

Núm 5 2019

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968



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

Patrocina: Universidad de Extremadura

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

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



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

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

Cáceres. 2019

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

E-ISSN: 2531-0968

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

Editores / Editors

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 Valparaiso, Chile

PRELIMINARES

Nos congratula contar en el número cinco de REIDICS con un artículo de corte teórico del profesor Joan Pagès, *Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro*. En este trabajo nos alerta de las resistencias al cambio en enseñanza de las Ciencias Sociales, aportando ideas para una práctica innovadora que se defina desde las finalidades educativas, abordando problemas sociales relevantes para romper con un curriculum disciplinar centrado en la Geografía e Historia.

El mismo autor, acompaña a jóvenes investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona, con el artículo *Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial*. La investigación muestra como el profesorado en formación, cuando se enfrenta a información que cuestiona sus valores, la aborda haciendo emerger sus emociones, relegando formas de pensamiento racional y crítico. Una circunstancia que es importante tener en cuenta, cuando planteamos procesos formativos en los que interpretar problemas y conflictos contemporáneos para su enseñanza.

El mismo problema de investigación, es abordado en *Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en educación secundaria*. En este caso, el análisis desvela que los estudiantes en dicha etapa educativa cuentan con una escasa capacidad crítica y son vulnerables a relatos de odio difundidos en redes sociales o prensa digital. El autor plantea la necesidad de introducir actividades de reflexión crítica sobre problemas sociales relevantes que planteen valores democráticos, reflexionando sobre prejuicios y estereotipos propios, contrastando emociones y racionalidad.

Orientar las finalidades en la enseñanza de la Historia y la construcción de pensamiento crítico e histórico, ha sido el principio que ha motivado la investigación presentada en *La clase de Historia y la problematización de la identidad nacional en Argentina*. Sus autores analizan las opiniones de estudiantes de secundaria sobre los conceptos nacionalismo e inmigración. Plantean, frente a narrativas escolares que reproducen una práctica social excluyente, reformular conceptos, estrategias y recursos de enseñanza para hacer emerger identidades ocultas.

Desde la Universidad de Caldas (Manizales-Colombia) nos llega *Desarrollo de pensamiento espacial: Estudio de Caso a partir del manejo de representaciones cartográficas en el aula de la Básica Primaria*. La autora detecta en los resultados de su investigación, la necesidad de promover estrategias de enseñanza que articulen conocimiento escolar, recursos digitales e intereses del alumnado de Educación Primaria para afrontar problemas del entorno.

Continúan con la investigación en formación inicial del profesorado dos artículos que plantean como recursos el cine y estrategias de investigación histórica, con el propósito de extraer

principios que orienten unas prácticas formativas innovadoras. En el primer caso, *La enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales a través del cine Latinoamericano*, ofrece resultados positivos reconocidos por el propio alumnado. En el segundo caso, *La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico*, combina fuentes históricas locales y herramientas de cartografía digital con resultados positivos en pensamiento histórico.

Finalmente, nos satisface que el profesor Ernesto Gómez cierre este número con *El origen de los Estudios Sociales en el currículo de Estados Unidos*. Realiza un análisis sociohistórico del nacimiento en 1916 de los Estudios Sociales norteamericanos, un área de conocimiento escolar discutida hasta nuestros días. Contextualiza un conflicto apenas abordado y desconocido, para entender cómo se elaboró un currículum que para algunos aborda la formación del individuo como miembro de la sociedad, para otros ignora desde sus orígenes a víctimas de la narración histórica como la población afroamericana.

El Equipo Editorial



Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro

Global citizenship and social science education: challenges and future possibilities

Joan Pagès i Blanch

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: joan.pages@uab.cat

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>

Resumen

En educación muy a menudo nos dejamos llevar por ciertas tendencias que consideran que cambiando los nombres cambian las cosas. Con toda seguridad esto funciona en los mercados. Forma parte de la lógica neoliberal que nos invade. Pero sabemos, por la experiencia y por la investigación, que no funciona en educación y mucho menos cuando nos referimos al currículo y a la enseñanza de las ciencias sociales y de sus disciplinas. La continuidad de contenidos y de metodologías supera por goleada a los cambios y a las innovaciones. A pesar del tesón con que algunos insistimos una y otra vez en la necesidad del cambio, de la innovación y de una formación del profesorado en consonancia con nuestros deseos de fomentar una práctica reflexiva y un profesorado crítico. Hemos hecho pequeños avances, lentos, muy lentos que nos predisponen a seguir adelante a pesar de las resistencias y de las incomprensiones.

