *Diálogo Andino, 53*, 7-21.
- Marolla, J. (2016). ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencia de la historia. En, A. García, A. Arroyo y B. Andreu (Ed.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educación para una ciudadanía global* (pp. 425-432). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entinema.
- Marolla, J. (2019a). La Didáctica de las Ciencias Sociales y el problema de la ausencia de las mujeres y su historia. Reflexiones en torno a un estudio de casos para transformar las prácticas de enseñanza. *Revista Electrónica Educare, 23*(1), 1-21.
- Marolla, J. (2019b). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos. *Revista Colombiana de Educación, 78*, 1-24.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 4*, 27-56.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (2015). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2018). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Programa de estudio 6º básico*. Santiago: Unidad de curriculum y evaluación.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación, 6*, 9-28.
- Núñez, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena*. Santiago: PIIE.

- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237.
- Rivera, P., & Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 393-401.
- Ross, W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La enseñanza de la historia en los libros de texto de educación básica en Chile. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 27-40.
- Sagredo, R. y Serrano, S. (1996). Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares. *Boletín de Historia y Geografía Universidad Católica Blas Cañas*, 12, 45-67.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En, M. I. Vera y D. Pérez (Ed.). *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). *El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Schmidt, M. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 25, 26-37.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Thornton, S. J. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. En: J. P. Shaver (Ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. (pp. 237-248). New York: Macmillan.
- Toledo, M. y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios pedagógicos*, XXXV (2), 155-172.
- Turra-Díaz, O. Mente, A. Lagos, M. (2019). El texto escolar de historia: categorías excluidas y recepción pedagógica en el contexto interétnico mapuche-chileno. *Práxis educativa UNLPAM*, 23(2), 1-16.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados, Memoria Académica*, 17, 119-136.

Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de los programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52, 119-135.



El Museo Arqueológico de Córdoba para trabajar la historia local en Educación Primaria

The Archaeological Museum of Córdoba to work local history in Primary Education

Miguel Jesús López Serrano

Universidad de Córdoba

Email: mjlopez@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3953-1998>

Rafael Guerrero Elecalde

Universidad de Córdoba

Email: rgelecalde@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4271-897X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.153>

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación didáctica desarrollada con el estudiantado de tercero del Grado de Educación Primaria, de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad de Córdoba, durante el curso académico 2019/2020. Nuestra intención ha sido establecer vías que sirvan para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales. Esta investigación se llevó a cabo en el marco de una actividad práctica presentada a dicho alumnado para calibrar la utilidad del patrimonio cultural, desde la perspectiva del Museo Arqueológico de Córdoba, que se utilizó como herramienta para el aprendizaje de la historia local. Comprendemos el conocimiento del medio más cercano como un recurso fundamental para el aprendizaje de las dinámicas históricas más amplias, siempre y cuando se conecte lo particular y lo general, lo concreto y lo abstracto y fenómenos locales con fenómenos comunes y así lo hemos intentado reflejar en este proyecto. Para ello, antes y después del mismo, los futuros docentes nos otorgaron sus impresiones y perspectivas sobre este asunto, que nos han servido para reflexionar sobre los contenidos y diseño de la docencia.

Palabras clave: tiempo; tiempo histórico; periodización; conciencia histórica; formación profesorado.

Abstract

This article presents the results of a research carried out with the third-year students of the Primary Education Bachelor Degree in the University of Córdoba (Spain) during the academic

year 2019/2020, within the subject of Didactics of Social Sciences. Our intention has been to establish ways to improve the teaching-learning processes in the Social Sciences discipline. This research was developed within the framework of a practical activity in which the students worked the cultural heritage, specifically the Archaeological Museum of Córdoba as a tool for learning local history. The knowledge of the closest medium is a fundamental resource for learning the broader historical dynamics, as well as the particular and the general ideas, the specific and the abstract concepts and the connection between local and global phenomena. For this, before and after the activity, future teachers gave us their impressions and perspectives on this matter, which have served to reflect on the content and design of teaching.

Keywords: time; historical time; periodization; historical consciousness; teacher training.

1. Introducción

Es una necesidad intentar establecer respuestas que favorezcan la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Por este motivo, como formadores de los futuros docentes de primaria en la ciudad de Córdoba, desarrollamos una investigación para optimizar nuestras tareas de enseñanza-aprendizaje a través de la percepción que tienen los futuros docentes sobre la actividad docente planteada. Para este fin, nos ha parecido interesante presentar al alumnado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, de tercer curso de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (UCO), la historia local, tan relacionada con el medio donde desarrolla su vida el alumnado, como recurso para el aprendizaje de la Historia, Geografía y Patrimonio. A nuestro parecer, puede ser una herramienta muy útil para el conocimiento, la comprensión y el rendimiento escolar y ayudar a potenciar las habilidades de lectura, así como de la investigación por parte del alumnado (Clío 92, 1995: 22-27; Pedreño Ros, D., 2015, p. 53).

Las tareas de historia local permiten interesantes posibilidades para la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que el entorno, el territorio y el paisaje son fruto de procesos de cambio que son muy válidos para enseñar nociones fundamentales en los primeros años de la edad escolar (Borghi, B., 2010).

Por una parte, facilita al estudiantado entender que los restos del pasado que se hallan en nuestro entorno son herramientas de gran importancia para la comprensión y aprendizaje de la Historia. También, permite saber que la comprensión, las habilidades y las técnicas del conocimiento de estos vestigios históricos son producto del desarrollo de un método de investigación de carácter científico, que permite colocar los resultados del aprendizaje en un contexto general. Igualmente, puede iniciar al alumnado en la interpretación histórica, con la reconstrucción de los acontecimientos y con la incorporación de los conceptos teóricos adecuados. Por último, la enseñanza de la historia local animará la curiosidad por la exploración histórica del entorno, activando el interés por las ciencias sociales y su construcción.

Por último, la historia local es una herramienta muy útil que permite las producciones subjetivas cuando se desarrolla el necesario y continuo diálogo entre dimensión local y general, lo concreto y lo abstracto y fenómenos locales con fenómenos comunes, tan importante para un respeto activo tanto de los microsistemas como de todo el ecosistema. (Clío 92, 1995: 22-27; Pedreño Ros, D., 2015, p. 53; Borghi, B., 2010).

Desde estos presupuestos, y entre los diversos recursos para la enseñanza de la historia local, hemos realizado una investigación con el antedicho alumnado del Grado de Educación Primaria vinculado con el Museo Arqueológico de Córdoba, ya que creemos que los museos locales y provinciales son espacios realmente adecuados para este fin. En ellos se alberga el legado histórico y patrimonial de la ciudad.

El museo arqueológico está en el casco histórico de la ciudad y conserva una gran tradición. Desde 1960 su sede principal está ubicada en el palacio de la familia Páez de Castillejo, habiéndose ampliado en los últimos años con la incorporación de otro edificio, donde actualmente se hallan los mayores espacios expositivos.

Además, y como componente de gran interés pedagógico para la didáctica de las Ciencias Sociales, este museo también es un yacimiento arqueológico: en su solar fue hallado el teatro romano de la ciudad. Desde hace unos años, ya se está abierto al público en su sótano, y se puede visitar restos de su amplio graderío.

Por lo tanto, se trata de un espacio privilegiado para una reflexión de carácter histórico (y arqueológico), tanto en los niños y las niñas como en adultos, ya que allí se pueden observar las fases que componen dicha disciplina: excavación, registro de los artefactos, limpiar los artefactos, repararlos y clasificarlos para su conservación, entre otros.

En los últimos tiempos, **los museos se están renovando** de forma importante con el deseo de ganar visitantes y de implementar sus competencias educativas, estableciendo nuevos métodos expositivos y variados recursos didácticos, con el objetivo de que sean utilizados por el profesorado tanto en el interior de sus instalaciones como en la propia escuela (Bonilla Martos, A. L., 2017). En la actualidad, uno de los objetivos de los museos es la didáctica (Hernández Cardona, F.X., 2005; Prego Axpe, A.; Martínez. M., 2016; Iglesias Curto, P., 2017; Serrano Moral, C., 2018, pp. 112-118).

La cooperación entre escuela y museo puede favorecer nuevas maneras de enseñanza que conllevará la construcción del bagaje cultural de los estudiantes y promueva la convergencia de una planificación coherente con actividades escolares y extraescolares compuestas por visitas a espacios urbanos y extraurbanos de particular interés. Todo ello para promover una curiosidad que lleve a entender el museo como lugar digno de volver a ser visitado y redescubierto tras las clases (Borghi, B., 2010).

Por todo ello, se decidió plantear que el patrimonio histórico de la ciudad y de la región se convirtiera en un vehículo principal para la formación de los futuros docentes. Asimismo, también se estableció como objetivo la sensibilización del alumnado sobre la riqueza de los museos como recurso didáctico y hacerles partícipes de las posibilidades de su uso y aplicación como futuros docentes.

2. Antecedentes y fundamentación teórica

A partir de los años 1970, en España se popularizó la pedagogía del medio y, desde entonces, los estudios del entorno, en los que estaban incluidos la historia local, fueron la piedra angular de los contenidos que se incluyeron en el currículum. Para el colectivo de profesores de EGB, los conocimientos históricos formaban parte de los contenidos sociales porque, siguiendo los

presupuestos de Piaget, a estas edades únicamente es posible trabajar contenidos concretos. De este modo, entendían que los estudios de historia local establecen puentes entre lo concreto, lo conocido y lo cercano y el aprendizaje de conceptos más complejos. Con la LOGSE, los estudios de historia local y del medio fueron principales en Educación Primaria, si nos detenemos en el área de las Ciencias Sociales.

Con el paso del tiempo, y de las nuevas políticas, esta tendencia ha quedado algo olvidada, como también la enseñanza de la historia local, que ha quedado relegada en la Didáctica de las Ciencias Sociales tras otros contenidos disciplinares, que cada vez son más parecidos a los modelos tradicionales (Prats, J., 1996).

En este punto, parece necesario volverse a plantear los valores de la enseñanza de la historia local, su implantación en las aulas, así como probar nuevos recursos que ayuden a su desarrollo. El pueblo o la ciudad es un espacio abierto, donde confluye la historia más general con la historia local. En él, el docente recompone, también con el apoyo de los especialistas, los procesos del pasado. Dar clase por aquellos lugares, con calles, plazas, edificios, monumentos... favorece que los estudiantes observen atentamente las señas de la historia (la de su pasado); la transformación que a lo largo de los siglos sea llevado a cabo en la localidad que "tan bien conoce" y con la que se identifica.

Estudiar una localidad construyendo su historia puede relacionar muchos bloques temáticos que acercan diversas áreas como la Historia, la Geografía y la educación para la ciudadanía, la Historia del arte y la educación técnica. Y es que una buena observación desde perspectiva local favorece un acercamiento a la materialidad espacial de las grandes construcciones sociales, así como al conocimiento de su dinámica interna. Igualmente, ayuda a un escudriñamiento en los orígenes de las estructuras, junto con su devenir diario, además de otorgar una información concreta sobre los modelos generales (Pedreño Ros, D., 2015, p. 50).

Por otra parte, no debemos olvidar que comprometer al alumnado en la construcción y apropiación de su historia local les posibilitará construir identidades y una mayor comprensión de la Historia (con mayúscula), como uno de los bases principales para el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Cuando trabajamos la historia local, el patrimonio cultural resulta de especial interés, ya que forma parte de la memoria individual y colectiva de las sociedades actuales, que interesa conservar para construir, desde la reflexión y la acción, un futuro mejor. Desde esta perspectiva, se trata de un concepto polisémico, dinámico y complejo, que en absoluto se puede entender como objetivo y neutral.

Por lo tanto, se trata de una herencia, compartida por la ciudadanía, que forma parte de la memoria colectiva de la sociedad humana y que guarda una estrecha vinculación con la Historia. Por eso, los espacios fuera del aula y de la escuela, como son archivos, bibliotecas, museos o los propios vestigios históricos que se encuentran en las calles de los pueblos o ciudades, componen herramientas muy valiosas para incorporarlas en el trabajo escolar. De hecho, la vinculación del alumnado con estos lugares tendría que darse más habitualmente, y no de forma excepcional y aislada como se ha venido realizando hasta ahora.

Sin embargo, el patrimonio cultural tiene poca presencia en los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Aunque se trata en todos los ámbitos, no se referencia de forma significativa ni sistemática, ni con una cierta regularidad a lo largo de la escolaridad. Simplemente está relacionada a las “manifestaciones culturales y artísticas” y al “respeto a la propia cultura y a los otros”, y escasamente se asocia periodo histórico concreto (de Grecia o Roma). También es de destacar que el patrimonio nunca se vincula con la educación para la ciudadanía o con la formación del pensamiento social crítico (González Monfort, N. 2011).

En este sentido, y de forma general, los planes de estudio universitarios no guardan un espacio determinado para la formación en educación patrimonial y, cuando lo hacen, es de una manera puntual, sin un interés concreto por su desarrollo. De este modo, se puede contemplar el poco nexo existente, dentro de las concepciones del futuro profesorado, entre patrimonio y ciudadanía (Cuenca, 2002). Respecto a la Universidad de Córdoba, a lo largo de los cuatro años del grado de Primaria, no se oferta una asignatura dedicada al patrimonio, aunque sí existe una dedicada en el grado de Educación Infantil.

Por suerte, tras este panorama no muy alentador, encontramos a docentes que en las distintas etapas que utilizan el patrimonio cultural como un recurso didáctico que favorezca la formación una ciudadana crítica (personal, social y cultural) que se active por el respeto y la conservación del entorno; la construcción de una actuación responsable sobre lo que le rodea; y la construcción de un conocimiento social, mediante el del pensamiento histórico que ayude a crear caminos que estrechen lazos entre el pasado, el presente y el futuro. (Gil Carmona, 2018; González Monfort, N. 2011).

Los docentes saben que los elementos patrimoniales “hacen historia” y que, convenientemente tratados, pueden ser fuentes preciosas para la investigación historiográfica. No sólo para estudiar y ahondar en el pasado cercano, sino también para conocer otros modos de vida. Igualmente, con el conocimiento del entorno, los niños y las niñas podrán consolidar una actitud de respeto hacia el pasado cercano, trascendiendo así también en la construcción de su ciudad desde una posición hacia el futuro.

Así, por ejemplo, si el alumnado ocupara un rol activo en las investigaciones relacionadas con los monumentos y otros restos del pasado se estimulará tanto el aprendizaje de los contenidos como la adopción de metodologías e instrumentos de exploración, las cuales son especialmente importante para un pleno dominio de la disciplina (Borghini, B., 2010).

Contemplar con atención, comprender y analizar para elaborar conclusiones sobre el patrimonio cultural incentiva la curiosidad y el interés del estudiantado hacia el conocimiento histórico y social. Este camino lleva a una interesante asociación entre la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía, dirigida a la formación de ciudadanos activos y críticos (González Monfort, N. 2011).

Por este motivo, deben existir recursos accesibles e idóneos para que el alumnado los pueda entender en toda su extensión. En este punto, los museos parecen mostrarse como un recurso valioso para la enseñanza de la historia local en su vinculación con el patrimonio cultural (Fontal, 2013).

En esta línea, cabe perfectamente una estrecha relación entre los museos y la escuela y, como plantean diversos autores, estos espacios son contextos no formales ideales para el desarrollo del aprendizaje (Cole, 1999). Respecto a la educación patrimonial, la escuela no puede ser el único ámbito de enseñanza a pesar de su papel primordial (Suárez, M.A., Gutiérrez, S., Calaf, R. y San Fabián, J.L. (2013) y se deben establecer nuevos caminos para su mejora. Por este motivo, los museos se convierten en ámbitos educativos especiales para el aprendizaje, así como recursos muy útiles para el desarrollo del trabajo procedimental (Santacana, 1998).

Creemos que es muy necesario implicar a los docentes (y a los profesores en formación) con los espacios museográficos (Krechevsky et alii, 2000), para que los visiten y los observen como recursos de aprendizaje. Asimismo, habría que mejorar su formación en el ámbito de la educación patrimonial (Fontal, 2013).

Por ello, se debería desarrollar, a lo largo en la formación del profesorado, competencias relacionadas con el conocimiento e interpretación de la realidad como un sistema complejo, donde el patrimonio puede servir como fuente de información del pasado y referente identitario cultural del presente y del futuro: desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, y las fuentes patrimoniales ayudan al análisis y la interpretación de los fenómenos sociohistóricos; implicación a la comunidad, y el patrimonio permite comprometer a la sociedad; comprensión del futuro a través del análisis del pasado, como bien lo muestra los elementos patrimoniales; y desarrollo el proceso de enseñanza-aprendizaje empleando el patrimonio como objetivo, contenido y recurso en la didáctica de las Ciencias Sociales (Estepa, Cuenca y Martín, 2011).

En relación con el museo como recurso válido para la enseñanza, la realización de itinerarios didácticos se presenta como una herramienta muy valiosa para el aprendizaje del patrimonio y, como no, de la historia local. En su desarrollo, y entre otras materias, impulsa la comprensión, incentiva la curiosidad, la investigación y el descubrimiento y favorece escapar de la rutina, educar en valores, así como el trabajo colaborativo. (Licerias, A., 2018; López, J.A.; Mora, M.; Arrebola, J.C.; y Medina, S., 2017).

3. Metodología

En consonancia con los aspectos que desarrollaremos en las siguientes líneas, el presente artículo expone una investigación con metodología cualitativa sobre la percepción que tiene el alumnado de la enseñanza de la didáctica de la historia local de la ciudad de Córdoba a través de la visita al Museo Arqueológico realizada por el grupo 2 de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, compuesto por unos 93 alumnos y alumnas, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba durante los cursos académicos 2019/2020.

El proceso metodológico que hemos creído más conveniente para desarrollar esta actividad fue participativo, flexible, partiendo de la práctica del aula para establecer una serie de etapas, las cuales tuvieron delimitadas sus funciones correspondientes.

En una primera fase, se comenzó trabajando en el diseño de las actividades con el objetivo de aplicar una metodología orientada a la mejora de ejercicio docente y del propio profesorado y alumnado, con una visión dinámica de la actividad. Se procedía a la búsqueda de bibliografía,

restringir el objeto de enseñanza-aprendizaje y la selección de una muestra significativa. El objetivo se fundamentó en el conocimiento de las distintas dimensiones históricas-temporales, a través de una visita didáctica al Museo Arqueológico de Córdoba.

Seguidamente, se revisó en clase el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. Comprendía casi en exclusiva los contenidos del área de Ciencias Sociales - bloque 3: *El mundo en el que vivimos* y bloque 4: *Las huellas del tiempo* - y, por supuesto, en los objetivos referidos al conocimiento de la historia de Andalucía y España a lo largo de los diferentes periodos históricos.

Se dispuso que el alumnado, en grupos compuestos por entre 4-6 integrantes, examinara la información del currículum y seleccionara aquella que se ajuste más a la temática del ejercicio propuesto, tratando de justificar una fundamentación teórica para la realización de la visita museística. Igualmente se propuso analizar una selección de artículos, webs... que complementara la información y el conocimiento ofrecido.

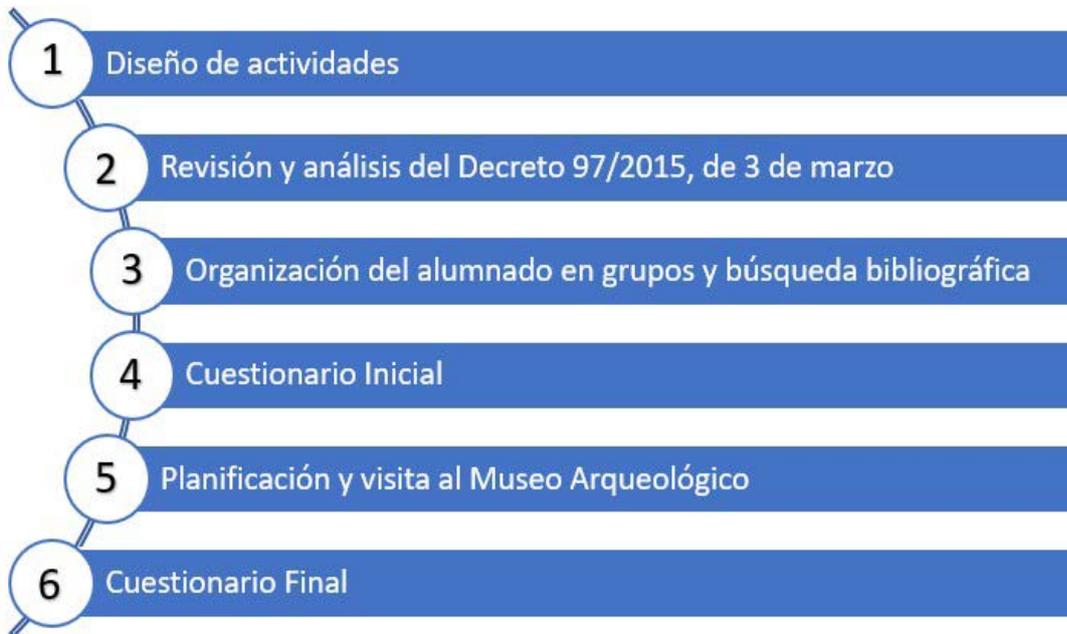


Figura 1. Secuenciación de actividades

Fuente: Elaboración propia

Una vez que el alumnado estuvo familiarizado con los contenidos del área, se procedió a la elaboración y aplicación de un cuestionario inicial cuya finalidad comprendía una primera evaluación diagnóstica que nos serviría de pauta para comprobar el nivel de conocimientos, opiniones y preferencias que los y las estudiantes poseían de cuestiones relativas al patrimonio histórico, museos y formación didáctica patrimonial, entre otras.

La siguiente etapa, consistió en planificar una visita en grupos pequeños disponiendo libertad total para su configuración; es por ello, que seleccionaron sin atender a ninguna motivación particular, salvo su afinidad personal o grado de amistad. Se proyectaron en el aula imágenes del privilegiado enclave en el que está ubicado el museo y se analizaron los tres bloques

temáticos en los que está organizado: 1- *Córdoba y su territorio* 2- *Córdoba, poder y centralidad* 3- *Vivir en Córdoba*.

Por último, se les pidió que de forma individualizada cumplimentaran un cuestionario de evaluación final de la salida al museo compuesto por cuatro bloques temáticos (I. Formación en patrimonio. II. Itinerario didáctico. III. Desarrollo competencial. IV. Museo arqueológico y la didáctica.) con un total de 30 preguntas. Realizada la actividad, se procedió a la recogida y análisis de la información a través del cuestionario reseñado.

A través de estas herramientas se midió el grado de adquisición de conocimientos antes de la visita, tras la realización de la misma, así como la asistencia y participación en actividades relacionadas con el patrimonio histórico local más allá del ámbito universitario. El cuestionario inicial estaba compuesto por diez preguntas de respuestas cortas y cuatro en las que se debía reflejar el grado de relevancia, teniendo en cuenta que un valor de 1 significaba poco relevante y un valor de 5, muy relevante. La encuesta final se realizó una vez completada la salida al Museo Arqueológico y, como anteriormente hemos comentado, está compuesto de treinta preguntas de respuestas cortas y largas intercaladas con cuestiones de tipo valorativo, asignando al valor 1 un significado de muy en desacuerdo y al valor 5 muy de acuerdo.

3.1. Objetivos

La experiencia didáctica que aquí se presenta está estructurada en torno a una serie de fases que optimice un aprendizaje significativo y lúdico, así pues, una vez que estuvieron bien delimitadas y estructuradas las etapas de la actividad, se formularon una serie de objetivos generales y específicos:

Objetivos generales:

- Diseñar planteamientos metodológicos que refuercen el valor de la didáctica del patrimonio para la enseñanza y aprendizaje, en el aula de educación primaria, de la historia local, a través de las visitas o itinerarios al Museo Arqueológico de Córdoba.

Objetivos específicos:

- Evaluar el grado de aceptación y comportamiento del profesorado en formación utilizando una herramienta pedagógica como las visitas museísticas como elemento transmisor de contenidos, nociones y aprendizajes.
- Corroborar si la metodología utilizada en la experiencia planteada ha sido significativamente eficaz en el aula para lograr captar la atención del alumnado a la hora del aprendizaje de contenidos de naturaleza más teórica como pueden ser los relacionados con el currículum y la historia local.
- Analizar los niveles de motivación e interés que provocan los itinerarios patrimoniales en el alumnado de educación primaria.

El examen y análisis de la información se llevó a cabo a través de técnicas que permitieron los análisis descriptivos, estadísticas y gráficos. Para ello, se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 25.0 para Windows que facilitó la obtención de los siguientes resultados.

4. Resultados

Las visitas didácticas son recursos pedagógicos que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, a la vez, que estimulan positivamente al alumnado a la hora de enfrentarse con contenidos de naturaleza teórica, como son los conceptos históricos o patrimoniales, por medio de una alta motivación y una activa participación que propicia que se fomente la creatividad y el pensamiento crítico y social.

Las variables de identificación nos indican que predomina el género femenino, con 62 mujeres (66,6%), frente al masculino, con 31 varones, lo que supone un (33,3%) del total de los y las participantes.

Con respecto a la edad, comprobamos en las respuestas que la mayoría se encuentran entre los 20 y 23 años (76,3%); siendo minoritaria la representación de estudiantes mayores de este intervalo de edad.

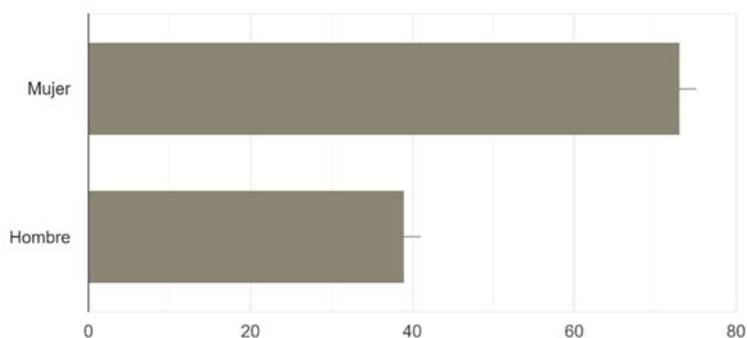


Figura 2. Resultados de la variable de identificación

Sobre los datos correspondientes al contexto, de los 93 alumnos y alumnas que componen dicha muestra, el 68,6% tienen su lugar de residencia en Córdoba capital, por lo que deducimos que dichos estudiantes deben de estar familiarizados con el patrimonio local de la ciudad. El resto porcentual se divide entre poblaciones de la provincia: Bujalance, Montoro, Fuente Palmera, Priego de Córdoba, Villanueva de Córdoba, Montilla, Villa del Río... y una cuota casi residual de personas (4,6%) que tiene su residencia fuera de la provincia: Albacete, Sevilla y Cádiz, entre otras localidades.

Una de las preguntas formuladas en el cuestionario inicial es la concerniente a la idea que tiene nuestro alumnado sobre el concepto de patrimonio; se les preguntó que escribieran cuatro palabras que tuvieran relación con él. Se trataba de indagar el nivel de conocimientos previos de los estudiantes implicados en esta actividad. De las 93 respuestas, destaca sobremanera la palabra *historia* aparece casi por unanimidad, seguida de otras como: *monumentos*, *museos*, *conocimiento*, *antigüedad* y *cultura*. Es reseñable que un número escaso de alumnos y alumnas no identificaran el término *patrimonio* con *identidad*, *tradición*, *ideología*, *costumbres*, *orgullo*, *herencia*. Con los resultados obtenidos, observamos como existe un elevado número de estudiantes que no sienten la historia local como parte de su identidad personal, es por ello que asimilan su aprendizaje en una práctica docente memorística como forma de estudio de la historia. Esta imagen de

metodología tradicional provoca un rechazo en el alumnado hacia estas disciplinas al considerarlas aburridas, carentes de motivación y de nula utilidad práctica en su cotidianidad académica, laboral y personal.

Al hilo de la cuestión anterior, planteamos una de naturaleza similar para incidir en el grado de conocimientos previos sobre las materias abordadas, en este caso hacíamos referencia a la utilidad de los museos. Algunas respuestas significativas fueron las siguientes:

- Para trabajar en el aula. Para que los alumnos conozcan las distintas civilizaciones que han convivido en nuestra ciudad y lo trabajaría de una forma transversal en las diferentes áreas. Compararía como ha ido transformándose Córdoba desde que su fundó hasta la actualidad y me parece muy importante resaltar y que los alumnos conocieran que Córdoba durante la época musulmana fue capital del mundo.
- Para poder presenciar momentos históricos pasados que no pudimos presenciar en su día y, además, aprender de otra forma que no sea siempre dentro de un aula.
- Para mostrar los elementos arquitectónicos. Porque es algo visual, es decir, pueden percibir a simple vista las diferencias arquitectónicas de la Córdoba de la Antigua Roma y la actual. Además, en esta parte del museo hay vídeos explicativos en forma de cuento que facilita la comprensión.
- Me parece importante para trabajar el tiempo histórico el agua, porque cada civilización le daba un trato especial. Durante la época romana se construyó el puente romano y desde allí se transportaban los productos hacia otras ciudades como por ejemplo Roma. Durante varios siglos el río Guadalquivir sirvió como la vía más rápida y eficaz para comerciar con otras ciudades. También se puede trabajar el tiempo histórico con los diversos nombres que ha tenido el río, los romanos lo llamaban Betis, que significaba río grande.
- Para mostrarnos cómo era el pasado.

Respecto a las cuestiones formuladas, una de las que creemos más importantes es la relativa a la formación recibida sobre patrimonio a lo largo del grado de Educación Primaria. Atendiendo a los resultados obtenidos, podemos comprobar que existe un elevado porcentaje de estudiantes, 63,4% (59) que afirman haber recibido formación sobre patrimonio e historia local, mientras que el resto de los encuestados responden todo lo contrario 36,5% (34).

Destacamos que, a lo largo de los cuatro años del grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, no existe una asignatura específica que verse sobre el patrimonio histórico, por lo que, consideramos que las respuestas se fundamentan en base a las asignaturas optativas cursadas por el alumnado. Sus respuestas reflejan que la formación no es específica y depende de los contenidos que cada docente incluya en asignaturas que puedan ser afines. Es por ello extraño, que más del 72% de los participantes hayan afirmado haber recibido una buena formación en patrimonio histórico a lo largo del grado de Educación Primaria, mientras que el 41,4% contestaron lo contrario.

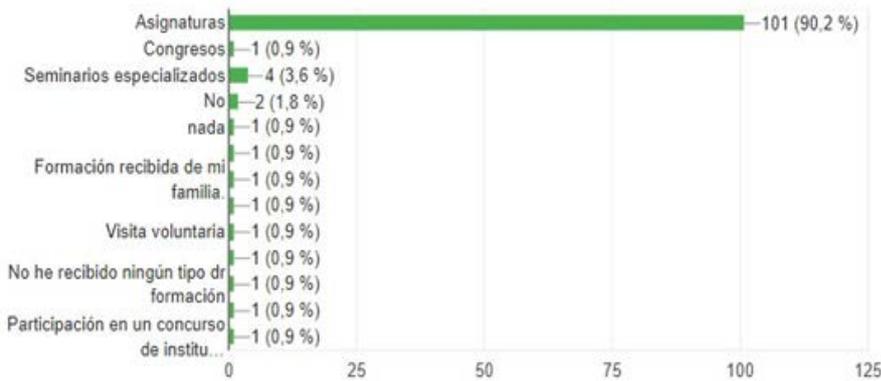


Figura 3. Tipo de formación recibida en patrimonio

Fuente: Elaboración propia

Creemos que la respuesta anterior viene influenciada por la formación que ha recibido nuestro alumnado en etapas anteriores como secundaria o incluso primaria. Se le interpelaba sobre este hecho, pero centrado las tareas de aprendizaje en el aula de Ciencias Sociales. A la vista de los resultados, el alumnado defiende que la enseñanza del patrimonio debe estar presente en todos los niveles del sistema educativo español.

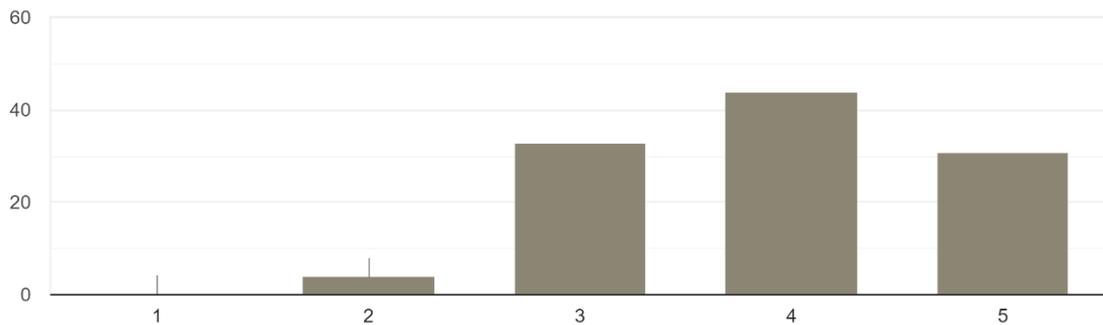


Figura 4. La visita al Museo Arqueológico puede contribuir a fomentar la identidad individual

Fuente: Elaboración propia

Además, son conscientes de la necesidad que tienen ellos mismo de comprender qué significa el patrimonio histórico para su formación personal y del acercamiento de los niños y niñas en la etapa de Educación Primaria. Por lo tanto, en palabras de Fontal, Ibáñez-Etxeberria y Martínez (2017, p. 87) “... muchos estudiantes conocerán los bienes culturales y sus características, pero no lograrán que ese bien cultural se convierta en su propio patrimonio, ni mucho menos lograrán identificarse con él”.

Con la intención de incidir más en el tratamiento didáctico y en el modo en el que los planes de estudios abordan el patrimonio, realizamos sendas preguntas para calibrar la percepción que sobre la cuestión tienen los futuros docentes. El gráfico que recoge la información derivada del análisis (fig. 5) muestra como el 51,6% (48 estudiantes) están de acuerdo en que las visitas o los

itinerarios didácticos permiten trabajar contenidos no explícitos en el currículum de Primaria, el 35,4% se mostraban aún más favorables. Solo el 1,3% de los encuestados declararon no estar de acuerdo con la cuestión, mientras que el 16,1% se posicionaron de manera neutral.

Así mismo, las puntuaciones referidas a las dos cuestiones que se les planteaban en relación a si los itinerarios son recursos pedagógicos válidos para trabajar la transversalidad y la historia desde una perspectiva de género, arrojaron claros porcentajes favorables. En el caso de la primera, un 94,3% de los estudiantes afirmaron estar de acuerdo en que la metodología empleada en la actividad fomenta el trabajar contenidos de forma transversal. Por lo tanto, deducimos que, salvando grandes cuestiones, el alumnado detecta un cierto interés general hacia la historia local y el patrimonio histórico como elemento capaz de vertebrar la comprensión de las identidades, el conocimiento de técnicas y recursos, y como fomentador de actitudes, dentro de la transversalidad.

Igualmente, en respuesta a la cuestión sobre género, 79 estudiantes (84,9%) se mostraron a favor de poder utilizar las visitas al Museo Arqueológico para explicar la historia o el patrimonio con perspectiva de género. Hoy día se hace del todo innegable la importancia que tiene para una transformación social real el hecho de incluir la perspectiva de género en la formación del profesorado, para que en el futuro ejerza su función docente teniendo en cuenta dicha perspectiva. De manera residual, 8 estudiantes (8,6%) mostraron su disconformidad con la cuestión. El 18,6% se manifestaron neutrales sin saber si con este tipo de recursos didácticos podrían ser de utilidad para fomentar la perspectiva de género.

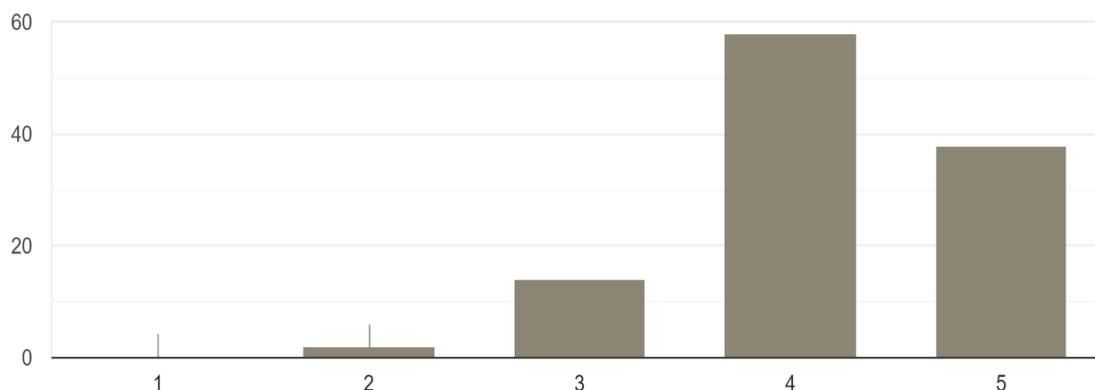


Figura 5. El itinerario en el Museo Arqueológico permite trabajar contenidos no explícitos del currículum

Fuente: Elaboración propia

En lo concerniente a la preparación previa de la visita al museo arqueológico se le presentaron a los y las estudiantes diferentes opciones para comprobar si, efectivamente, se habían involucrado en su propio proceso de aprendizaje mediante la búsqueda de información en la web del museo u otros recursos digitales, en monografías, artículos, etc... Los resultados muestran diferencias significativas debido al mayor atractivo que tienen entre el alumnado los contenidos de carácter práctico, frente a las actividades más teóricas que con mayor frecuencia se realizan en el aula.