Palabras clave: ciudadanía global; enseñanza ciencias sociales; prácticas de enseñanza; cuestiones socialmente vivas; finalidades educativas.

Abstract

In education, we often get carried away by certain tendencies that believe that changing names changes things. Surely, this works in the markets. It is part of the neoliberal logic that invades us. But we know, from experience and research, that it does not work in education, much less when we refer to the curriculum and teaching of the social sciences and their disciplines. The continuity of contents and methodologies outperforms changes and innovations. Despite the tenacity with which some insist again and again on the need for change, innovation and teacher training in line with our desire to foster reflective practice and critical teaching staff. We have made small, slow, very slow advances that predispose us to move forward despite resistance and misunderstanding.

Keywords: global citizenship; social science education; teaching practices; socially living issues; educational purposes.

¡Agrupémonos todos, en la lucha final!

El género humano es la Internacional

1. Introducción

Soy de los que creo que los cambios, a no ser que vengan avalados por los resultados de investigaciones suficientemente contrastadas, no deberían hacernos perder de vista la función principal de la escuela, al menos en su etapa obligatoria. El propósito fundamental de la escuela obligatoria y, en consecuencia, de las enseñanzas y de los aprendizajes que en ella se generan, o se deberían generar, es formar a la ciudadanía para su presente y para su futuro. Por tanto, creo que la formación de la ciudadanía global debería ser un problema de todas y de cada una de las áreas del currículo y, por supuesto, de la política educativa y curricular. Creo, además, que 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.

A pesar de ello, creo que cada vez es más urgente y necesario educar a nuestros niños y a nuestras niñas, a nuestra juventud desde una 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, es decir ciudadanos y ciudadanas del mundo.

Quien suscribe este texto ha trabajado, con mayor o menor fortuna, en el tema desde prácticamente los orígenes de su profesión como docente y como didacta de las ciencias sociales. Los propósitos de las propuestas y de los materiales elaborados, solo o con otros colegas, han pretendido presentar el mundo como una globalidad y a los seres humanos que lo integran como una unidad con derechos y deberes comunes. Han puesto el énfasis en señalar que los seres humanos de cualquier lugar del planeta ríen y lloran de la misma manera, se reproducen y mueren biológicamente igual, se alimentan, se comunican, viven en un lugar, se protegen de la naturaleza e interactúan con ella, se organizan, etc., pero lo hacen de manera distinta generando esto que hemos denominado cultura. Esta cultura, como es obvio, siempre será en plural y siempre reflejará la diversidad de respuestas a los problemas comunes de la humanidad.

El éxito ha sido más bien escaso, aunque no por ello hemos dejado de insistir en este enfoque, enfrentándonos a los enfoques nacionalistas y eurocéntricos existentes y resistentes al cambio y a la realidad que han vivido las jóvenes generaciones de alumnos y alumnas al menos desde el final de la II Guerra Mundial. Una realidad que, como señaló, Lester R. Brown, en 1979, no consiguió los éxitos deseados:

“los estudiantes de ayer –los adultos de hoy- han demostrado estar pobremente preparados para los tipos de problemas con los que se enfrenta el mundo actual” (p. 175).

En mi opinión, las palabras de Brown siguen siendo válidas hoy, casi cuarenta años después, como podemos comprobar diariamente. Ciertamente que hay situaciones, que a modo de brechas en el sistema mundo neoliberal, nos hacen ser optimistas. Pero hará falta mucha más educación para intentar pasar de un mundo global a manos de los intereses de la economía a un mundo global a manos de los intereses de la ciudadanía. De un mundo sin fronteras económicas a un mundo sin fronteras políticas. De un mundo en el que el comercio es libre a un mundo en que las personas circulan con mayor libertad, si cabe, que las mercancías y el dinero.

2. ¿Qué entiendo por educación para la ciudadanía global?

No voy a entrar en profundidad en este aspecto pues considero que ya ha sido muy tratado en la rica, amplia y heterogénea literatura existente. En una tesis reciente, Carolina García (2016) revisó los distintos enfoques existentes de ciudadanía y de educación para la ciudadanía. En relación con la ciudadanía global afirma, siguiendo a Davies (2006) que es una propuesta

“que busca representar las condiciones culturales y políticas del mundo globalizado, integrando las cuatro dimensiones de la ciudadanía –cívica, política, social y cultural-, para lograr la igualdad efectiva entre los ciudadanos, independiente de su origen étnico o cultural. A esto se suma la búsqueda de la justicia social y la promoción de una participación activa desde las propias formas e intereses culturales, a través de la formación de una identidad escalonada, que incorpore los distintos niveles de permanencia: comunitaria, local, nacional y global (L. Davies, 2006)” (García, 2016, 50).

Posteriormente, analiza las diferencias entre la educación ciudadana cosmopolita –

“una educación (...) [que] debe superar los límites del estado nación, romper con la identificación entre ciudadanía e identidad nacional y promover una ciudadanía orientada hacia la comprensión entre las personas, a través del conocimiento y la valoración de los Derechos Humanos” (p. 55)-

y la educación ciudadana global o educación para la ciudadanía. El objetivo de esta educación es, según esta autora,

“sintetizar el aporte” de la educación patriótica y de la educación cosmopolita: “promover la unidad de la comunidad nacional a partir de la diversidad que la caracteriza (...), promoviendo el desarrollo de identidades escalonadas –comunitaria, local, nacional y global- que estimulen al mismo tiempo, el sentido de pertenencia comunitaria y el compromiso que requiere para promover la justicia social y para fortalecer la estabilidad del sistema democrático, tanto a nivel nacional como internacional” (García, 2016, 57).

Tal vez las palabras de Paulo Freire cuando expone sus relaciones entre su mundo y el mundo nos ayudaran a entender esta síntesis entre ambos enfoques:

“Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quando mai enraizado na minha localidade es, tanto mais possibilidades têm de me espriar, me mundualizar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. (...) Por isso, permita-me a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que

tenha claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhoês, igualmente famintos de justiça” (Freire, 1995, 25/6).

Nadie se vuelve local a partir de lo universal, pero los hombres y las mujeres han de tener la misma consideración como seres humanos, como personas, han de gozar de los mismos derechos vivan donde vivan y sea como fuera su “quintal”. Y esto puede enseñarse y aprenderse desde una nueva concepción de las ciencias sociales y de sus disciplinas inspiradas, en gran parte, en el pensamiento de Paulo Freire.

En definitiva, lo fundamental es que el nombre no hipoteque la acción, la práctica política. La educación para la ciudadanía global ha tenido varios nombres, ha sido caracterizada de distintas maneras y ha sufrido una evolución muy peculiar. Derek Heater (2007) nos advertía de la dificultad en hallar un consenso en torno a este concepto:

“El concepto de ciudadanía del mundo ha sufrido muchos altibajos a lo largo de la historia. Su interpretación ha sido muy vaga y muy variada, desde un deseo de comprometerse con un código moral universal hasta la convicción de que la formación de un estado mundial es esencial. Es más, hasta la década de 1990 este tema no recibió una atención realmente seria. Al cuestionar las probables implicaciones futuras tanto para las instituciones democráticas como para el control y el comportamiento de los increíblemente rápidos procesos de globalización de la cultura, de la economía y las comunicaciones, un reducido número de estudiosos, entre los que destaca el erudito David Held, ha sugerido el concepto de “democracia cosmopolita”. Y, claro está, una democracia cosmopolita no florece sin ciudadanos cosmopolitas.” (p. 204)

Lo importante, sin embargo, no es el nombre. Es lo que el nombre encierra. Carleton Washburne iniciaba su trabajo Educación para una conciencia mundial con las siguientes palabras:

“Todos los pueblos del mundo están relacionados. A través del intercambio de ideas y bienes, cualquier ser humano ha llegado a depender de un incontable número de otros, cualquiera que sea la parte del mundo que habite (...) la forma de vida de todo el mundo, quienquiera que sea, allí donde habite, cualquiera que sea su ocupación, depende de los pensamientos, acciones y trabajo de un número mayor de personas, radicadas en un número mayor de lugares esparcidos por todo el mundo, de lo que él mismo es consciente” (1954, trad. al castellano 1967, 9).