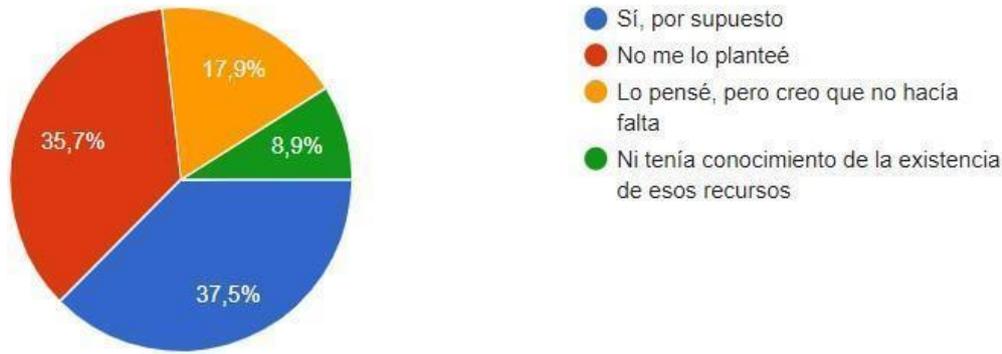


Figura 6. Resultados sobre la preparación previa al itinerario didáctico

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la variable temática sobre la formación, intentamos resolver la pregunta: *¿entiendes la historia de la ciudad de Córdoba de otra manera?* una vez realizada la visita propuesta en el ejercicio. Su respuesta la encontramos muy fragmentada (fig. 5): casi un 40% de nuestro alumnado se inclina positivamente ante la utilidad de la visita didáctica, ya que considera que entiende mejor la historia de su ciudad, para un 33% la actividad le ha servido como motivación para complementar los conocimientos que atesoraba e incentivar la búsqueda de información sobre el patrimonio local; el 27,7% hacen hincapié en que tras la realización de la práctica prestaran más relevancia a cuestiones vinculadas con nuestro legado histórico.

Solo el 3,6% tiene una percepción negativa de la actividad o puntualiza que la formación recibida en el itinerario por el museo no le ha sido provechosa para entender de manera diferente la historia de Córdoba.

5. Conclusiones y discusión de resultados

Por los resultados recogidos podemos afirmar que el alumnado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Primaria de la Universidad de Córdoba ha aceptado positivamente la práctica docente relacionada con el museo arqueológico de su ciudad. A través de la mismas, se han convencido de que los museos no son sólo espacios de conservación y exposición del patrimonio histórico, bien relacionados el turismo, sino que también son un valioso recurso didáctico que pueden utilizar en el futuro, cuando se desempeñen como profesores y profesoras (Bonilla Martos, A.L., 2017). Incluso algunos alumnos y alumnas habían visitado en alguna ocasión dicho museo y no habían llegado a estas conclusiones.

En este sentido, también comprenden, como bien lo expresan en el cuestionario, que para realizar cualquier actividad en el museo es necesario que el docente prepare y elabore a priori, y también con el alumnado, un trabajo de preparación, motivación y búsqueda de información, que ayude a extraer el máximo provecho de la experiencia didáctica.

Más allá del estudio y la enseñanza del patrimonio, de gran valor para la Didáctica de las Ciencias Sociales, el alumnado ha aprendido sobre la historia de la ciudad de Córdoba a través de la actividad que se les ha planteado, y especialmente durante la realización del itinerario desarrollado por el museo. Según sus respuestas, lo han conseguido de forma amena, entretenida

y diferente y eso ha sido posible gracias a las características temáticas de la exposición del Museo Arqueológico, fundamentadas cronológica y temáticamente.

Este artículo muestra que la experiencia pedagógica llevada a cabo por los estudiantes de tercero de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, aún debe de profundizar en muchos aspectos para que podamos hablar de que los itinerarios son, a día de hoy una realidad educativa en la mayoría de los centros escolares de la ciudad de Córdoba. Comprobándose que los principales argumentos esgrimidos en estas líneas hayan sido: la falta de una formación específica en patrimonio a lo largo del grado, una baja motivación a la hora de acometer el estudio de disciplinas eminentemente teóricas como la historia y el desconocimiento del patrimonio más cercano, así como de los museos. No obstante, es un elemento ilusionante el que los futuros profesores encaren con motivación las metodologías y objetivos presentados de la historia local y el patrimonio más cercano.

Es del todo necesario intervenir para llevar a efecto el cambio de esta situación, ya que son muchas y variadas opciones pedagógicas para que cualquier centro educativo normalice las visitas o itinerarios didácticos a los museos de la ciudad, como una opción factible para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Este cambio puede facultarse desde la universidad, en los grados de Educación, tal y como se muestra en este trabajo. Fomentando el conocimiento de las metodologías necesarias para organizar el itinerario escolar, incitando la motivación del alumnado universitario de los grados de educación a participar en la metodología y la planificación de este recurso. Así, creemos que nuestro alumnado se familiarice, y pueda poner en práctica en un futuro cuando ejerzan profesionalmente en sus centros educativos el itinerario o las visitas como herramienta para el conocimiento de nuestra historia local y patrimonio para que pase a ser una realidad educativa en las escuelas.

Un aspecto que, sin lugar a dudas, fomentó el enriquecimiento de la actividad educativa fue la preparación y planificación previa de los itinerarios. Junto a estos aspectos, se acompañó una tarea de investigación previa y una puesta en común en el aula como primer paso para conocer las realidades patrimoniales de nuestro entorno más cercano; igualmente nos ayudamos de una serie de herramientas informáticas, cuestionarios realizados con la plataforma *Google Forms*, para evaluar los posibles errores y mejoras de cara a una futura optimización académica del recurso. Creemos también que ha sido un extra de motivación para nuestro alumnado el poder desarrollar la actividad en el lugar pudiendo ver, tocar (en algunos casos) y experimentar unas sensaciones que en el aula no se pueden reproducir. Así pues, con los resultados obtenidos de esta práctica fuera del aula, creemos que los estudiantes han modificado su percepción algo negativa sobre el estudio de las Ciencias Sociales, valorando positivamente que hay diversas prácticas docentes atractivas para el estudio de disciplinas eminentemente teóricas como la historia, geografía o el patrimonio.

Por último, indicar que creíamos un objetivo fundamental a la hora de plantear un ejercicio de estas características, el inculcar a los docentes de nuestro futuro más cercano, que en última instancia deben de entender que las visitas a los museos son parte fundamental tanto para la consecución de un aprendizaje significativo como para su formación personal y didáctica.

6. Limitaciones del estudio

A pesar de los resultados positivos recabados con la investigación dedicada a la historia local y el Museo Arqueológico de Córdoba, surgen diferentes problemáticas que nos hacen reflexionar sobre qué caminos transitar para el desempeño de una mejor enseñanza de las Ciencias Sociales con estas herramientas.

Por una parte, y tal como afirma Joaquim Prats, la incorporación de la historia local al aula es mucho más complicada de lo que puede parecer. En muchas ocasiones, hay quien entiende que su enseñanza está relacionada con un concepto simplista de qué ocurrió en mi pueblo o quién o para qué se construyó determinado edificio o monumento. En definitiva, una acumulación de datos y fechas que no aportan nada relevante a la enseñanza de la Historia. Por este motivo, puede ser interesante que el docente tenga una cierta experiencia investigadora en el pasado, o que tenga un cierto interés en el lado científico de esta disciplina, que ayude a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, esta experiencia serviría para una mejor inmersión por parte del alumnado en el método de investigación, punto principal para fomentar la pedagogía del descubrimiento (Prats, 1996).

Por otro lado, es necesario que existan unos buenos recursos que ayuden a desarrollar la enseñanza de la historia local que nos lleve al conocimiento de una historia total y nos aleje de una comprensión simplona del conocimiento histórico. En el caso que estamos mostrando en estas páginas, la utilización del Museo Arqueológico con fines pedagógicos puede resultar un recurso del todo satisfactorio, tanto por su estrecha vinculación con la educación del patrimonio como por su labor por conservar y difundir los vestigios del pasado de la localidad. Sin olvidarnos tampoco del interés mostrado por los museos por expandir su dimensión educativa.

Sin embargo, es necesario que se acondicione adecuadamente los contenidos para que sean accesibles y comprensibles al alumnado. Por una parte, a pesar de los esfuerzos en este campo, muchos de los museos no están del todo acondicionados para desarrollar una visión didáctica de su contenido. Esto puede resultar un problema que solamente se puede resolver con una previa y concienzuda preparación del itinerario didáctico y de este modo evitar que resulte una actividad aburrida o una mera visita turística sin trasfondo educativo a nuestro alumnado.

Y es que, en general, los museos son espacios complejos que hacen difícil su entendimiento. En su seno se custodian piezas de distintas etapas pretéritas, que en la mayoría de las ocasiones el espectador, de primeras, no logra entender en toda su dimensión. Por este motivo, es inevitable unas nociones previas, conocimientos que ayudarán a los discentes a interpretarlos y darles su sentido, tanto en su contexto histórico como en su dimensión en la sociedad actualidad. Sólo de este modo seremos capaces de explotar todo su potencial didáctico, en especial en todo lo que tiene que ver con el patrimonio (Ávila, R. M. y Duarte, O., 2014).

Respecto a la educación patrimonial, existe un recurrente problema relacionado con la formación del profesorado en este aspecto. Y es que, en relación con la educación superior, un reciente estudio muestra la insuficiente presencia del patrimonio en la formación de los futuros maestros y maestras de Primaria (Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero, 2017, pp. 79-95). En general, como no se han programado asignaturas que aborden la enseñanza del patrimonio específicamente, su docencia solamente está reunida en materias optativas, como ocurre en las

universidades públicas, con lo que el alumnado que no decida matricularse en ellas siempre presentará dificultades para alcanzar amplias competencias en contenidos patrimoniales y a los relacionados con su didáctica. En este sentido, tampoco se familiarizará con los elementos del patrimonio de su ciudad o comunidad, dejando de lado estos recursos didácticos, tan importantes para enseñar el proceso histórico más cercano, el del medio donde desarrollan sus vidas como ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Aranda, A.; Del Pino, M. J.; Montés, F. (2010). Los aspectos patrimoniales en la educación primaria en la nueva reforma educativa de Andalucía (España). *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 52, no 1.
- Ávila, R. M. y Duarte, O. (2014). "Mi patrimonio, mi museo". Una experiencia didáctica en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. En Pagès, J. y Santisteban, A. (coord.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 371-378). Barcelona: AUPDCS.
- Baena Alcántara, M.D. (2012). Museo Arqueológico de Córdoba: un relato que continúa (o 150 años no son nada). *Boletín del Museo Arqueológico Nacional. Número extraordinario 150 años de museos arqueológicos en España*, 35, 94-109.
- Ballesteros, E., et al. (Coords.) (2003). *Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS.
- Blanco Lozano, P., Ortega Gutiérrez, D., Santamaría, J. (2003). El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Ballesteros, E. et alii (coords.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 71-80). Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Bonilla Martos, A. L. (2017). Los museos como recurso didáctico: El ejemplo de los museos arqueológicos. *Antropología Experimental*, 17, Texto 21, 297-303.
- Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la escuela* (70), 89-100.
- Clio '92 (1995). *Tesi sulla didattica della storia, Per la conoscenza delle storie locali nella scuola, Tesi sul curricoli della scuola elementare*, Quaderno 1, aprile 2000, ora in www.storiairreer.it
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis Doctoral). UHU, Huelva.
- Cuenca, J.M., Estepa, J., Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58.
- Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M. & Rivero Gracia, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del curriculum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 79-95.

- Fontal, O. (2013). El patrimonio en la escuela. Más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-44). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120.
- Friera Suárez, F. (2003). Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del Patrimonio. En C. Fernández Fernández, J. A. Molina Ruiz, P. Moreno Benito (coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 339-346). Universidad de Castilla-La Mancha.
- García Ruiz, A. (1993) Los trabajos de campo: Visitas de Estudios Itinerarios Didácticos. *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaida, Sevilla.
- Gil Carmona, F. (2018). *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria una propuesta de intervención didáctica*. Tesis defendida en la Universitat Autònoma de Barcelona (España). <https://www.tdx.cat/handle/10803/650279>
- González Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España* (5), 58-75.
- González, N.; Pagès, J. (2003). El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Ballesteros, E. et alii (coords.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-134). Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hernández Cardona, F.X. (2005). Museografía didáctica. En Serrat Antolí, N., Santacana Mestre J. (coords.), *Museografía didáctica* (pp. 23-61). Ed. Ariel.
- Marín López, R. (2003). Notas sobre el concepto de Historia e Historia Local. En *II Congreso Historia Local de Metodología de la Investigación Histórica* (pp. 45-70). La Orotava. Gobierno de Canarias.
- Martínez, M. (2016). Análisis comparativo de la imagen del patrimonio en la legislación nacional y autonómica, dentro de la educación obligatoria. En S. Molina, A. Escribano y J. Díaz (Eds.), *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 186-199). Murcia: Universidad de Murcia.
- Olave Farías, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geohistórico local. *Geo-enseñanza*, 10, 2, 197-208.
- Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *Treballs d'Arqueologia*, 6, 205-217.
- Pedreño Ros, D. (2015). *Aportaciones Didácticas de la Historia Local y Familiar al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Experiencias en Tres Centros Educativos de la Región de Murcia de Educación Primaria, Secundaria y PCPI*. Tesis defendida en la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/46981>
- Poblet Romeu, M.J. (2004). El patrimonio histórico, una herramienta para la enseñanza de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 116-122.
- Prats, J. (1996). El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿destruir o explicar la historia". *Íber Didáctica de las ciencias sociales, geografía. e historia*, 8, 93-106.

- Rico Cano, L.; Ávila Ruiz, R.M. (2003). Difusión del Patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En Ballesteros, E. et alii (coords.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-40). Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Rivero, P. (2008). Propuesta para una integración del patrimonio arqueológico en el Nuevo currículo de Educación primaria. En R.M. Ávila, A. Cruz y M.C. Díez (Eds.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 391-400). Jaén: Universidad de Jaén / Asociación universitaria de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Serrano Moral C. (2018). *Otra educación en los museos es posible. Propuesta de un proyecto colaborativo desde la enseñanza de las ciencias sociales*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Suárez, M.A., Gutiérrez, S., Calaf, R. y San Fabián, J.L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío*, 39, 1-45.
- Tejada Cuesta L. (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil. Innovación y experiencias educativas. *Revista digital*, 14, 1-11.



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

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

N6stor Banderas Navarro

Universitat de Val6ncia

Email: nestor.banderas@uv.es

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

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

Resumen

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

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

Abstract

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

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

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

1. Planteamiento del problema

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

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

2. Marco teórico

2.1. La construcción de la ciudadanía desde la escuela intercultural

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

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

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

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

2.2. Las Ciencias Sociales: educando en contextos multiculturales

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

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

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

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

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

2.3. Consideraciones metodológicas para educar en la diversidad

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

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

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

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

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

3. Contexto y metodología de la investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 1

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

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

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

Fuente: Elaboración propia

5. Discusión de resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Conclusiones

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

- Muñoz, E. (2017). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia: en busca del sentido de los aprendizajes históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 103-114. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2017.16.9>
- Ocampo, L. F. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de ciencias sociales. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 8-18.
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 3-22.
- Parra, D. y Souto, X. M. (2015). La construcción de la ciudadanía en el marco escolar español. En B. Borghi, F. F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 159-172). Pàtron: Bolonia.
- Pineda, J. A. y García, F. F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 18, 496 (05).
- Ramos, F. J. (2016). Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de Educación*, 14 (20), 13-19. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.002>
- Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación secundaria? *Imago temporis. Medium Aevum*, 4, 594-607.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1-31. <http://orcid.org/0000-0003-1480-327X>
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres, J. (2003). L'educació escolar en les societats multiculturals. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadania, poder i educació* (pp. 113-132). Valencia: Graó.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Vallejos, N. (2017). Investigación-acción. En S. Redon y J. F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 161-177). Buenos Aires: Miño y Dávila.



El uso de personajes históricos femeninos para trabajar la perspectiva de género en Ciencias Sociales. Una experiencia práctica

Use of historical female figures to work the gender perspective in Social Sciences. A practical experience

Mario Corrales Serrano

Universidad de Extremadura

Email: mcorraletj@alumnos.unex.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8520-9222>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.187>

Resumen

Desde el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales se ha mostrado una sensibilidad especial por la educación en perspectiva de género, siendo uno de los ámbitos educativo en los que más se ha desarrollado esta cuestión, y una de las líneas de investigación más desarrolladas recientemente. A esta sensibilidad se añade en los últimos años el protagonismo que está adquiriendo la cuestión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre los que se encuentra, como objetivo 5, la igualdad de género. En este trabajo se han analizado tres experiencias didácticas de dos asignaturas de Humanidades y Ciencias Sociales (Geografía e Historia, Educación para la Ciudadanía e Historia de la Filosofía), que tienen como objetivo principal desarrollar el currículo de las asignaturas desde la perspectiva de género. Se parte de la base de que, para los y las estudiantes, tanto en el pasado como en el presente, los varones parecen tener un mayor protagonismo como personajes históricos y sociales que las mujeres. El método con el que se ha trabajado es el análisis comparativo de personajes históricos, para poner de relieve esta desigualdad, y para propiciar la investigación sobre personajes femeninos relevantes en cada materia. Los resultados son satisfactorios, ya que el alumnado ha descubierto el protagonismo de personajes femeninos en diferentes periodos históricos.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales; objetivos de desarrollo sostenible; perspectiva de género; historia; educación para la ciudadanía.

Abstract

From the area of Social Sciences teaching, a special sensitivity has been shown for education from a gender perspective, being one of the educational areas in which this issue has been most developed, and one of the most recently developed lines of research. In addition to this sensitivity, in recent years the role that the issue of Sustainable Development Goals is gaining,

among which is, as objective 5, gender equality. In this work, three didactic experiences of two subjects of Humanities and Social Sciences (Geography and History, Education for Citizenship and History of Philosophy) have been analyzed, whose main objective is to develop the curriculum of the subjects with the gender perspective. It is because, for students, both in the past and in the present, men seem to have a greater role as historical and social figures than women. The method with which we have worked is the comparative analysis of historical figures, to highlight this inequality, and to promote research on relevant female figures in each subject. The results are satisfactory because the students have discovered the leading role of female characters in different historical periods.

Keywords: didactics of social sciences; sustainable development goals; gender perspective; history; education for citizenship.

1. Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación en la que se aborda el currículo de las materias de Humanidades y Ciencias Sociales de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato desde la perspectiva de género. En su elaboración se han combinado, por un lado, la tradición de sensibilidad con la cuestión de género que presentan las Ciencias Sociales, por otro lado, la relevancia que adquiere esta cuestión en el ámbito de la sociedad y en el terreno de la educación, como contenido explícito del objetivo 5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y en último lugar, la necesidad de experimentar e implementar estrategias didácticas que trasladen al aula el trabajo de sensibilización con la cuestión de género desde el propio currículo de las asignaturas. Consideramos oportuna esta combinación, ya que las Ciencias Sociales, por su propia identidad epistemológica, y por los contenidos que abordan, tienen un gran potencial como herramientas para educar en sostenibilidad, así como en igualdad de género.

1.1. Perspectiva de género y Ciencias Sociales

La perspectiva de género ha ido cobrando importancia en la didáctica de las Ciencias Sociales en los últimos años (Díez Bedmar y Fernández Valencia, 2019). En los primeros años del siglo XXI se introduce esta cuestión a través de algunos trabajos que presentan el género como categoría de análisis para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Fernández Valencia, 2004), con trabajos que van apareciendo en diversas áreas geográficas (Henríquez y Pagés, 2004) y con una relevancia cada vez mayor en los congresos especializados, con mesas redondas específicas en simposios de la AUPDCS, como el de Bilbao (2007) o el de Sevilla (2012) (Díez Bedmar y Fernández Valencia, 2019).

Partiendo de esta base, han ido surgiendo diversas iniciativas de desarrollo curricular de las materias de Ciencias Sociales en perspectiva de género (Clavo Sebastián & Goicoechea Gaona, 2010; Rausell y Talavera, 2019). Algunos estudios lo presentan como una de las tendencias actuales de la didáctica de las Ciencias Sociales (Felices, Martínez, y Martínez, 2018). En otras ocasiones se aborda la cuestión desde la perspectiva de la elaboración de experiencias de investigación en la enseñanza de la Historia (Pérez, Domínguez y Marina 2015). Otros estudios llaman la atención acerca de la escasa presencia de personajes femeninos en los libros de texto

(López-Navajas, 2014; Simón, 2010); otros se centran en la didáctica de la Historia del Arte y Patrimonio en los museos (López Fernández Cao, Fernández Valencia, y Bernárdez Rodal, 2012). De uno u otro modo, se trata de poner de relieve la necesidad de visibilizar la figura de la mujer en el desarrollo de los procesos didácticos (Pagès y Sant, 2012).

A esto hay que sumar el protagonismo de esta línea de investigación en congresos y en revistas especializadas, como Íber, REIDICS, Enseñanza de las Ciencias Sociales o CLIO, entre otras (Díez Bedmar y FernándezValencia, 2019).

Dentro de las posibilidades que ofrece esta línea de investigación, una línea de investigación es el análisis de la mujer como sujeto histórico en la línea de trabajo de autores como Díez Bedmar (2015, 2017) desarrollado a su vez en otros estudios, (Ortega y Pagès, 2018) y empleado en algunas experiencias recientes (Castrillo, Guillate, Odriozola, y López-Campos, (2019). Este enfoque se puede interpretar del siguiente modo:

Visibilizar a las mujeres como un colectivo diverso dentro del sistema: en función del estamento, clase, religión, etnia/cultura o sexualidad, categorías que no evitaron límites y discriminaciones comunes, pero que abrieron posibilidades diferentes de desarrollo personal y social, en ciertos niveles, a las mujeres. (Díez Bedmar y Fernández Valencia, 2019, 4).

Esta línea de visibilización de las mujeres como sujeto histórico es la que se ha seguido en el presente trabajo. En concreto, este trabajo se centra en el uso didáctico de personajes históricos femeninos que no suelen aparecer en el desarrollo habitual de los contenidos de Historia en Secundaria, pero que tienen una gran relevancia histórica.

1.2. Perspectiva de género y ODS en las Ciencias Sociales

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible se han convertido en una cuestión prioritaria en la sociedad actual (Zamora y Sánchez, 2019). La agenda 2030, marcada por la ONU y aplicada en todos los países, incluida España, plantea la introducción transversal de la sostenibilidad en todos los ámbitos de la sociedad, incluido la educación; fruto de esto es el protagonismo que esta cuestión ha ganado de manera implícita y explícita en el ámbito académico, como se muestra a continuación.

Desde esta perspectiva, son muchos los estudios acerca de la relación entre universidad y sostenibilidad, la incorporación de los contenidos totales o parciales de los ODS a las competencias transversales en el ámbito de la formación del profesorado (Vilches y Pérez, 2012) y del alumnado (Zamora, Sánchez, Corrales y Espejo, 2019), desde campo de las metodologías, con herramientas como el Aprendizaje-Servicio (Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello, 2015), el ámbito de la responsabilidad social universitaria o la propia educación de calidad como ODS (Sánchez, Flórez, Suaterna, y Acosta, 2016).

En el ámbito de la Educación Secundaria, en el que se centra este trabajo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible se han estudiado como contenidos relevantes para incorporar en el currículo (Fernández Montoya, 2017; Winter y Firth, 2007), y en el área de Ciencias Sociales se han llevado a cabo estudios en los que se analiza la importancia de la Geografía para la sostenibilidad, (Araya, 2005; Araya, 2010; Rodríguez, 2014). En otros estudios se pone de

manifiesto la relación entre las Ciencias Sociales y el concepto sostenibilidad (Sánchez, 2007; Corrales, Sánchez, Moreno, y Zamora, 2020), y la sostenibilidad en el ámbito del desarrollo local (Fernández, 2006).

Todo lo expuesto hasta ahora sirve de indicativo para dejar constancia de la importancia que están adquiriendo en el ámbito educativo los ODS, como cuestiones que exigen el desarrollo del currículo de las materias en una dirección concreta: la de preparar al alumnado para hacer frente a los retos a los que la Humanidad se enfrenta en las próximas décadas. Sin embargo, se aprecia una asociación excesiva de la idea de sostenibilidad con cuestiones de tipo exclusivamente medioambiental. El actual enfoque de los ODS es un enfoque más global, en el que caben cuestiones como la lucha contra la pobreza, la igualdad de género o la búsqueda de la paz (Corrales, Sánchez, Moreno, y Zamora, 2020). En esta línea se enmarca la inclusión del ODS 5 en este trabajo.

1.3. ODS 5: Igualdad de géneros

Dentro de los estudios que relacionan la educación con los ODS, apenas existen estudios que centren esta relación en la igualdad de géneros, como parte de dichos ODS.

En el desarrollo de este trabajo se ha considerado adecuado enfocar el estudio didáctico de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género, teniendo en cuenta el hecho de que los Objetivos de desarrollo Sostenible incorporan el reto de la igualdad de género entre sus finalidades:

“ODS 5: Igualdad de Géneros

Poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas no es solo un derecho humano básico, sino que además es crucial para el desarrollo sostenible (...) La igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible”¹.

Se ha considerado interesante este enfoque porque, a nuestro modo de ver, permite introducir la cuestión de género en el currículo de las asignaturas con algunas ventajas:

- El hecho de que los ODS estén de actualidad y estén siendo incorporados como retos educativos importantes permite aprovechar ese impulso para centrarse en concreto en el ODS 5, vinculado con la temática de esta investigación.
- Además, el marco de los ODS coloca la cuestión de género dentro del ámbito de los problemas globales de la Humanidad, al nivel de cuestiones como el cambio climático, la contaminación o la lucha por la pobreza.
- En este sentido, el abordaje de la cuestión de género en el marco de los ODS posibilita una perspectiva global del problema, con sus implicaciones en otros ámbitos, como el de la pobreza, o el del acceso a la vivienda y al empleo.

Desde estos presupuestos, se ha introducido en la experiencia el matiz de relación entre la perspectiva de género y el ODS 5.

¹ Cf: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

2. Marco teórico

Partiendo del desarrollo teórico de perspectiva de género que se ha planteado en la introducción, se han diseñado tres experiencias didácticas, bajo los parámetros que se explican a continuación. La finalidad principal es la de trabajar con personajes femeninos que son sujetos de procesos y acontecimientos históricos, a fin de visibilizar su papel en su contexto histórico. Posteriormente, estas experiencias han sido analizadas con una metodología de tipo cualitativo (Eisner, 1998), para detectar los efectos de su aplicación en la visión que los estudiantes tienen acerca del protagonismo femenino en la historia. Esta investigación se ha desarrollado en la etapa de Educación Secundaria, teniendo como base el currículo de Extremadura (Decreto 98/2016) y en las asignaturas del área de Humanidades y Ciencias Sociales.

2.1. Objetivos

Los objetivos que se persiguen en esta investigación son los siguientes:

- Analizar el currículo de las asignaturas de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Secundaria, para detectar posibilidades concretas de desarrollo de contenidos bajo la perspectiva de género.
- Diseñar experiencias didácticas desde la estrategia del estudio de personajes históricos de etapas concretas de la Historia bajo la perspectiva de género.
- Evaluar la incidencia de estas experiencias en el aprendizaje de la Historia por parte del alumnado, en su visión del protagonismo de hombres y mujeres en la Historia, y en la vinculación de las materias con el ODS 5.

2.2. Hipótesis de trabajo

Para alcanzar los objetivos planteados, se ha trabajado desde dos hipótesis de trabajo principales, que se ha tratado de confirmar o de refutar:

1. Los y las estudiantes de Educación Secundaria perciben un mayor protagonismo de personajes masculinos que de personajes femeninos en el estudio de la Historia.
2. La puesta en marcha de estrategias didácticas y metodológicas que contrasten el protagonismo de personajes históricos masculinos y femeninos incide en la visión que los y las estudiantes tienen acerca del papel de la mujer en los acontecimientos históricos.

2.3. Características de la muestra

La experiencia presentada en este estudio se ha realizado con muestra de 96 estudiantes de los cursos de 2º de ESO en la asignatura de Geografía e Historia, y Educación para la Ciudadanía y de 2º de Bachillerato, en la asignatura de Historia de la Filosofía de la comunidad autónoma de Extremadura (Decreto 98/2016). La elección de estas asignaturas se debe a que, por un lado, ofrecen posibilidades curriculares para poner de manifiesto la importancia de algunos personajes femeninos protagonistas de la historia, habitualmente olvidados en el desarrollo de las asignaturas; por otro lado, están al principio y al final de la etapa de Educación Secundaria, lo que

permite ver si hay alguna incidencia en esta cuestión en la evolución sucesiva de los cursos de la etapa.

El cuestionario inicial que habitualmente se realiza en las asignaturas permite valorar la visión de los y las estudiantes en relación con el protagonismo femenino en los currículos de la asignatura, y su conocimiento acerca de los ODS, entre ellos, el ODS 5, para después poner en valor los resultados de la experiencia, y sirve como punto de partida para valorar después los resultados de las experiencias. Las características fundamentales del alumnado de 2º de ESO se presentan en la tabla 1.

Tabla 1
Características de la muestra (2º ESO)

Items	Características
Grupos	Dos grupos de 31 y 33
Género	42% alumnos y 58 % de alumnas
Calificaciones en Geografía e Historia	22% de sobresaliente 34% de notable 28% de suficiente 16% de suspenso
Trabajo colaborativo	4 estudiantes por grupo
Afinidad con la materia	6-7 sobre 10
Visión previa del protagonismo de personajes masc y fem	El 89% piensa que la historia la protagonizan los hombres.

Como se puede observar en la Tabla 1, en general, son dos grupos (A y B) heterogéneos, que presentan un interés medio de 6-7 sobre 10 por la asignatura de Geografía e Historia, y con unas calificaciones en las que predomina el Notable. Ante la cuestión de género, en la valoración inicial, este grupo de estudiantes tiene la visión mayoritaria de que la historia y los acontecimientos sociales los protagonizan los varones. Las características generales del alumnado de la muestra que cursa 2º de Bachillerato se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2
Características de la muestra (2º Bach.)

Items	Características
Grupos	Grupo único de 32
Género	47% alumnos y 53 % de alumnas
Calificaciones H de F ^a	19% de sobresaliente 32% de notable 30% de suficiente 19% de suspenso
Trabajo colaborativo	8 estudiantes por grupo
Afinidad con la materia	7 sobre 10
Visión previa del protagonismo de personajes masc. y fem.	El 83% piensa que la historia de la Filosofía la protagonizan los hombres

Como se puede observar en la Tabla 2, el grupo de 2º de Bachillerato con el que se ha llevado a cabo la experiencia es un grupo en el que hay más alumnas que alumnos; académicamente predomina el Notable y el Suficiente.

2.4. Desarrollo de la experiencia didáctica

La experiencia didáctica se ha llevado a cabo en las asignaturas de Geografía e Historia y Educación para la Ciudadanía en 2º de ESO, y en Historia de la Filosofía, de 2º de Bachillerato.

En la asignatura de Geografía e Historia se ha aplicado la experiencia en cada uno de los temas históricos que se abordan durante el curso (Historia Medieval, Renacimiento y comienzos de la Edad moderna, Decreto 98/2016), siguiendo esta secuencia de desarrollo:

- a) Exposición teórica de los contenidos correspondientes a cada tema, combinando la metodología expositiva, para los bloques más complejos, y la metodología Flipped Classroom.
- b) Desarrollo de actividad en clase, en la que se analiza los personajes históricos que aparecen en cada bloque de contenido desarrollado, y se plantea el problema de la ausencia, o la presencia minoritaria de personajes protagonistas femeninos, y se diseña un proyecto de investigación para conocer protagonistas femeninos de ese periodo histórico y de los acontecimientos estudiados.
- c) Elaboración de un álbum digital interactivo de personajes históricos de la unidad didáctica, con tres reglas que hay que cumplir: 1) deben aparecer personajes masculinos y femeninos; 2) deben aparecer algunos de los personajes que han salido en el desarrollo teórico del tema; 3) los personajes masculinos puntúan 0,5 puntos, y los femeninos puntúan 1 punto. Con esta distribución de puntuaciones, se incentiva la búsqueda de personajes femeninos relevantes en la historia, ya que la calificación final del trabajo depende del éxito de esta búsqueda.
- d) Exposición en el aula de los álbumes digitales interactivos elaborados por cada grupo de trabajo.
- e) Finalmente, cada estudiante redacta una reflexión valorativa de la experiencia, valorando si le ha servido para identificar protagonistas femeninos y para relacionar la historia con el ODS 5.

En la asignatura de educación para la Ciudadanía, los contenidos curriculares que se centran en la cuestión de género hacen referencia explícita a la violencia de género. Como esta cuestión no es el objeto de esta investigación, la actividad diseñada ha versado sobre el análisis de los gobernantes de los países europeos, relacionándolo con el bloque 4 de esta materia en el currículo (Decreto 98/2016), centrado en la democracia y los sistemas de gobierno. De este modo, se puede equiparar con las experiencias de las otras asignaturas, relacionadas con el protagonismo femenino. La secuencia seguida ha sido la siguiente:

- a) Exposición teórica de los contenidos correspondientes a la configuración de los Estados, y el sistema democrático como modo de gobierno.
- b) Desarrollo de actividad en clase, en la que se ha trabajado por grupos buscando información acerca de los gobernantes de los países miembros de la Unión Europea.

Se ha dividido los países para los 6 grupos con los que se ha trabajado. En esta actividad, cada grupo tiene que investigar si los países que les han tocado están gobernados por un hombre o por una mujer.

- c) Elaboración de un mapa interactivo, con metodología *learning by doing* en el que se tiene que añadir a cada país de Europa el nombre de su gobernante, para después, desarrollar un comentario sobre el protagonismo de las mujeres en los gobiernos de los países de la UE.
- d) Exposición en el aula de los mapas interactivos y comentario.
- e) Finalmente, cada estudiante redacta una reflexión valorativa de la experiencia, valorando si le ha servido para identificar protagonistas femeninos y para relacionar la historia con el ODS 5.

En la asignatura de Historia de la Filosofía se ha llevado a cabo una experiencia de estudio de personajes filosóficos. La experiencia ha consistido en elaborar una línea del tiempo digital interactiva de personajes filosóficos por cada uno de estos periodos (Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea). Para esta elaboración, el alumnado se ha dividido en cuatro grupos (uno por la línea del tiempo), y estaban obligados a seguir estas reglas:

- a) Debían incluir en su línea del tiempo una breve biografía de cada filósofo.
- b) Debían aparecer todos los filósofos que aparecen en el currículo de la asignatura (Decreto 98/2016) en el periodo histórico que le corresponde a cada grupo.
- c) Debía aparecer igual cantidad de personajes masculinos y femeninos.
- d) Los personajes masculinos puntúan 0,5 puntos, y los femeninos puntúan 1 punto.
- e) Finalmente, cada estudiante redacta una reflexión valorativa de la experiencia, valorando si le ha servido para identificar protagonistas femeninos y para relacionar la historia con el ODS 5.

El hecho de que en el currículo de la asignatura apenas aparece ningún personaje femenino obliga a que cada grupo desarrolle una tarea de investigación para conocer filósofas del periodo que les ha correspondido.



Figura 1. Comparativa de las experiencias didácticas diseñadas en las tres asignaturas

Fuente Elaboración propia.

En la Figura 1 se puede ver el paralelismo de las actividades diseñadas, tanto en contenidos como en metodologías.

2.5. Estrategias metodológicas empleadas

Para el desarrollo de la experiencia didáctica se ha implementado una combinación de diferentes estrategias metodológicas de aprendizaje, con el fin de incentivar y motivar a los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos planteados. Se ha cuidado especialmente este aspecto, dado que algunos estudios señalan la importancia de implementar metodologías activas y motivadoras en el ámbito de la Educación Secundaria (Corrales et al., 2018).

- En el desarrollo teórico de la explicación de los diversos períodos históricos, se ha aplicado una metodología Flipped Classroom y *Learning by doing* (Abad y Ramos, 2016; García Aretio, 2013).
- El planteamiento del problema de las diferencias de protagonismo de personajes masculinos y femeninos se ha planteado desde la metodología del aprendizaje basado en problemas (García de la Vega, 2010; Restrepo Gómez, 2005).
- En el diseño de trabajo de grupos, se ha desarrollado una metodología de aprendizaje colaborativo, (Calzadilla, 2002).
- La evaluación de las actividades sobre personajes históricos femeninos se ha diseñado desde una metodología de gamificación (Cortizo et al., 2011; Gracia, 2017).
- Para la elaboración del producto final se han utilizado aplicaciones informáticas, que permiten asociar textos a imágenes.

3. Resultados

Después del proceso de investigación y de las experiencias que se han llevado a cabo, se exponen a continuación los resultados más relevantes, en relación con los objetivos de investigación.