Washburne ha sido durante mucho tiempo uno de mis principales referentes a la hora de pensar el qué, el cómo y el para qué de una enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia para una ciudadanía global. Ciertamente, él no utilizaba este concepto que aparece en la literatura y en la investigación con posterioridad. En su trabajo de 1954 hablaba de Education for World Mindedness (cuya traducción al español en 1967 fue Educación para una conciencia mundial). Creo que siguen siendo válidas aquellas palabras que presidían el capítulo 5 dedicado precisamente a la Comprensión de la interdependencia mundial:

“A nuestro fracaso en comprender que el bienestar de cualquier individuo, grupo o sociedad existente en el mundo es hoy interdependiente del bienestar de todos los individuos, grupos y sociedades, se deben la confusión y los conflictos que afectan a nuestras vidas” (p. 71 de la edición española).

Creía que los estudios sociales constituyen el “núcleo natural” para conseguir el desarrollo de la comprensión y de la conciencia mundial como veremos más adelante.

Pienso que la escuela y el currículo del siglo XXI están aún demasiado apegados a los modelos escolares y curriculares predominantes en el siglo XIX y del XX. Urge hoy revisar el papel de la escuela, de las enseñanzas impartidas y de su relación con los problemas de todo tipo de la ciudadanía. El modelo escolar cerrado al mundo hace grietas por todos los lados ante el uso masivo de las TIC que una inmensa mayoría de niños y de niñas, de jóvenes, tienen ya incorporadas a su vida cotidiana. Y ante los nuevos problemas y los nuevos retos a los que ha de enfrentarse la humanidad. Conviene una revisión profunda, una transformación a fondo tanto de los contenidos y las disciplinas que los vehiculan como de los métodos. Tal vez de la misma concepción curricular y educativa dominante. ¿Supone esto la desaparición de las ciencias sociales y de sus disciplinas? No lo creo. Entre otras razones porque las personas tenemos necesidad de saber quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos o hacia dónde nos gustaría ir. Y esto no se podría hacer sin haber desarrollado una concepción de territorialidad y de temporalidad y unos valores, unas ideas y unos conceptos que nos ayuden a ubicarnos y a ubicar e interpretar todo lo que ocurre, ha ocurrido y ocurrirá a nuestro alrededor, en el mundo.

3. La ciudadanía global y la enseñanza de las ciencias sociales: una relación muy lenta

3.1. Antecedentes

Desde las reflexiones de personas como Washburne a la actualidad se han generado muchas y muy variadas propuestas sobre el papel de las ciencias sociales en la formación de la ciudadanía y de la ciudadanía global. En el 2005, por ejemplo, Europa vivió el año europeo de la Educación para la ciudadanía. En España, la educación para la ciudadanía vivió sus años gloriosos a raíz de la aprobación de esta asignatura por parte del gobierno Zapatero. Pero ¿han cambiado las cosas desde la propuesta de Washburne hasta la actualidad?, ¿supone la existencia de una asignatura o de su supresión un avance o un retroceso en la creación de una conciencia de ciudadanía global?

Afirmaba Washburne (1967) en el trabajo ya citado:

“En los grados superiores de la escuela primaria y en la escuela secundaria, una comprensión amplia es mucho más importante que el conocimiento detallado de muchos hechos. (...) El estudio del propio país es un punto central natural, pero en el actual mundo interdependiente no se puede comprender realmente al propio país, sin comprender sus interrelaciones, pasadas y presentes, con otras naciones y culturas. Sea nuestro país o el que sea, sus gentes, su lengua, sus costumbres y sus valores le han llegado de muchos lugares del mundo. Nuestra cultura se basa en muchas otras culturas. Nuestra vida nacional está interligada a la vida nacional de muchos otros países. Una visión miope de nuestra historia, de nuestra geografía, de nuestros problemas políticos, sociológicos y económicos con escasas referencias al resto del mundo, nos dará una visión falsa y distorsionada de nuestro país” (p. 87).

La persistencia de “una visión miope de nuestra historia, de nuestra geografía, de...” probablemente explique por qué estamos donde estamos y por qué no se han cumplido las ideas y los propósitos por los que trabajó Washburne y muchos otros pedagogos americanos y europeos.

Las alternativas para hacer posible una enseñanza focalizada en la ciudadanía global ya estaban en las propuestas de este autor cuando afirmaba:

“Los problemas actuales realmente importantes deben ser la base para seleccionar lo que se estudiará sistemáticamente y ese estudio sistemático debe enfocarse encarando tales problemas” (Washburne, 1967, 89).

“Encarando un problema tras otro de esta forma interdisciplinaria, el estudiante obtendrá la comprensión de la historia, la geografía, la economía, la ciencia política, la sociología y el desenvolvimiento político de las principales regiones del mundo en su interdependencia. Sus estudios tendrán así un objetivo y una finalidad y, consecuentemente, interés. Sobretudo conducirán a ese tipo de mentalidad mundial que es esencial para el bienestar del mundo. (...) el programa de estudios sociales puede mostrar cómo a lo largo de la historia y en todas las partes del mundo existen problemas comunes” (Washburne, 1967, 90).

Sin embargo, no hay currículos centrados en problemas que se hayan convertido en referentes para plasmar estas ideas. Hay intentos más o menos exitosos, pero siempre muy minoritarios y distantes de los currículos prescritos por los gobiernos nacionales. El primer problema para hacer efectivo un currículo basado en la comprensión internacional, en la ciudadanía global, se halla precisamente en la pervivencia de currículos basados en las historias nacionales, en el eurocentrismo y en una visión muy sesgada y estereotipada de los otros pueblos y de las otras personas.

La comparación sigue estando ausente de los currículos y de los textos escolares y cuando está presente lo está para diferenciar los buenos de los malos y no a la manera que proponía este autor:

“Examinando nuestras instituciones, costumbres y formas de pensamiento, a medida que las estudiamos a la luz de las formas como otros pueblos han resuelto problemas comparables, podemos llegar a una consciente comprensión del vigor y deficiencias de nuestras propias costumbres y a mirar las de los otros con interés y aprecio en lugar de con hostilidad o ironía” (Washburne, 1967, 97).

Muchas de las ideas de este autor son, sin duda, de una gran relevancia y de una gran actualidad. Algunas deberían adecuarse al contexto actual, a los cambios producidos en los últimos 40 años. Otras deberían revisarse a fondo y tal vez desecharse. Pero poco se ha avanzado en sus ideas, en la creación de una conciencia mundial, de una ciudadanía global desde el momento en que escribió esta obra hasta la actualidad.

Sus aportaciones estuvieron muy presentes en el trabajo que desarrollé como miembro del grupo Ciencias Sociales de “Rosa Sensat” y en algunos de sus trabajos. La escuela activa por la que luchamos muchos y muchas docentes compartía muchos de los principios de este discípulo de Dewey como los siguientes:

“La educación no debe convertirse nunca en adoctrinamiento. Pero una apreciación de los hechos desprovista de prejuicios es uno de los objetivos de la educación y un derecho y un deber en todo ciudadano de una democracia” (Washburne, 1967, 304).

O, las palabras con las que cerraba su trabajo: “El único patriotismo verdadero, el patriotismo que la educación debe hacer nacer en cada niño, en cada joven y en cada adulto está basado en la comprensión de que:

“En el bien del mundo está tu bien y en tu bien está el del mundo” (Washburne, 1967, 305).