3.1. Resultados en relación con el primer objetivo

Para abordar esta primera cuestión se ha llevado a cabo un análisis de tipo temático de los contenidos del currículo de Educación Secundaria de Extremadura (Decreto 98/2016) en las asignaturas de Geografía e Historia de diversos cursos de la ESO, en Educación para la Ciudadanía y de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato. Esta búsqueda ha posibilitado la localización de elementos curriculares que se pueden trabajar buscando sujetos protagonistas de la historia. Los resultados se exponen a continuación.

3.1.1. Posibilidades curriculares en Geografía e Historia

El análisis curricular de las asignaturas de Geografía e Historia de la ESO ofrecen posibilidades concretas de desarrollo de la perspectiva de género, en algunos elementos curriculares concretos, que se muestran a continuación entre comillas (Decreto 98/2016):

- “Prehistoria: Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella.
- Ritos religiosos en la Prehistoria: Reconoce las funciones de los primeros ritos religiosos como los de la diosa madre.
- Civilización egipcia: Describe las principales características de las etapas históricas en las que se divide Egipto: reinas y faraones.
- Rasgos de las polis griegas: Papel de la mujer en la sociedad griega
- Edad Media: Diferencias entre hombres y mujeres en la Edad Media.
- Islam: El papel de la mujer en el Islam.
- España S. XIX: Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer”.

3.1.2. Posibilidades curriculares en Educación para la Ciudadanía

El análisis curricular de la asignatura de educación para la ciudadanía de 2º de ESO ofrece un tema específico en el que se abordan los contenidos que constituyen el centro de este estudio, como muestra la Tabla 3.

Tabla 3

Contenido curricular relacionado con la cuestión de Género en educación para la Ciudadanía

UNIDAD 3: La igualdad entre hombres y mujeres		
La igualdad entre hombres y mujeres	18. Subrayar la importancia de defender y promover la igualdad entre sexos para lograr una sociedad justa.	18.1. Rechaza los argumentos que tradicionalmente han justificado la desigualdad entre hombres y mujeres. 18.2. Entiende que la defensa activa de la igualdad entre sexos es una tarea que requiere de todas las personas.
	19. Definir en qué consiste la violencia de género.	19.1. Aprecia la necesidad de defender a la mujer de cualquier acción que ataque su libertad y su dignidad. 19.2. Emplea recursos digitales para exponer situaciones reales que suponen un ataque a la dignidad de la mujer.

Además de estos contenidos específicos, existen otros contenidos curriculares de la materia, como todo lo que tiene que ver con la sociedad o con los modos de gobierno, susceptibles de ser desarrollados en perspectiva de género.

3.1.3. Posibilidades curriculares de la materia de Filosofía

El análisis del currículo de las materias de Filosofía en las etapas de la ESO y Bachillerato permite el abordaje de la perspectiva de género desde algunos elementos concretos, que se muestran a continuación entre comillas (Decreto 98/2016):

- “Derechos Humanos: Comprender el desarrollo histórico de los derechos humanos, como una conquista de la humanidad y estimar la importancia del problema que plantea en la

actualidad el ejercicio de los derechos de la mujer y del niño en gran parte del mundo, conociendo sus causas y tomando conciencia de ellos con el fin de promover su solución.

- Da razones acerca del origen histórico del problema de los derechos de la mujer, reconociendo los patrones económicos y socioculturales que han fomentado la violencia y la desigualdad de género.
- Emprende, en colaboración grupal, la elaboración de una campaña contra la discriminación de la mujer y la violencia de género en su entorno familiar, escolar y social, evaluando los resultados obtenidos.
- Rechaza los argumentos que tradicionalmente han justificado la desigualdad entre hombre y mujeres.
- Entiende que la defensa activa de la igualdad entre sexos es una tarea que requiere de todas las personas.
- Aprecia la necesidad de defender a la mujer de cualquier acción que ataque su libertad y su dignidad.
- Emplea recursos digitales para exponer situaciones reales que suponen un ataque.
- Analiza de forma reflexiva reclamos publicitarios que denigran a la mujer”.

3.2. Resultados en relación con el segundo objetivo

En relación con el segundo de los objetivos de investigación, en el apartado 2.4 se muestra el diseño de estas actividades, desarrolladas desde la perspectiva de la comparativa de personajes históricos masculinos y femeninos, utilizando las posibilidades que el propio currículo ofrece, y fusionando diferentes estrategias didácticas. En total se han diseñado y se han puesto en práctica tres experiencias didácticas:

- Una experiencia de trabajo con mujeres protagonistas de la historia medieval y renacentista en Geografía e Historia de 2º de ESO.
- Una experiencia de trabajo con mujeres protagonistas de la política europea en Educación para la Ciudadanía en 2º de ESO.
- Una experiencia de trabajo con mujeres protagonistas de toda la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato.

El diseño y aplicación de estas experiencias sirve como muestra para sostener la pertinencia y la viabilidad del desarrollo del currículo del área de Humanidades y Ciencias Sociales en Secundaria desde la perspectiva de género.

3.3. Resultados en relación con el tercer objetivo

En relación con el tercero de los objetivos de investigación, se ha desarrollado un procedimiento de análisis de resultados basado tanto en los productos de las experiencias de los grupos de estudiantes de la muestra (álbum digital interactivo, mapas interactivos y líneas de tiempo digitales), como de las valoraciones individuales que cada estudiante ha presentado al final de la experiencia.

Para llevar a cabo la medición de resultados de las experiencias se ha utilizado una metodología cualitativa (Kornblit, 2007; Bisquerra, 2004), que permite analizar textos, imágenes y productos, y que ofrece unos resultados que en ocasiones van más allá de los datos numéricos, y permiten una lectura interpretativa de los resultados obtenidos.

Mediante este análisis cualitativo, la primera de las hipótesis que se planteaba al inicio ha podido ser verificada. Las redacciones valorativas posteriores a cada actividad, que cada estudiante ha redactado debían incluir una comparación de su visión sobre el protagonismo de hombres y mujeres en la historia antes y después de la experiencia. Aproximadamente un 89% de los y las estudiantes percibía un mayor protagonismo de los varones en los acontecimientos históricos antes de llevar a cabo la experiencia, mientras que el 11% restante, manifiesta no haberse planteado esta cuestión antes del desarrollo de las experiencias.

Para la verificación de la segunda de las hipótesis, se han analizado los productos de las experiencias. El análisis de los álbumes, los mapas y de las líneas del tiempo ha permitido conocer si la investigación llevada a cabo por los y las estudiantes ha obtenido los resultados esperados, esto es, la presentación de personajes femeninos, que sirvan para dar equilibrio a los personajes masculinos que el temario oficial de la asignatura ofrece. Las Tablas 4, 5, y 6 muestran los resultados a este respecto en cada una de las asignaturas, y en función de los contenidos concretos a los que se refieren las experiencias:

Tabla 4
Resultados en la asignatura de Geografía e Historia en 2º de ESO.

Contenidos	Nº de personajes masculinos	Nº de personajes femeninos	Algunos de los personajes mencionados (ejemplos)
El Feudalismo	9	6	Baddo Goswintha,
El islam	6	2	Fatima, Jadicha
El Renacimiento urbano	7	7	Urraca, Petronila Sancha
Inicios de la Edad Moderna	8	9	Isabel, Juana la loca Aisha

Fuente: Elaboración propia.

El resultado de esta experiencia muestra como conclusión el hecho de que el alumnado ha podido conseguir el objetivo planteado en los álbumes de periodos más modernos, teniendo más dificultades en álbumes de periodos más antiguos. Llama la atención las dificultades que el alumnado manifiesta para encontrar protagonistas femeninos en la historia de la civilización islámica. A pesar de estas dificultades, se valora positivamente el esfuerzo por incluir personajes femeninos en todos los periodos de la historia estudiados.

La Tabla 5 resume los resultados de valoración de la experiencia diseñada en la asignatura de Educación para la Ciudadanía

Tabla 5

Comparación entre gobernantes varones y mujeres en las zonas de la Unión Europea. Resultados de la asignatura de Educación para la Ciudadanía

Zona UE	Nº gobernantes varones	Nº gobernantes mujeres
UE Norte	3	2
UE Sur	6	0
UE Este	5	0
UE Oeste	4	1
UE Centro	4	2
TOTAL	22	5

Fuente: Elaboración propia

En contraste con la actividad anterior, esta actividad hace que los y las estudiantes reflexionen acerca del protagonismo de la mujer en la política actual. Los resultados obtenidos muestran un bajo índice de protagonismo femenino en el gobierno de los países de la UE (5 de 27), un 18,5%. A pesar de los avances en igualdad de género, el parámetro escogido en esta actividad (género de los presidentes de países de la UE) muestra grandes diferencias entre el protagonismo masculino y femenino.

En la Tabla 6, por su parte, se muestra el resumen de resultados obtenidos en la aplicación de la experiencia diseñada para la asignatura de Historia de la Filosofía.

Tabla 6

Resultados en la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato.

Periodo histórico	Nº de personajes masculinos	Nº de personajes femeninos	Personajes mencionados (Ejemplos)
Edad Antigua	9	6	Aspasia Areta de Cirene Hipatia
Edad Media	5	5	Hildegard von Bingen Catalina de Siena
Edad Moderna	8	7	Teresa de Jesús Isabel de Bohemia Anna Schurmann
Edad Contemporánea	5	5	María Zambrano Simone de Beauvoir Simone Weill Hannah Harendt

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que refleja la Tabla 6, combinados con los comentarios del alumnado en sus textos de valoración, muestran dos conclusiones claras: la primera de ellas es que el número de mujeres filósofas conocidas se ha incrementado notablemente (de 2 que aparecían en el currículo de la asignatura (Decreto 98/2016) a 23 que aparecen en todas las etapas de la línea del tiempo). La segunda de las conclusiones es que el alumnado no ha sido capaz de igualar el número de protagonistas masculinos y femeninos en todas las etapas de la historia de la Filosofía. En los textos de valoración reflejan la dificultad para encontrar personajes femeninos en las épocas

antigua y medieval, así como el hecho de que los datos encontrados acerca de personajes femeninos en estos periodos son escasos e imprecisos.

Además del análisis de los productos, se han analizado los textos de valoración de los y las estudiantes, para poder obtener información acerca de la incidencia que estas experiencias han tenido en su visión sobre el protagonismo de hombres y mujeres en la Historia. Para el análisis cualitativo de estos resultados se ha empleado el software de análisis cualitativo WebQDA (Souza, Costa, Moreira, Souza, y Freitas, 2016), que permite extraer datos empíricos del análisis de textos. Para el análisis se han codificado los textos en función de tres descriptores a los que se asocia al contenido de textos, utilizando el citado software:

- *No se detectan cambios*: el investigador ha asociado a este descriptor fragmentos de textos valorativos en los que los y las estudiantes no manifiestan cambios en su visión sobre el protagonismo de personajes masculinos y femeninos tras la aplicación de las experiencias didácticas.
- *Se detectan cambios, pero no se valoran*: el investigador ha asociado a este descriptor fragmentos de textos valorativos en los que los y las estudiantes manifiestan cambios de mentalidad respecto al protagonismo masculino y femeninos, sin valorar estos cambios.
- *Se detectan cambios, y se valoran positivamente*: el investigador ha asociado a este descriptor fragmentos de textos valorativos en los que los y las estudiantes manifiestan cambios de mentalidad respecto al protagonismo masculino y femeninos, y manifiestan que este cambio es positivo.

La Figura 2 muestra esta red de descriptores para el análisis de textos a través de WebQDA.



Figura 2 Esquema de análisis de los textos de evaluación de las experiencias, mediante el software WebQDA

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que ofrece el análisis de los textos a través de WebQDA son los siguientes:

- En la asignatura de Geografía e Historia no se detectan cambios en la visión que el alumnado tiene del protagonismo de varones y mujeres en la Historia en un 11% de los textos analizados; se detectan cambios sin valoración en un 33% de textos analizados; por último, se detectan cambios y se valoran positivamente en un 56% de los textos analizados, como se aprecia en la Figura 3.

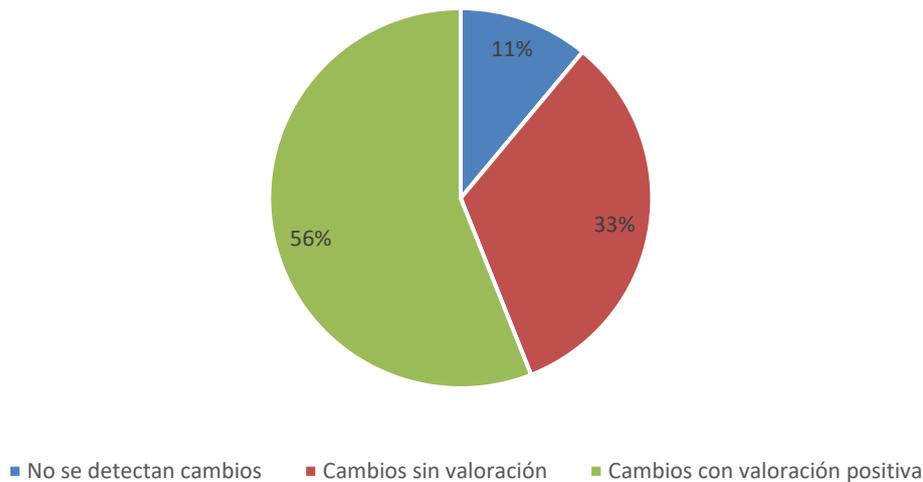


Figura 2. Resultados de la asignatura de Geografía e Historia en 2º de ESO

Fuente: Elaboración propia

- En Educación para la Ciudadanía, se ha adaptado el análisis cualitativo a las condiciones de la experiencia llevada a cabo en la asignatura. Un 45% de estudiantes manifiestan sorpresa, por el hecho de que haya tan pocas mujeres presidiendo gobiernos europeos. Un 64% comunican reflexiones relacionadas con la necesidad de avanzar en igualdad en este sentido, como se observa en la Figura 4.

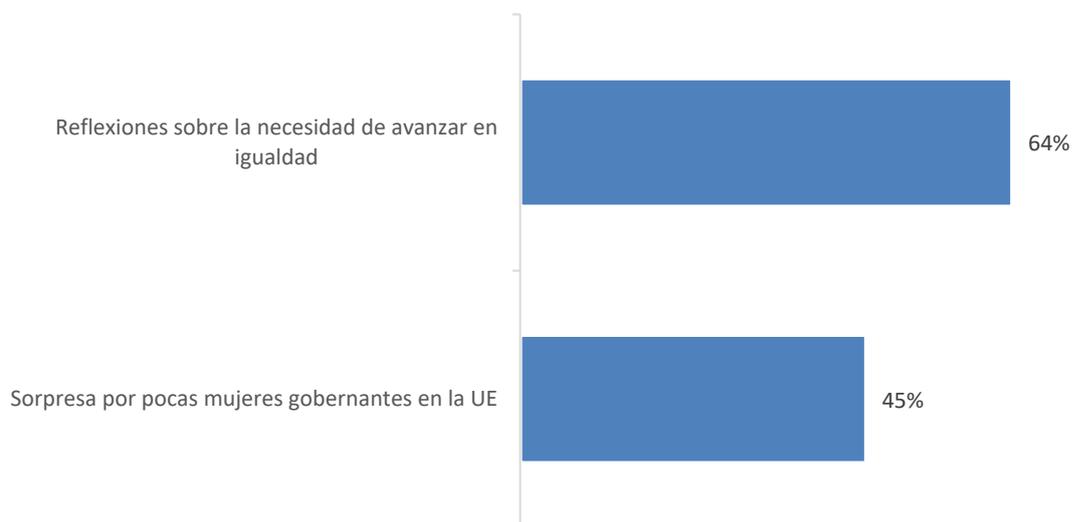


Figura 3. Resultados en la asignatura de Educación para la Ciudadanía en 2º de ESO

Fuente: Elaboración propia

- En la asignatura de Historia de la Filosofía, no se detectan cambios en la visión que el alumnado tiene de protagonismo de varones y mujeres en la Historia en un 9% de los textos analizados; se detectan cambios sin valoración en un 22% de textos analizados; por

último, se detectan cambios y se valoran positivamente en un 69% de los textos analizados, como se observa en la Figura 5.

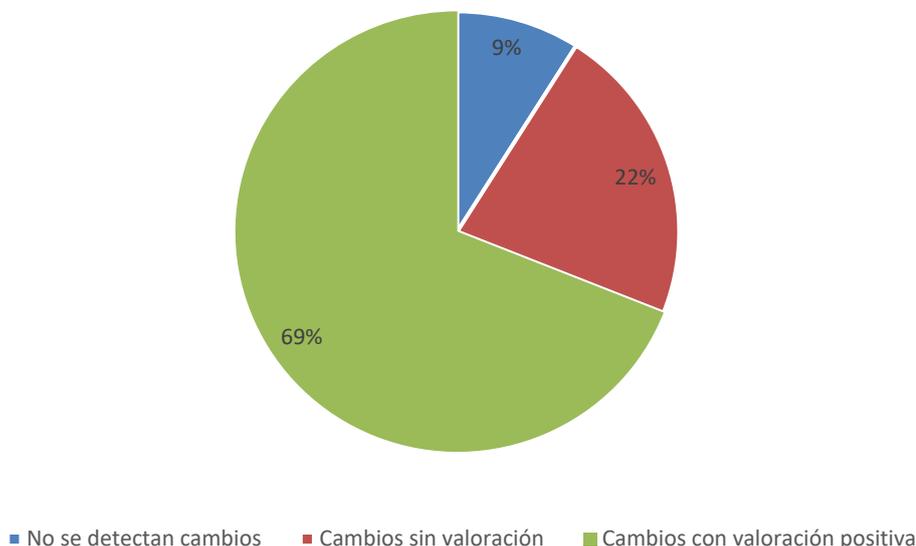


Figura 4. Resultados de la asignatura de Historia de la Filosofía

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados permiten concluir que la segunda hipótesis también se verifica, ya que las experiencias llevadas a cabo en ambas asignaturas han generado un cambio en la visión del protagonismo de personajes masculinos y femeninos en la Historia.

Por último, esta experiencia servía para visibilizar las posibilidades de utilizar las Ciencias Sociales para desarrollar de modo transversal los Objetivos de desarrollo sostenible, y en concreto, el ODS 5 (igualdad de géneros). La búsqueda de referencias al ODS 5 en los textos valorativos de los estudiantes muestran una evolución positiva en este aspecto, en comparación con la visión que los estudiantes tenían de esta cuestión en el cuestionario inicial de la asignatura. Los datos a este respecto se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7

Comparativa de la vinculación entre ODS 5 y las asignaturas analizadas antes y después de la experiencia

Grupo	Conocimiento del ODS 5 antes de la experiencia	Conocimiento del ODS 5 después de la experiencia
2 ESO	87% de los estudiantes no vinculan ODS 5 y CSS	Se aprecia vinculación en 22 fragmentos de los textos valorativos
2º Bachillerato	61% de los estudiantes no vincula ODS 5 e HdF	Se aprecia vinculación en 27 fragmentos de los textos valorativos

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión de resultados

Los resultados expuestos están en consonancia con algunos estudios sobre las posibilidades que el currículo de Ciencias Sociales ofrece para desarrollar sus contenidos en perspectiva de género. Así, estudios como el de Fernández Valencia (2004), analiza la presencia de las mujeres en los manuales de Historia, y en el currículo de la materia, llegando a la conclusión de que es necesario otorgar a los personajes femeninos de la Historia el papel que les corresponde. En esta misma línea se puede interpretar el estudio de Simón (2010) y López-Navajas (2014).