Algunas de estas ideas flotaban en la propuesta de educación cívica que presentamos a principios de los 80 desde “Rosa Sensat” (Pagès et al. 1981). La propuesta pretendía cubrir un vacío importante en los años de la transición de la dictadura a la democracia¹: hacer posible una educación cívica democrática para construir la anhelada democracia que el franquismo hizo desaparecer violentamente. La propuesta bebía de los supuestos de la educación cívica de los países democráticos de nuestro entorno. Pretendía dar a conocer la organización política democrática, sus instituciones, su sistema electoral y los derechos y deberes de la ciudadanía. Pero también pretendía que los jóvenes ciudadanos y ciudadanas se ubicaran en el mundo. Así, en el ciclo 12-14, se destinaron dos bloques a la Sociedad en que vivo. El primero más centrado en la realidad cercana. El segundo, en el mundo. Este último bloque planteaba la necesidad de desarrollar tres aspectos: 1) La división social del trabajo a nivel internacional, 2) Hombres y pueblos del mundo y 3) Las organizaciones internacionales. El objetivo fundamental era

“La comprensión del hecho de que la humanidad, a pesar de las diferencias económicas, políticas y culturales, constituye una sola sociedad” (...) “La consecución de este objetivo dependerá de entender que, por encima de las diferencias, que deben valorarse positivamente, existe el elemento humano, común a todos los pueblos y a todas las culturas (...) y la valoración de la interdependencia existente entre las diferentes comunidades” (Pagès et al., 1981, 185).

Y añadíamos:

“Por último, el conocimiento de la diversidad cultural y de las especificidades de cada pueblo y de cada cultura mundial, han de servir también para que los alumnos valoren la lucha por acabar con la explotación de un pueblo por otro, de una parte, de la humanidad por otra, con los genocidios de toda clase derivados de esta situación. Debe crearse una conciencia de ciudadano del mundo” (Pagès et al., 198, 186).

Para alcanzar estos objetivos desarrollamos un conjunto de contenidos y unas propuestas de trabajo abiertas que, en parte, podían relacionarse con la propuesta de currículo de Ciencias Sociales para la Segunda Etapa de EGB. Así, por ejemplo, proponíamos relacionar el colonialismo con el genocidio étnico y con el racismo

“-Durante mucho tiempo la civilización occidental europea se ha impuesto por la fuerza a las demás. El colonialismo y el imperialismo económico han impuesto sus modelos culturales.

-Este hecho ha provocado la destrucción y el progresivo aniquilamiento de culturas y pueblos enteros en manos de culturas que se consideran a sí mismas más desarrolladas y superiores. El racismo y sus manifestaciones han aparecido a consecuencia de esta pretendida superioridad” (Pagès et al., 1981, 187).

A estas ideas dedicamos algunos trabajos en “Rosa Sensat” (Pagès 1983; Vilarasa y Pagès, 1983) y algunos materiales curriculares posteriormente (Pagès, 1986) siguiendo las orientaciones de la UNESCO y aquella concepción que García (2016) denomina educación ciudadana cosmopolita. Y no fuimos los únicos.

¹ Conviene recordar y enseñar más y mejor a las jóvenes generaciones que en España hubo una dictadura, que hubo una transición a la democracia y que estamos asistiendo al periodo más largo de democracia de la historia de este país

3.2. La resistencia al cambio y el surgimiento de nuevas iniciativas

Ha llovido mucho desde que Washburne escribió su obra o desde que los MRP creíamos ilusoriamente que con la democracia la escuela sería un potente instrumento para la transformación social. La realidad ha cambiado. En algunos aspectos radicalmente: en el mundo de la comunicación y de la información, por ejemplo. En otros aspectos las continuidades se han impuesto a las utopías soñadas: la pobreza persiste y se agrava, los desequilibrios de todo tipo agudizan las diferencias y las injusticias, la violencia sigue siendo el medio más brutalmente común para resolver los problemas y los conflictos de todo tipo (desde los más cercanos como los de género o de convivencia interétnica hasta los conflictos políticos, religiosos y económicos entre países). La justicia social sigue siendo la razón de ser que justifica la necesaria educación para la ciudadanía global de nuestra infancia y de nuestra juventud, de la infancia y de la juventud del mundo.

Sin embargo, hay dos problemas importantes para formar a la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia que se resisten al cambio. Ambos están muy interrelacionados y uno es la consecuencia del otro. Sus orígenes son anteriores a las palabras de Washburne y le han sobrevivido. En primer lugar, la pervivencia y la resistencia de un currículum nacionalista y eurocéntrico útil para el control de la 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.

Una enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia no debería poner tanto énfasis en los territorios, en las etapas o periodos históricos, en los hechos o en los conceptos, ni siquiera en los personajes o en los cuasi-personajes sino fundamentalmente en las personas, en sus vidas y sus acciones, en sus formas de organizar la convivencia, en las relaciones entre ellas y entre sus pueblos y sus culturas, en sus problemas, en sus ideas y en sus sueños. Y debería hacerlo recurriendo al pasado, al presente y al futuro, procurando que quienes aprendan desarrollen su conciencia histórica y su conciencia como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Nadie debería renunciar a sus orígenes ni a su pasado, sino que debería concienciarse que son el presente y el futuro los que rigen y regirán sus vidas y las de las comunidades de las que formen parte.

En la década de los 90 y en la primera década de los 2000 seguimos trabajando con la intención de facilitar al profesorado ideas y materiales (por ejemplo, los trabajos con Santisteban, 1994, 1997, 2007 o 2010 entre otros; o los trabajos con el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona como el de Hernández, A, et al, 2004, o los trabajos míos, en particular los de 2003 y 2007 entre otros). En este último trabajo propuse una serie de aspectos para la enseñanza de la historia que, en mi opinión, podrían integrarse dentro de unas ciencias sociales para la ciudadanía global. Eran los siguientes:

- Problematizar los contenidos históricos escolares,
- Potenciar más la enseñanza del siglo XX
- Fomentar más los estudios comparativos
- Potenciar el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales
- Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas
- Renunciar a la “antropomorfización”.

La educación para la ciudadanía ha estado, además, muy presente en bastantes Simposios de esta Asociación y han sido muchos los colegas que han manifestado su opinión al respecto y que nos han presentado el resultado de sus reflexiones y de sus investigaciones. Quisiera citar, en especial, los trabajos de Ernesto Gómez, que ilustran muy bien aquello que hemos pretendido hacer en un campo complejo, llenos de obstáculos, políticamente incorrecto la mayoría de las veces, pero imprescindible para la formación de una ciudadanía democrática en una España plural y en un mundo global y diverso. Queda, sin embargo, mucho trabajo por hacer.

3.3. Ideas para nuevos enfoques y para el cambio de las prácticas de enseñanza

No creo que se trate de presentar ahora y aquí un listado de temas de ciencias sociales relacionados con la ciudadanía global, temas secuenciados en programas de estudio por etapas educativas y por cursos. Se trata de poner encima de la mesa la necesidad –y la urgencia- de implementar enfoques que permitan al alumnado de nuestros centros educativos convertirse en ciudadanos y ciudadanas globales, en pensadores críticos y creativos y en agentes del cambio y de la transformación, y, si ha lugar, de la conservación de todo aquello que merezca la pena ser conservado. También se trata de presentar líneas metodológicas coherentes con una enseñanza y un aprendizaje democrático, cooperativo y solidario. De un aprendizaje para crecer como personas, para construirse a sí mismas con los demás y no sólo para superar pruebas o exámenes que no pretenden otra cosa que mantener las injusticias y las discriminaciones. Exámenes y pruebas que no son otra cosa que instrumentos de poder en manos de quienes dirigen el mundo. Se trata de preservar aquello que hemos defendido y que sabemos que es viable, de actualizar lo que convenga actualizar y de cambiar enfoques antiguos y obsoletos por enfoques que faciliten el desarrollo de una conciencia ciudadana global.

La UNESCO tanto en su Manifiesto Internacional Educar para una ciudadanía global (2008) como en su posterior trabajo Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) detalla los objetivos y los temas sobre los cuales debería girar, en su opinión, la enseñanza de la ciudadanía global. Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales se pueden compartir bastantes objetivos y bastantes temas ya que se propone favorecer un aprendizaje centrado en “temáticas socialmente relevantes”, en “metodologías y prácticas activas, interactivas, críticas, cooperativas, participativas...” y en capacidades para “el análisis crítico y la utilización activa de los medios de comunicación”. Y, sobre todo, que

- “promueva un mayor arraigo en la vida local, al mismo tiempo que una mayor atención y comprensión a nivel global”,
- “impulse la coherencia entre los valores y las propuestas, los objetivos y las estrategias, el discurso y la práctica, el contenido y la forma” y, finalmente
- “considere la educación como una actividad creadora que, partiendo de la realidad cotidiana, prepara para la libertad, el crecimiento individual y el bien común” (p. 5).