En lo referente al uso didáctico del recurso del estudio de la mujer como sujeto histórico, Díez Bedmar (2015) alerta acerca de la ausencia de la categoría “género” en la formación histórica preuniversitaria, y pone de relieve que, si se trabaja dicha categoría se logra que los y las estudiantes tomen conciencia de sus propios estereotipos, y se experimentan cambios en el desarrollo de la competencia social y cívica. El reciente estudio de Castrillo y otros, (2019), incide en estas mismas conclusiones.

Del mismo modo, en otro estudio que analiza el papel de los personajes femeninos en la enseñanza de la Filosofía, se demanda el necesario protagonismo de un mayor número de personajes femeninos (Puleo, 2000).

Las conclusiones obtenidas en este trabajo contrastan sin embargo con algunos estudios, que ponen de relieve el papel femenino en el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias (Jiménez, 2009; Solsona, 2002), proponiendo este ámbito del saber, como el idóneo para el desarrollo de la perspectiva de género. En este sentido, es necesario puntualizar que la puesta de relieve del papel de las Ciencias Sociales como herramienta didáctica para la sensibilización con el protagonismo femenino no es óbice para admitir que otros ámbitos del saber también son adecuados para este mismo fin.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten inferir algunas conclusiones interesantes acerca de los objetivos planteados.

En primer lugar, se puede afirmar que los contenidos de estas asignaturas son susceptibles de ser desarrollados en el aula poniendo de manifiesto el protagonismo de sujetos históricos femeninos, como ya apuntaban los estudios aludidos en la justificación teórica, y como se observa en este mismo trabajo.

En segundo lugar, desde los resultados obtenidos en las experiencias en las asignaturas de Geografía e Historia, de Educación para la Ciudadanía y de Historia de la Filosofía, se puede concluir que estas materias son idóneas para el fin perseguido en este estudio.

De los resultados obtenidos en este estudio, se deduce, además, la necesidad de introducir estas cuestiones como contenido explícito en el currículo de las asignaturas, así como en los materiales didácticos que se utilizan en el aula. Es cierto que se ha podido ver la idoneidad de estas materias para incidir en la línea de trabajo planteada. Sin embargo, esta línea de trabajo no es obligatoria ni mayoritaria; sólo si el docente está sensibilizado y formado adecuadamente en perspectiva de género se logra este desarrollo.

Lo mismo se puede afirmar de la introducción transversal de los ODS en el desarrollo curricular; a pesar de la importancia de esta cuestión, en la actualidad queda en manos del docente la introducción de estas cuestiones en el desarrollo de las asignaturas.

Todo lo dicho sirve para avalar la necesidad de continuar investigando las posibilidades didácticas de las Ciencias Sociales como herramientas útiles para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Referencias bibliográficas

- Abad, F. y Ramos, J. (2016). Implementación de la metodología Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en la docencia universitaria con software estadístico. En *EDUNOVATIC 2016- I Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC.: Del 14 al 16 de diciembre de 2016*. Libro de actas (pp. 171-180). Madrid: REDINE. Red de Investigación e Innovación Educativa.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Araya, F. (2010). *Educación geográfica para la sustentabilidad*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Araya, F. (2005). La didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande*, (34), 16-33.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- Castrillo, J, Guillate I, Odriozola, O., y López-Campos, T. (2019). ¿ Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *Clío: History and History Teaching.*, (45), 11-29.
- Clavo, M.J. y Goicoechea M.A. (coord) (2010). Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad. *Ponencias de la I Reunión Científica sobre la Igualdad y Género*: Logroño: Universidad de La Rioja.
- Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J., y Zamora, F. (2018). Las motivaciones de los jóvenes para el estudio: raíces y consecuencias. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, (4), 60-79. <https://doi.org/10.22400/cij.4.e020>
- Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J., & Zamora, F. (2020). Educar en la sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, (8), 36-59. <https://doi.org/10.22400/cij.8.e046>
- Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F. M., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., y Pérez Martín, J. (2011). *Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos*. VIII Jornadas de Innovación Universitaria, Madrid: Universidad Europea de Madrid.

- 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. *Clío: History and History Teaching*, 41.
- Díez Bedmar, M. C. (2017). "Con y para la sociedad". Análisis del discurso de género de alumnado en Trabajos Fin de Grado/ Máster de Ciencias Sociales. En R. Martínez; R. García-Morís y C. R. García (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 102-114). Córdoba: AUPDCS
- Díez Bedmar, C., Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching.*, (45), 1-10.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Extremadura. Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Diario Oficial de Extremadura*, 6 de julio de 2016, núm. 129, pp. 17347-18550.
- 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.
- Fernández, D. M. (2006). Para un desarrollo local sostenible: el capital social. *Norba. Revista de geografía*, (11), 69-83.
- Fernández Montoya, D. (2017). *Los ODS como recurso didáctico para un enfoque transversal de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Secundaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Vera, I y Pérez, D. (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 1-24). Alicante: AUPDCS.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (18) 5-24.
- García Aretio, L. (2013). Flipped classroom: ¿b-learning o EaD? *Contextos universitarios mediados* (13) 21-39.
- García de la Vega, A. (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior. En *Congrés internacional de didáctiques*. Barcelona: UAB.
- Gracia, M. P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (86), 4-16.
- Henríquez, R., & Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1*, 7(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.330>
- Jiménez, J. J. (2009). Biografías de científicas. Una aproximación al papel de la mujer en ciencias desde un enfoque socioconstructivista con el uso de las TIC. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, (12) 264-277.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

- López-Navajas, A. (2014). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Madrid: Ministerio de Educación.
- López Fernández Cao, M., Fernández Valencia, A., y Bernárdez Rodal, A. (2012). *El patrimonio de las mujeres en los museos*. Madrid: Fundamentos.
- Ortega, D., y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (21), 53-66.
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25(1).
- Pérez, M. Domínguez A., y Marina, R. (2015). Género y enseñanza de la Historia. Silencios y ausencias en la construcción del pasado. *Arenal: Revista de historia de mujeres*, 22(2), 442-445.
- Puleo, A. H. (2000). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rausell, H., y Talavera, M. (2019). *Género y didácticas*. Valencia: Tirant humanidades.
- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8. 14-28.
- Rodríguez, J. M. M. (2014). La dimensión espacial del desarrollo sostenible una visión desde América Latina. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba* (4).62-77.
- Sánchez, F. T. (2007). El desarrollo sostenible: un concepto de interés para la geografía. *Cuadernos Geográficos*, 40, 149-181.
- Sánchez, G. R., Flórez, G. A. D., Suaterna, J. D., y Acosta, A. B. (2016). ¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. *Revista de la universidad de la Salle*, (71), 251-272.
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Solsona, N. (2002). Mujer y ciencia. *Mujer y educación*, 11, 47-60.
- Souza, F. N. de, Costa, A. P., Moreira, A., Souza, D. N. de, & Freitas, F. (2016). *WebQDA: manual de utilização rápida*. Aveiro: UA Editora.
- Vilches, A., y Pérez, D. G. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(2), 25-43.
- Winter, C., and Firth, R. (2007). Knowledge about education for sustainable development: Four case studies of student teachers in English secondary schools. *Journal of Education for Teaching*, 33(3), 341-358.
- Zamora, F., Sánchez J., Corrales, M., y Espejo, L. (2019). What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. *Sustainability*, 11(13), 3533. <https://doi.org/10.3390/su11133533>
- Zamora, F., y Sánchez, J. (2019). Teaching for a better world. Sustainability and sustainable development goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability*, 11(15), 4224. <https://doi.org/10.3390/su11154224>



*La enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil hoy**

Teaching Social Sciences in Brazil today

Amurabi Oliveira

Universidad Federal de Santa Catarina

Email: amurabi1986@gmail.com

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.207>

Resumen

En un período reciente, Brasil ha atravesado una profunda crisis política, cuyo momento más emblemático fue la destitución de la presidenta Dilma Rousseff en 2016. Dos años después, Jair Bolsonaro fue elegido Presidente de la República, con una plataforma política basada en la lucha contra la violencia y la corrupción, y en una agenda moral que incluye combatir la "ideología de género" y el "marxismo cultural". En este contexto, las ciencias sociales se ven fuertemente atacadas en la esfera pública, con la difusión de la idea de que los profesores están "adoctrinando ideológicamente" a los estudiantes en las clases. En este artículo analizo los desafíos para enseñar ciencias sociales en Brasil hoy en este escenario político. Metodológicamente el artículo se centra en el análisis documental y bibliográfico. Realicé una revisión bibliográfica con las publicaciones más recientes sobre la situación política actual en Brasil, así como también examiné las declaraciones del presidente de la república y los dos ministros de educación que había en su gobierno sobre ciencias sociales. Observarse que hay un escenario de inflexión política, marcado por un ataque a las ciencias sociales en la esfera pública, con un enfoque en las asignaturas escolares. A pesar de que los datos apuntan a un escenario desafiante para los profesores de ciencias sociales, sostengo que es precisamente en estos contextos que estas ciencias son más necesarias, considerando su papel en la formación para la ciudadanía y el compromiso con un proyecto democrático para la sociedad.

Palabras clave: Brasil; política educacional; democracia; ciencias sociales; educación ciudadana.

Abstract

In a recent period Brazil has been going through a deep political crisis, the most emblematic moment of which was the impeachment of President Dilma Rousseff in 2016. Two years later, Jair Bolsonaro was elected President of the Republic, with a political platform based on combating violence and corruption, and on a moral agenda that includes combating "gender ideology" and "cultural Marxism". In this context, the social sciences come to be strongly attacked in the public sphere, by spreading the idea that teachers are "ideologically indoctrinating" students in the classroom. In this article I analyze the challenges for teaching social sciences in Brazil today in this political scenario. Methodologically the article focuses on

*Artículo producido como parte de mi pasantía postdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) con beca PVE Junior CAPES, donde he sido supervisado por el profesor Antoni Santisteban, a quien agradezco por la recepción y colaboración.

documentary and bibliographic analysis. I carried out a bibliographic review with the most recent publications on the current political situation in Brazil, as well as examined statements by the president of the republic and the two ministers of education that there was in his government on the social sciences. There was a scenario of political inflection, marked by an attack on the social sciences in the public sphere, with a focus on school subjects. Despite the data pointing to a challenging scenario for social science teachers, I argue that it is precisely in these contexts that these sciences are most necessary, considering their role in the formation for the citizenship and the commitment to a democratic project for society.

Keywords: Brazil; educational politics; democracy; social sciences; citizen education.

1. Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar ocurren no solo bajo ciertas condiciones pedagógicas e institucionales, sino también bajo ciertas condiciones políticas y sociales, que condicionan las posibilidades de acción pedagógica. Eso es algo relevante en el ámbito de cualquier ciencia, sin embargo, adquiere una particularidad en el campo de las ciencias sociales, ya que esas reflexionan críticamente sobre el campo político y social.

Si consideramos la teoría de los campos de Bourdieu (2004), tenemos que las ciencias sociales serían ciencias poco autónomas, en el sentido de estar fuertemente influenciadas por otros campos, como el político, económico, cultural, etc. Por lo tanto, son ciencias que en sus debates, impases y crisis reflejan problemas más amplios de la sociedad. En la escuela, tales tensiones se reflejan simbólicamente y materialmente en los currículos escolares, los libros de texto, los cursos de formación docente, etc.

Si entendemos que hay una fuerte relación entre la enseñanza de las ciencias sociales, la democracia y la formación para la ciudadanía (Santisteban y Pagès, 2007), entonces debemos reconocer la relevancia de reflexionar sobre los desafíos para enseñar estas ciencias en el contexto de la crisis democrática (Levitsky y Ziblatt, 2018). Entiendo aquí una crisis democrática en el sentido amplio del término, no solo desde un punto de vista institucional, sino también desde el ataque a sus fundamentos políticos y éticos.

En este artículo, propongo llevar a cabo una reflexión que parte de un caso empírico específico: la realidad brasileña después de la elección de Jair Bolsonaro en 2018. Este evento político ocurre dentro de un fenómeno global más amplio, que se puede observar en las elecciones de Donald Trump en los Estados Unidos, Boris Johnson en el Reino Unido, Recep T. Erdogan en Turquía, Viktor Orban en Hungría, así como el crecimiento de varios partidos nacionalistas en países europeos, como Alemania, Austria, Francia e Italia.

Tengo la intención de reflexionar sobre los desafíos de enseñar ciencias sociales en Brasil hoy en el contexto del gobierno de Jair Bolsonaro, ubicando el tema dentro de un debate más amplio sobre la crisis democrática, así como destacando los ataques que han sufrido las ciencias humanas en los últimos tiempos. Estos dos ejes de reflexión se articulan con el debate sobre la política educativa en Brasil, con un enfoque en las políticas dirigidas a la educación secundaria.

Para una mejor organización de mis ideas, el texto está organizado en cuatro secciones: a) En la primera, describo la relación entre la enseñanza de las ciencias sociales y la democracia en

Brasil, a través de una breve reseña histórica; b) Señalase como la elección de Jair Bolsonaro tuvo lugar en un momento de inflexión democrática en Brasil, fenómeno analizado desde las recientes reflexiones de las ciencias sociales brasileñas; c) Destacarse el ataque que las humanidades han sufrido en Brasil en el contexto de este nuevo gobierno; d) Por fin, analizamos cómo este contexto se presenta como un desafío para la enseñanza de las ciencias sociales en Brasil hoy.

2. La democracia y la enseñanza de las ciencias sociales en Brasil: breve contextualización

En Brasil, el sistema educativo nacional comenzó a constituirse en la década de 1930, un periodo en que hubo un fuerte debate sobre la orientación ideológica que la educación nacional debería asumir, con énfasis en la acción de los grupos formados por católicos y liberales en este período (Cury, 1988). El Decreto Presidencial No. 19.402 del 14 de noviembre de 1930 creó el Ministerio de Negocios para la Educación y la Salud Pública, sentando las bases para la existencia de un sistema educativo unificado. Sin embargo, la primera Ley Nacional de Educación se proclamó solo en 1961, en un contexto político distinto.

En Brasil, el gobierno de Getúlio Vargas (1882-1954) iniciado en 1930 marca el fin de la “República Vieja”, al mismo tiempo que con el advenimiento del “Estado Novo” en 1937, comenzó una dictadura civil que duró hasta 1945. Se considera que entre 1945 y 1964 hubo uno de los períodos de mayor estabilidad democrática en Brasil (Avritzer, 2018). Esto significa que las bases del sistema educativo nacional se establecen en un período de regresión de la democracia, mientras que la primera ley nacional de educación se produce en un momento de consolidación del proyecto democrático.

Brasil tuvo otras dos leyes nacionales de educación, una producida durante la dictadura militar en 1971 y la segunda, después de la re-democratización en 1996. Esto apunta a los procesos de discontinuidad y la reelaboración de pautas ideológicas por las cuales la educación nacional pasó en Brasil durante todo el siglo XX. Aunque en este trabajo no es posible profundizar la discusión, estos elementos nos ayudan a comprender mejor algunos de los impases de la educación nacional.

Brasil nunca ha tenido un plan de estudios establecido a nivel nacional, en el contexto del pacto federativo, esta responsabilidad fue asumida principalmente por las unidades federativas (estados y distrito federal)¹. Sin embargo, hubo momentos en que el gobierno federal intervino directamente en los planes de estudio nacionales, mediante la introducción de asignaturas obligatorias para todas las instituciones educativas. Las asignaturas escolares ubicadas en el campo de las ciencias sociales fueron especialmente sensibles a este proceso, mientras que las asignaturas vinculadas al campo de las ciencias naturales fueron más estables, aunque los contenidos han cambiado en ambos casos.

¹En Brasil el gobierno federal, los estados y los municipios tienen distintas competencias para organizar los planes de estudios, pero la constitución de 1988, así como las últimas directrices de la educación secundaria indican la necesidad de establecer un currículo nacional.

Me gustaría ejemplificar con el caso de dos asignaturas escolares que fueron introducidas y eliminadas en diferentes momentos de la historia de la educación brasileña, la primera es la asignatura Organización Social y Política de Brasil - OSPB (1962-1993), y la segunda es Sociología (2008-2017).

La asignatura OSPB surgió de una iniciativa de Anísio Teixeira (1900-1971) durante el gobierno de João Goulart (1919-1976), inicialmente orientada hacia la consolidación del proyecto democrático que representaba al gobierno en ese momento. Con el golpe militar de 1964, la asignatura experimentó una fuerte reorientación, que fue reforzada por el decreto ley nº 869, del 12 de septiembre de 1969, que ordenaba la enseñanza de "Educación moral y cívica" en todas las modalidades de enseñanza, OSPB para educación secundaria y "Estudios de problemas brasileños" para educación superior.

La configuración que asumen estas asignaturas escolares en el contexto de la dictadura militar fue reforzada por varias estrategias de este régimen político, tales como:

[...] o fortalecimento de conselhos e comissões favorecendo um aparato técnico-administrativo, buscando dar "legitimidade social" ao regime (como é o caso do Conselho Federal de Educação e da Comissão Nacional de Moral e Civismo); a constituição de comissões de avaliação dos livros educativos e a vinculação de produções desses materiais didáticos com o currículo, procurando a unicidade da relação entre teoria e prática educacional, visando o trabalho nas salas de aula; a tentativa de construir currículos, em substituição aos tradicionais programas de ensino, nos quais os discursos didáticos e pedagógicos orientassem a seleção cultural para o ensino (Martins, 2014, 43-44).

Estas acciones del Estado brasileño representan sobre todo una respuesta a los intentos de "subversión" social promovidos por los movimientos estudiantiles. Este proceso también implicó una mayor distancia entre el conocimiento académico y el conocimiento escolar, porque, a pesar de la represión política e ideológica, en las universidades públicas brasileñas, paradójicamente, tuvo lugar un proceso de expansión de la investigación y los estudios de posgrado, proceso que incluyó también las ciencias sociales.

En el proceso de redemocratización de la sociedad brasileña, la educación fue entendida como un elemento fundamental para la consolidación de un nuevo proyecto político (Weber, 1996), motivo por el cual distintos agentes políticos comprendieron que serían necesarios cambios en la organización escolar en este nuevo momento. Las asignaturas de Educación Moral y Cívica y OSPB comenzaron a ser muy criticadas en este período, culminando en la exclusión de ambas del currículo escolar en 1993.

Por otro lado, la sociología tomó el camino opuesto. En la Ley Nacional de Educación de 1996, en su artículo 36 se indicó que los estudiantes de educación secundaria deben tener conocimientos de sociología y filosofía para el pleno ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, su introducción como asignatura escolar se produjo sólo en 2008, a través de un proyecto de ley, con un fuerte lobby por parte de la Federación Nacional de Sociólogos (Cravo, 2015).

Como observaron Oliveira y Engeroff (2015), al analizar los libros de texto de Sociología, en esta asignatura encontramos una fuerte relación entre la educación escolar y la formación para la ciudadanía, aunque esta relación puede ocurrir de varias maneras. En algunos libros, no hay

mención directa a la formación para la ciudadanía, mientras otros trabajan en el tema de la ciudadanía como el objetivo general final de la educación.

La sociología permaneció como asignatura de la educación secundaria hasta 2017, cuando la Reforma de la Escuela Secundaria eliminó su obligatoriedad. Se observa que esta reforma fue implementada en el gobierno de Michel Temer, en el contexto posterior al *impeachment* de la presidenta Dilma Rousseff². Esta reforma coloca como asignaturas obligatorias sólo la enseñanza del idioma portugués y las matemáticas, lo que implica una pérdida sustancial de espacio para las ciencias sociales en el currículo escolar.

Con estos dos ejemplos quería demostrar cómo las ciencias sociales son especialmente sensibles a los contextos políticos y sociales en los que se insertan, lo que se puede percibir no solo por la simple inclusión o retirada de una asignatura escolar en particular, sino también sobre cómo una asignatura puede ser apropiada a través de currículos, libros de texto, cursos de formación de profesores, etc.

3. La elección de Jair Bolsonaro y la Inflexión Democrática

La elección de Jair Bolsonaro en 2018 llamó la atención de la prensa internacional, no solo porque fue elegido en un pequeño partido político, sino por las posiciones políticas que declaró abiertamente, recibiendo el apodo "Trump Tropical". Sin embargo, su elección no es el resultado de un fenómeno social aislado, y refleja un conjunto de cambios políticos y sociales en Brasil, cuyo evento más emblemático fue la destitución de Dilma Rousseff, considerada por muchos como un golpe de estado (Napolitano, 2019; Tatagiba y Galvão, 2019; Souza, 2016).

En el conjunto de protestas que ocurrieron durante el mandato de Dilma Rousseff, es evidente tanto la incredulidad en las instituciones políticas como la preocupación por los derechos sociales y el mantenimiento de las condiciones materiales de existencia. Tales cuestiones, sin embargo, se presentan de forma polarizada, mostrando los límites de la conciliación de clases. Según Tatagiba y Galvão (2019, p. 91):

Enquanto certos segmentos de classe média (assalariados nos setores de educação e funcionários públicos) se uniram a trabalhadores precários e movimentos populares em defesa dos direitos e da democracia (como nas frentes contra o golpe), outros segmentos (profissionais liberais, assalariados de classe média em postos de gestão) tenderam a se somar aos setores dominantes para denunciar, de modo seletivo, a política dos governos petistas e sua corrupção.

Esta situación empeoró hasta el año 2016, cuando ocurre, en la definición de Koziki y Vera (2019), un golpe de estado, aunque constitucional, pero que habría debilitado profundamente las bases democráticas del Estado brasileño. Avritzer (2018) defiende la tesis de que la democracia en Brasil presenta un movimiento pendular, que en un momento fortalece las instituciones democráticas y en otro momento las debilita. Aún según el autor:

² Hay también un debate intenso en Brasil en términos políticos y analíticos acerca del *impeachment* de Dilma Rousseff, de modo que la utilización de esa terminología no significa que negamos la interpretación de que se ha pasado en Brasil un golpe político.

Do ponto de vista empírico é possível perceber que, em determinados momentos históricos, elites e massas no Brasil partilham um forte entusiasmo democrático que propicia medidas na direção da ampliação da soberania popular e dos direitos. A conjuntura que se abriu em 1946 apresentou elementos nessa direção, no que diz respeito tanto às eleições de 1945 quanto à nova Constituição elaborada no ano seguinte. A conjuntura 1985–1988 seguiu a mesma lógica. Foram ampliados os cargos eleitorais e ao mesmo tempo as condições do sufrágio, o que permitiu criar uma ideia de um novo continuum democrático. A aceitação dos resultados eleitorais e uma estrutura de divisão de poderes que parecia mais equilibrada reforçaram tal impressão. Infelizmente, os eventos que vêm ocorrendo no país desde 2013 apontam que estávamos apenas surfando na crista da onda democratizante que provavelmente está chegando ao seu final. Assim, temos que analisar, junto com o elemento empírico da expansão da democracia, o seu elemento regressivo.

Os momentos regressivos em relação à democracia na história do Brasil foram diversos e nos permitem estabelecer um padrão analítico. Em geral, esses momentos envolvem fortes divisões políticas, crise econômica e profundo desacordo em relação ao projeto de país. Foi assim que as crises de 1954 e 1964 se desenrolaram. (...). Assim, tivemos eleições sem contestação dos resultados em 1989, 1994, 1998, 2002, 2006 e 2010, perfazendo o ciclo mais longo da história do Brasil sem contestação de resultados eleitorais. No entanto, na eleição de 2014 essa tradição se mostrou menos estável do que se supunha. Ao final de uma eleição desastrosa, a oposição, na pessoa do senador Aécio Neves, não reconheceu (Braga, Brígido, 2014) a derrota e questionou o resultado no TSE. (Avritzer, 2018, 275-276).

La elección de Bolsonaro se establece en este contexto, de una oscilación antidemocrática, en la cual sus posiciones políticas encontraron eco y apoyo. La polarización política se acentúa, lo que también incluye la lucha contra el "globalismo", el "marxismo cultural" y la "ideología de género", categorías que ganan centralidad en el bolsonarismo (Cesarino, 2019). También debe destacarse el papel de los líderes religiosos conservadores en la elección de Bolsonaro, que se acercaron a la agenda moral defendida por el candidato (Almeida, 2019). En gran medida, las escuelas, y las ciencias sociales en particular, se convertirían en un alvo principal de los discursos producidos en ese momento, ya que serían el espacio principal para la difusión de las "ideas de la izquierda".

En numerosas ocasiones, durante su campaña y a lo largo de su mandato (2019-), Bolsonaro ha estado señalando la posibilidad de una intervención directa en los planes de estudio escolares, libros de texto, cursos universitarios, e investigaciones académicas en el campo de las ciencias sociales. Eso podría resumirse en una agenda de reorientación ideológica a nivel escolar y una reducción del financiamiento para las investigaciones a nivel universitario, ambas acciones reducen la autonomía didáctico-académica de estas ciencias³. Como señala Evans (2006), las controversias en torno a la enseñanza de estudios sociales en la escuela representan un foro tangible en torno a las visiones de una buena sociedad y un futuro deseable y esa disputa se quedó clara en el gobierno de Bolsonaro. Más que eso, es importante destacar también que la elección de Bolsonaro representó una demostración de fuerza de las *fake news* y de las implicaciones de la post-verdad, que tiene como una de las características más acentuadas en el campo de la educación el cuestionamiento de la autonomía didáctica de los profesores (Petes, 2017).

3 Cerioni, C. (26 de abril 2019). Bolsonaro sugere reduzir verbas para cursos de filosofia e sociologia. *Exame*. Recuperado de: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-sugere-reduzir-verba-para-cursos-de-filosofia-e-sociologia/> Acceso en: 2 de enero de 2020.

4. Ataque a las ciencias sociales

En el primer año del mandato de Jair Bolsonaro hubo dos ministros de la educación, Ricardo Vélez Rodríguez, que permaneció en el cargo entre enero y abril de 2019, y Abraham Weintraub, quien ha estado a cargo del ministerio hasta abril de 2020⁴. Ambos tienen en común el hecho de que vinieron al gobierno de Bolsonaro mediante la indicación de Olavo de Carvalho, un pensador de extrema derecha considerado el "gurú intelectual" del gobierno actual. Para Rodrigues (2018), llama la atención el perfil de los intelectuales de derecha que surgieron en Brasil a partir de la década de 2000, que subvierte lo que se espera en el campo de la sociología de los intelectuales. Según la autora: "(...) eles atuam no tempo presente, são inexpressivos em suas disciplinas acadêmicas de origem, são destituídos de trunfos que os habilitaria a exercerem funções políticas no Estado ou a lhe venderem seus serviços de expertises." (Rodrigues, 2018, p. 306). Estos elementos se agregan a una radicalización del discurso de derecha que se expresa simbólicamente y materialmente de diferentes maneras, que se pueden resumir a través de la idea de intolerancia. Para Avritzer (2018, 275):

[...] temos um nível de intolerância na sociedade que é inédito: artistas e políticos sendo agredidos verbalmente nas ruas e nas redes sociais; discursos de tolerância e diversidade sendo revertidos por propostas de legislação sobre a família ou pela defesa, por setores da mídia, de uma agenda antidireitos e anti-igualdade de gênero. Todos esses reverses nos fazem supor que os elementos que motivaram a análise otimista das últimas duas décadas sobre a democracia no Brasil precisam ser colocados em perspectiva e substituídos por uma visão pendular do processo de construção da democracia no Brasil.

Tanto Rodríguez como Weintraub han incorporado la agenda moral que Bolsonaro asumió durante la campaña, afirmando que es central para el ministerio de la educación, sobre todo, combatir la "ideología de género". Rodríguez defendió públicamente el regreso de la Educación Moral y Cívica a los planes de estudio escolares, así como la idea de que los estudiantes de todas las escuelas del país deberían cantar el himno nacional todos los días y al final repetir el eslogan de la campaña de Bolsonaro "Brasil por encima de todo y Dios por encima de todos".

Weintraub también hizo declaraciones controvertidas, dijo reduciría los fondos de las universidades que estaban haciendo un "lío", algo que luego se extendió a todas las universidades federales. Una de sus declaraciones más controvertidas fue que había plantaciones de *maconha* (marihuana) en universidades públicas, según el ministro:

Você tem plantações de maconha, mas não são três pés de maconha, são plantações extensivas de algumas universidades, a ponto de ter borrifador de agrotóxico. Porque orgânico é bom contra a soja para não ter agroindústria no Brasil, mas na maconha deles eles querem toda tecnologia a disposição.⁵

4 Después de Weintraub ha sido indicado para el ministerio de la educación el señor Carlos Alberto Decotelli, que se quedó en esa posición por pocos días debido a un escándalo acerca de su *currículum*, en el cual él se presentaba como doctor por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), pero después ha sido descubierto que él nunca había finalizado y presentado su tesis, por lo tanto, no era doctor. Actualmente el ministro de la educación en Brasil es profesor universitario y también pastor de la Iglesia Presbiteriana.

5 Damasceno, V. (11 de diciembre de 2019). Weintraub repete acusações contra universidades com base em reportagens. *Exame*. Recuperado de <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-repete-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>. Acceso en: 2 de enero de 2020

De manera más directa, con respecto a los ataques a las ciencias sociales, Bolsonaro a través de sus redes sociales en abril de 2019 declaró que Weintraub estaba estudiando una forma de descentralizar los fondos de las "facultades de sociología y filosofía (humanas)", redirigiendo fondos para cursos de medicina, ingeniería y veterinaria. Más recientemente, en el contexto de la pandemia del coronavirus, afirmó que, dada la situación actual de salud, acusó "a la izquierda" de haber invertido en "facultades de antropología o filosofía en lugar de medicina o enfermería".

Las asociaciones científicas rápidamente tomaron una posición firme en contra de las declaraciones hechas, como la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado en Filosofía (ANPOF), que publicó una nota pública, que contiene otras 27 asociaciones en el campo de las ciencias humanas y sociales como signatarias. De acuerdo con la nota:

O ministro e o presidente ignoram a natureza dos conhecimentos da área de humanidades e exibem uma visão tacanha de formação ao supor que enfermeiros, médicos veterinários, engenheiros e médicos não tenham de aprender sobre seu próprio contexto social nem sobre ética, por exemplo, para tomar decisões adequadas e moralmente justificadas em seu campo de atuação. Ignoram que os estudantes das universidades públicas, e principalmente na área de humanidades, são predominantemente provenientes das camadas de mais baixa renda da população. Ignoram, por fim, a autonomia universitária, garantida constitucionalmente, quando sugerem o fechamento arbitrário de cursos de graduação.

Uma das maiores contribuições dos cursos de humanidades é justamente o combate sistemático a visões tacanhas da realidade, provocando para a reflexão e para a pluralidade de perspectivas, indispensáveis ao desenvolvimento cultural e social e à construção de sociedades mais justas e criativas.

Seguiremos combatendo diuturnamente os ataques à universidade pública e aos cursos de humanidades movidos pelo ressentimento, pela ignorância e pelo obscurantismo, também porque julgamos que esta é uma contribuição maiúscula da área de humanidades para o melhoramento da sociedade à nossa volta. (ANPOF, 2019, s/p).

Esta posición de ataque a los cursos en el campo de humanidades y ciencias sociales se reforzó recientemente, en marzo de 2020. El Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones publicó una orientación que excluye a las humanidades y ciencias sociales (incluyendo la educación) de las áreas prioritarias de investigación hasta 2023. En la práctica, esto se traduce en menos fondos para la investigación, así como menos becas para maestrías y cursos de doctorado en estas áreas.

También en marzo de 2020, cuando se le preguntó en sus redes sociales por qué habría libros de historia con contenido como religiones afrobrasileñas y historia China, el ministro de la educación dijo que "limpiaría" los libros de texto poco a poco, y que el próximo año estarían casi todos "limpios⁶".

Lo que podemos observar es un conjunto de factores que comienzan en esta inflexión democrática, que conduce a la victoria de Jair Bolsonaro en las urnas, y que encuentran en las ciencias sociales un campo preferencial para una supuesta batalla contra el "marxismo cultural" y

6 Costa, R. (7 de enero de 2020). "Já saiu muita porcaria", diz Weintraub sobre "limpa" feito em livros. *Correio Braziliense*. Recuperado de https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/07/interna-educacaobasica-2019,818832/ja-saiu-muita-porcaria-diz-weintraub-sobre-limpa-feito-em-livros.shtml. Acceso en: 24 de julio de 2020

la "ideología de género". A nivel académico, el principal recurso utilizado contra estas ciencias ha sido la reducción de los fondos públicos para su investigación, y a nivel escolar, esto se debe principalmente a la idea de que es necesario monitorear a los profesores, quienes serían en realidad "adoctrinadores". Para esta misión el gobierno tendría como principal apoyo en la sociedad civil el movimiento "Escuela sin partido", creado en 2004.

5. El desafío de la enseñanza de las ciencias sociales en Brasil hoy

Los temas discutidos en las secciones anteriores nos ayudan a comprender el contexto más general en el que actualmente se inserta la enseñanza de las ciencias sociales en Brasil, eso ocurre junto con el debilitamiento de las propuestas disciplinarias en la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC)⁷, que pone para los estados la responsabilidad de establecer qué asignaturas deben estar en el currículo escolar y cuáles son sus contenidos. En su propuesta original la BNCC sería el primero plan de estudios unificado en que Brasil, que se incluía las ciencias humanas y sociales, aunque con espacio para propuestas locales. En su versión final, sólo las asignaturas de portugués, inglés y matemáticas son obligatorias.

Como señala Michetti (2020), la formación de la BNCC estuvo marcada por varias disputas, con la participación tanto de especialistas del campo de la educación como de agentes externos a ese. En ese proceso hubo retrocesos políticos, como la eliminación de cualquier referencia al "género" y la "orientación sexual", que es el resultado de la acción directa de grupos religiosos en la esfera política.

Las disputas sobre una cierta "visión del mundo" que se ubican en el contexto político brasileño se reflejan directamente en la realidad escolar, especialmente en la visión sobre el mundo social. El movimiento "escuela sin partido", ahora respaldado por el Presidente de la República y el Ministro de la Educación, alienta las quejas de los profesores que se supone que están "adoctrinando" a los estudiantes en el aula. Damares Alves, quien encabeza el Ministerio de Mujeres, Familia y Derechos Humanos, anunció que el gobierno también creará un canal en 2020 para que los padres presenten quejas contra los profesores que atentan contra la "moralidad, religión y ética de familia".⁸

Existe una clara presencia de elementos basados en una moral religiosa que guían la acción de estos agentes políticos, que parten de una cierta concepción de la familia y la sociedad. En general, estos agentes refutan las críticas de que están perjudicando la secularidad del Estado, pues afirman que "el Estado secular no es un Estado ateo" (Oliveira, 2017), entrando en una disputa más amplia sobre el sentido de la secularidad.

Es importante mencionar que la acción del movimiento "escuela sin partido" no se limita a la educación primaria y secundaria, sino que también actúa en las universidades. En 2016, se quedó conocido a nivel nacional el caso de una profesora de historia de la Universidad del Estado

7 La versión final de la BNCC ha sido presentada al Consejo Nacional de Educación en abril de 2017, homologada por el Ministro de la Educación (Mendonça Filho) en diciembre de 2017, en diciembre de 2018 ha sido aprobada la versión final de la BNCC para la educación secundaria.

8 Augusto, L. (19 de noviembre de 2019) Ministra diz que governo vai criar canal para denunciar professor que atente contra a moral. Recuperado de: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ministra-diz-que-governo-vai-criar-canal-para-denunciar-professor-que-atente-contra-a-moral,70003095662>. Acceso en 24 de julio de 2020.

de Santa Catarina, quien fue demandada judicialmente por una ex-alumna (profesora de historia en educación secundaria) a quien supervisó en la maestría en el campo de estudios de género. La estudiante la acusó de discriminación por ser "antifeminista y cristiana". El caso tuvo repercusión nacional, y aunque la estudiante perdió el proceso judicial, ganó visibilidad en el estado, siendo elegida diputada estatal en 2018.

Sin embargo, a pesar de los contornos que este fenómeno adquiere la realidad actual de la educación en Brasil, es importante tener en cuenta que esto no es algo nuevo. Evans, Avery y Pederson (1999) señalan el hecho de que a menudo hay tabúes en la enseñanza de estudios sociales en los Estados Unidos. Los autores hacen una serie de sugerencias sobre cómo los profesores pueden abordar estos problemas en el aula, comenzando por el principal, que es la necesidad de que el profesor no se censure a sí mismo. También es importante que los profesores traigan evidencia, fuentes y materiales para ayudar a analizar temas controvertidos en el aula.

Con respecto a la realidad brasileña, también se puede decir que persisten temas controvertidos en la esfera pública, que han estado en discusión al menos desde el proceso de redemocratización. Según Almeida (2019, 91):

[...] os temas controversos de hoje e do final dos anos 1980 são muito semelhantes, praticamente os mesmos. O que, de fato, se deslocou profundamente foi a configuração das legitimidades. No contexto da Constituinte, "direita", escreveu Pierucci, era um nome que não se dizia. O famoso "voto envergonhado" em Jânio Quadros, em 1985, expressava o que era tolerado dizer publicamente no contexto da redemocratização. Hoje, no entanto, esquerda é o nome que não se diz.

O discurso do mérito e do empreendedorismo também estava na constelação da direita, mas, como hoje, não havia uma sustentação para o discurso econômico neoliberal entre janistas e malufistas. Ambos não abriam mão dos serviços públicos e esperavam muito do Estado, principalmente na área da segurança, que deveria ser, para eles, mais repressiva e punitiva: do encarceramento prolongado e sofrido à pena de morte. Esta última, no entanto, parece ter saído de pauta já há alguns anos após certa hegemonia do discurso dos direitos humanos. Contudo, o tema da redução da maioria penal tornou-se a principal bandeira punitiva com forte apoio parlamentar e popular.

Sin embargo, la radicalización del debate en medio de la polarización política, junto con movimientos que acusan a los agentes escolares de promover el "adoctrinamiento", y un gobierno que toma esta agenda moral como central para sus acciones en el campo educativo, trae cambios significativos. Este escenario que se refiere a un contexto de vigilancia, especialmente en el campo de las ciencias sociales más que otras asignaturas escolares, es un desafío para los profesores. Este problema se vuelve aún más complejo si consideramos que abordar los problemas de la vida cotidiana, los problemas socialmente vivos y los problemas sociales relevantes es algo didácticamente central para los profesores de ciencias sociales (Pagès, 2009). Para Ospina y Carvajal (2019), el enfoque de los problemas sociales relevantes permite una alternativa a dicotomía entre lo disciplinar y lo cotidiano, pues involucra un encuentro de la realidad desde los problemas sociales con los marcos interpretativos de las disciplinas para la comprensión de esa realidad.

En mi investigación con profesores de ciencias sociales en Brasil, la afirmación de que los temas que más atraen a los jóvenes al debate en el aula son precisamente los más controvertidos,

como los relacionados con la sexualidad, la violencia, el racismo, etc. Por lo tanto, me parece que retroceder en el debate que más atrae a los estudiantes en clase sería un revés pedagógico.

Uno de los principales argumentos del movimiento "escuela sin partido" y sus apoyadores es que muchos profesores están "adoctrinando" en el aula, "imponiendo su punto de vista". Creo que contra esa acusación es importante, siguiendo la recomendación de Weber (1985), que el profesor establezca claramente que lo que está expresando se basa en evidencias científicas, que son las teorías que respaldan sus declaraciones. No se trata de buscar una posición "neutral" - una tarea que me parece imposible - sino de explicar de dónde proviene su conocimiento y que el rol de la escuela es traer los conocimientos científicos, en todos los campos, incluyendo las ciencias sociales.

En medio de este contexto, creo que el papel de la enseñanza de las ciencias sociales es aún más central en la sociedad brasileña actual, ya que es importante entender que una sociedad democrática no se limita a la idea de "un ciudadano = un voto", también es una sociedad que se espera que siga siendo democrática en el futuro (Acemoglu y Robinson, 2012). La investigación realizada por Bruno y Barreiro (2019) con adolescentes argentinos, confirma la persistencia de una visión más restringida sobre la democracia. Según las autoras

Los resultados obtenidos permitieron identificar dos grandes categorías: *electoral y de principios*. En el primer caso la democracia se piensa exclusivamente como un mecanismo específico (voto), mediante el cual se seleccionan los representantes políticos y en ningún momento de la entrevista se considera a la democracia como una forma de gobierno. En el segundo caso, la democracia se reduce a libertades y principios específicos de las democracias liberales, como por ejemplo, la igualdad. Se puede considerar que esas dos categorías se encontrarían subsumidas en la RS identificada por los trabajos previos. Por lo tanto, los resultados de este estudio serían concordantes con las investigaciones previas sobre la RS hegemónica de la democracia basada en un fuerte consenso y transversal a diferentes grupos sociales (Bruno; Barreiro, 2015; Cárdenas et al., 2007). Tal como se planteó en la introducción, dichos estudios señalan que, de manera general, los jóvenes de distintos países de Europa y Latinoamérica piensan a la democracia como procedimientos del sistema democrático representativo y la vinculan con valores constitutivos de dicha forma de gobierno (Bruno; Barreiro, 2015; Cárdenas et al., 2007; González Aguilar, 2016; Magioglou, 2000; Moodie; Marková; Plichtová, 1995; Rodríguez Cerda et al., 2004).

Por otra parte, resulta interesante tomar en consideración la problemática que supone pensar a la democracia sin considerar las formas convencionales de participación política, más allá del voto, dado que eso implicaría no comprender el modo en el que la misma funciona y los mecanismos que en la actualidad podrían llevar a transformarla. Esto último podría contribuir a comprender el alejamiento de los jóvenes de la política en el marco de una crisis de representación tal como se planteó en la introducción (Caicedo Ortiz, 2013; Cantillana Peña et al., 2017; Morales Quiroga, 2011; Monsiváis Carrillo, 2017). Además, este modo de representar la democracia invisibilizaría la representación de sistema de gobierno (Bruno y Barreiro, 2019, 309-310).

Aunque estos resultados se refieren al caso de un país vecino, reflejan un escenario global que reafirma la relevancia de la enseñanza de las ciencias sociales para la formación democrática (Santisteban y Pagès, 2007). No se puede ignorar, en el caso brasileño, la fuerte adhesión entre los jóvenes a la campaña presidencial de Bolsonaro, justamente aquellos que a menudo están en la educación secundaria. La investigación de Pinheiro-Machado y Scalco (2018) apunta a una fuerte adhesión a las ideas presentadas por Bolsonaro entre los jóvenes de la periferia de la ciudad de

Porto Alegre, lo que es aún más evidente en el caso de los niños se comparamos con las niñas. Según las investigadoras, este fenómeno se puede entender mejor cuando analizamos las transformaciones experimentadas después movimientos estudiantiles en 2016, y la expansión de la cantidad de movimientos negros, LGBT, feministas, etc. Según las autoras:

[...] quando nós realizamos grupo-focal só com meninos simpatizantes do candidato, eles se sentem à vontade para falar sobre suas razões de adesão ao “mito”. Uma dos fatores que nos parece decisivo para a formação de uma juventude bolsonarista é justamente essa perda de protagonismo social e a sensação de desestabilização da masculinidade hegemônica. Isso fica bastante evidente em nossas rodas de conversa mais descontraídas, quando os meninos recorrentemente chamam muitas meninas de “vagabundas” e “maconheiras”. Tal modo pejorativo não é nenhuma novidade na sociabilidade juvenil - a diferença é que agora muitas dessas meninas reivindicam um papel político e público de forma mais contundente.

Por outro lado, ainda que a questão de gênero seja decisiva, seria simplista o argumento de que a adesão bolsonarista seja pura e simplesmente uma reação à emergência das vozes feministas. Suas masculinidades são também desafiadas no dia-a-dia marcado pelo aprofundamento da crise de violência urbana de Porto Alegre. Todos os nossos interlocutores homens, adolescentes ou jovens adultos, ou sofreram tentativas ou já foram assaltados no transporte público na ida ou na volta da escola/trabalho (Pinheiro-Machado y Scalco, 2018, 9).

La combinación de estos elementos muestra cómo, para algunos de estos jóvenes, Bolsonaro representa una solución a sus problemas más inmediatos, con énfasis en el tema de la violencia urbana, cuya plataforma principal para el presidente cuando era candidato era la liberación de la posesión de armas. En la evaluación de Avritzer (2018), este escenario político de ataque a los derechos de las minorías y la búsqueda de solución de problemas a través de la violencia marca un revés democrático. La cuestión para los profesores de ciencias sociales es, por lo tanto, cuál es el papel de la escuela y estas ciencias en este escenario.

Comprendo que las ciencias sociales producen principalmente la desnaturalización de la vida social, mostrando su mutabilidad y refutando el carácter neutral que los fenómenos sociales pueden asumir en sentido común. No se trata de refutar el conocimiento previo que tienen los estudiantes, ya que partimos de ellos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, el conocimiento escolar permite la conexión entre el conocimiento del mundo social como una experiencia y el conocimiento de esta realidad como concepto (Young, 2011). Esto no significa que la experiencia y el concepto sean dos polos opuestos, sino que son dos formas distintas de percibir la realidad, que pueden articularse a partir del conocimiento escolar.

En un contexto de profunda crisis democrática, las ciencias sociales pueden llegar a ocupar un lugar central para la comprensión más amplia de estos eventos y el desarrollo de una perspectiva crítica sobre ellos. No se trata, en absoluto, de producir una práctica pedagógica que se confunda con la militancia política, sino de proporcionar a los estudiantes una comprensión más amplia de sus realidades. Además, es necesario reiterar el compromiso democrático que tienen estas ciencias. En este sentido, es importante comprender las contribuciones que las ciencias sociales pueden aportar al debate más global sobre la democracia, que según Santisteban y Pagès (2007, 359-360) serían:

a) La *perspectiva histórica* en la construcción de la democracia, la memoria histórica y la conciencia histórica como conciencia temporal, es decir, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

b) El *control y la gestión del espacio* geográfico, así como la decisión sobre los límites o fronteras.

c) La gestión de los recursos económicos, la economía de mercado y el crecimiento sostenible.

d) El estudio del derecho para el conocimiento de las *normas legales*, la comprensión de los conceptos de legalidad e ilegalidad, y la regulación legislativa de la ciudadanía.

e) Las *interrelaciones sociales* a partir de la *antropología del poder* o de la *sociología del conflicto*, así como las aportaciones de la psicología social a la *dinámica de grupos*.

f) La reflexión sobre los *conceptos de la ciencia política*, relacionados con la convivencia y con la organización política, con la estructura política de la democracia y con lo que la ciencia política llama el proceso político: elecciones, votaciones, parlamento, gobierno, constitución, etc. En este apartado, es importante también la reflexión realizada desde la filosofía sobre la naturaleza de los conceptos políticos o sobre la ética política.

Es importante comprender la fuerte relación entre las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía, comprometida con un proyecto de sociedad democrática. Las ciencias sociales - incluso en un contexto de ataque como ese en Brasil - no pueden renunciar a estos principios, ya que esto implicaría un vaciamiento pedagógico y político de estas ciencias en el currículo escolar. Las ciencias sociales existen en el currículo escolar para desarrollar nuevas formas de conocimiento. Moares (2014) llama la atención sobre las múltiples posiciones existentes a favor y en contra de la presencia de las ciencias sociales en el currículo escolar, y sus diferentes orientaciones ideológicas. El autor propone una "tercera vía" que él llama "alfabetización científica", que busca acercar los estudiantes con la construcción del pensamiento científico propio de las ciencias sociales, algo que puede ser una posibilidad de respuesta en la actual situación política brasileña.

6. Consideraciones finales

Este artículo analizó los desafíos para la enseñanza de las ciencias sociales en Brasil en vista de la situación política inaugurada por el gobierno de Jair Bolsonaro. Como se demostró, la tensión entre la enseñanza de estas ciencias y el contexto político no es nueva en Brasil (ni en el resto del mundo), con momentos de mayor y menor autonomía, momentos de expansión y retracción del espacio para ellos en el plan de estudios de la escuela.

Si volvemos al libro clásico *Raízes do Brasil* (1995 [1936]), escrito por el historiador brasileño Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), tenemos que una de sus frases más famosas es que en Brasil la democracia nunca ha sido más que un "malentendido". Holanda (1995) destaca los impases e imposibilidades del florecimiento de una democracia liberal en Brasil, algo que en su interpretación es originario de sus herencias culturales. Sin embargo, su libro se vuelve más optimista en la segunda edición publicada en 1948, cuando Brasil estaba experimentando una

expansión del ambiente democrático, lo que hace que el autor destaque las características sociales, culturales y políticas que podrían facilitar la consolidación de un proyecto democrático. Podemos ver con esto que los escenarios no son estáticos, que hay un movimiento de democracia "pendular" (Avritzer, 2018), que también trae consigo una expansión del espacio para las ciencias sociales.

A pesar del escenario actual, marcado por un ataque abierto a las ciencias sociales y a la autonomía didáctico-pedagógica de la escuela en general, creo que en estos momentos la enseñanza de las ciencias sociales es aún más necesaria. Las ciencias sociales, comprometidas con la formación de ciudadanos y con un ideal democrático de la sociedad, son una clave fundamental en este proceso. Creo que es a través del conocimiento con base científica que las ciencias sociales pueden lograr su propósito en la escuela. Todavía, también debemos reconocer que cuando hablamos de la enseñanza de las ciencias sociales ni siempre (o casi nunca) hablamos de cuestiones consensuales, de modo que: "De los propósitos o de las finalidades dependen el resto de decisiones y, en consecuencia, el modelo de ciudadanía por el que apostemos." (Pagès, 2019, p. 16).

Finalmente, me gustaría señalar algunas cuestiones que me parecen indicar cierto optimismo para las ciencias sociales en Brasil. A nivel nacional la BNCC, a pesar de las críticas que se pueden hacer, reafirma su compromiso con los valores democráticos y la educación ciudadana; y a nivel local, observarse la participación activa de profesores, sindicatos y universidades en la construcción de los planes de estudio de los estados en sintonía con las discusiones actuales en el campo de las ciencias sociales. Las asociaciones científicas se han posicionado públicamente a favor de la presencia de las ciencias sociales en los planes de estudio escolares, y contra los diversos ataques contra estas ciencias y la pérdida de autonomía didáctica-pedagógica de los sistemas educativos. Estas preguntas nos hacen creer que hay una movilización de agentes educativos y que esta movilización puede ayudarnos a superar los desafíos planteados.

Referencias bibliográficas

- Acemoglu, D. y Robinson, J. A. (2012). *Why Nations Fail*. Nova York: Crown Business.
- Almeida, R. (2019). Bolsonaro presidente: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos Estudos CEBRAP*, 38 (1), 185-213.
- ANPOF. (26 de abril de 2019). Nota de repúdio a declarações do ministro da educação e do presidente da república sobre as faculdades de humanidades, nomeadamente filosofia e sociologia. Recuperado de <http://www.anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/2075-nota-de-repudio-a-declaracoes-do-ministro-da-educacao-e-do-presidente-da-republica-sobre-as-faculdades-de-humanidades-nomeadamente-filosofia-e-sociologia>. Acceso en: 2 de enero de 2020
- Augusto, L. (19 de noviembre de 2019). Ministra diz que governo vai criar canal para denunciar professor que atente contra a moral. *Estadão*. Recuperado de: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ministra-diz-que-governo-vai-criar-canal-para-denunciar-professor-que-atente-contra-a-moral,70003095662>. Acceso en 24 de julio de 2020.

- Avritzer, L. (2018). O pêndulo da democracia. *Novos Estudos*, 37 (2), 273-289.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Editora UNESP.
- Bruno, D. y Barreiro, A. (2019). “La democracia se hace principalmente por votación”: representaciones sociales de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 49 (173), 300-314.
- Cerioni, C. (26 de abril 2019). Bolsonaro sugere reduzir verbas para cursos de filosofia e sociologia. *Exame*. Recuperado de: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-sugere-reduzir-verba-para-cursos-de-filosofia-e-sociologia/> Acceso en: 2 de enero de 2020.
- Cesarino, L. (2019). Identidade e representação no bolsonarismo: corpo digital do rei, bivalência conservadorismo-neoliberalismo e pessoa fractal. *Revista de Antropologia*, 62 (3), 530-557.
- Costa, R. (7 de enero de 2020). “Já saiu muita porcaria”, diz Weintraub sobre “limpa” feito em livros. *Correio Braziliense*. Recuperado de https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/07/interna-educacaobasica-2019,818832/ja-saiu-muita-porcaria-diz-weintraub-sobre-limpa-feito-em-livros.shtml. Acceso en: 24 de julio de 2020
- Cravo, G. (2015). A trajetória do PL 3.178/1997 no Congresso Nacional: o discurso dos parlamentares, dos não especialistas, na defesa da presença da Sociologia no ensino médio. En E. A. Oliveira y A. Oliveira. (eds.), *Ciências Sociais & Educação: um reencontro marcado* (pp. 60-83). Maceió: EDUFAL.
- Cury, C. J. (1988). *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez.
- Damasceno, V. (11 de diciembre de 2019). Weintraub repete acusações contra universidades com base em reportagens. *Exame*. Recuperado de <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-repete-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>. Acceso en: 2 de enero de 2020
- Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70 (5), 317-321.
- Evans, R. W.; Avery, P. G. y Pederson, P. V. (1999). Taboo Topics: Cultural Restraint on Teaching Social Issues. *The Social Studies*, 90 (5), 218-224
- Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Koziki, K. y Chueiri, V. K. (2019). Impeachment: a arma nuclear constitucional. *Lua Nova*, (108), 157-176.
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Martins, M. C. (2014). Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, (51), 37-50.
- Michetti, M. (2020). Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35 (102), 1-19.
- Moraes, A. C. (2014). Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação & Realidade*, 39 (1), 17-38.
- Napolitano, M. (2019). Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. *Estudos Avançados*, 33 (96), 397-420.

- Oliveira, A. (2017). “Estado Laico não é Estado Ateu”: algumas reflexões sobre Religião, Estado e Educação a partir da “lei da Bíblia” em Florianópolis/SC. *Política & Sociedade*, 16 (36), 449-473.
- Oliveira, A. y Engerroff, A. M. B. (2015). Cidadania e ensino de sociologia nos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015. *Estudos de Sociologia*, 2 (22), 235-271.
- Ospina, L. F. O. y Carvajal, S. V. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75.
- Pagès, J. (2009). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza en las ciencias sociales en el siglo XXI. *Cuadernos México*, (1), 39-54.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (5), 5-22.
- Pinheiro-Machado, R. y Scalo, L. M. (2018). Da esperança ao ódio: juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo. *Cadernos IHU ideias*, 16 (278), 3-15.
- Rodrigues, L. (2018). Uma revolução conservadora dos intelectuais (Brasil/2002–2016). *Política & Sociedade*, 17 (39), 277-312.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Una propuesta conceptual. En R. M^a Ávila Ruiz; J. R. López Atxurra; E. Fernández de Larrea. (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: AUPDCS.
- Souza, J. (2016). *Radiografía de um golpe: entenda como e por que você foi enganado*. São Paulo: Leyla.
- Tatagibe, L. y Galvão, A. (2019). Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016). *Opinião Pública*, 35 (1), 63-96.
- Weber, M. (1985). *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix.
- Weber, S. (1996). *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 609-623.