Para ello, UNESCO (2015, 25) propone en su guía los temas siguientes:

- “1. Local, national and global systems and structures
2. Issues affecting interaction and connectedness of communities at local, national and global levels
3. Underlying assumptions and power dynamics
4. Different levels of identity
5. Different communities people belong to and how these are connected
6. Difference and respect for diversity and collectively
8. Ethically responsible behaviour
9. Getting engaged and taking action”.

Todos y cada uno de estos propósitos han de tener cabida en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. No hace falta una nueva asignatura. Hace falta cambiar los temas de los actuales programas de ciencias sociales, geografía e historia por temas como los que propone la UNESCO o los que proponen otros colectivos u otras personas (por ejemplo, Argibay, M. y Celorio, G. 2009 o Celorio, G. y López, A. 2011 por Hegoa o los innumerables trabajos de Intermon/Oxfam). Cada vez hay más docentes y más centros que siguen trabajos como estos, pero siguen siendo minoritarios en la práctica y tienen poco impacto en el currículo y la enseñanza de las ciencias sociales. Por varias causas que son, con toda seguridad, las primeras cosas que deberíamos cambiar para hacer posible una Educación para la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales:

- Una enseñanza de la geografía y de la historia centrada, en primer lugar, en la nación y, en segundo lugar, en Europa. Unas ciencias sociales que excluyen de la nación y de Europa a la mayoría de la población sea por razones de clase, género, etnia, edad, cultura, ideología o religión. Unas ciencias sociales que, o bien utilizan a los demás pueblos y culturas no europeas según sus conveniencias o bien simplemente los excluyen.

- Una enseñanza cuyos protagonistas no son nunca hombres y mujeres concretos, personas comunes, cercanas, fácilmente identificables por quienes estudian como seres parecidos a ellos y a ellas mismas. Personas con problemas, con sentimientos, con alegrías y con penas, que trabajan, luchan, sufren, viven, gozan, disfrutan, rezan... como los hombres y las mujeres que conviven con ellos y ellas cerca o lejos.

- Una enseñanza que transmite informaciones pero que crea pocas condiciones para que el alumnado las haga suyas, se las apropie desarrollando un pensamiento personal, crítico. Una enseñanza demasiado a menudo basada en supuestas verdades, en la que la realidad expresada en el currículo y en los textos se confunde con la realidad que está fuera de ellos. En la que el pasado se confunde con su interpretación. En la que el presente se confunde con lo que uno ve o con lo que le cuentan a través de los medios. Una enseñanza acrítica, un aprendizaje poco transferible a la realidad.

Una enseñanza de este tipo ha de poner a debate y a discusión la pervivencia de los enfoques históricos nacionalistas y de los enfoques eurocéntricos. La ciudadanía global en la que yo creo es prácticamente la antítesis de la ciudadanía nacional, en especial de una ciudadanía nacional que sólo se mira a sí misma o que, cuando mira a los demás, los mira desde su particular atalaya de

superioridad en todo. La ciudadanía global mira más allá de los estados, de las naciones, de las regiones o de cualquier ente que se haya creado para organizar el poder y la vida de las personas de un determinado lugar. No va necesariamente contra las comunidades construidas para garantizar una convivencia armónica y que satisfaga la vida de quienes los habitan. Pero pone más interés en destacar lo que tienen en común y la diversidad de situaciones y de creaciones generadas para resolver los mismos problemas. Desde esta perspectiva, la identidad y la diversidad son consideradas patrimonio común de la humanidad.

La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de la ciudadanía global ha de denunciar las penalidades que han pasado, pasan y pasarán muchas personas y muchos colectivos humanos frente a los egoísmos de quienes rigen el mundo a golpe de intereses bancarios, comerciales y especulativos. En este sentido hay que denunciar las injusticias sociales habidas y por haber tanto como objeto de estudio de estas enseñanzas como con la intención de reivindicar una escuela inclusiva, no discriminatoria. En muchos aspectos la ciudadanía global comparte muchas ideas y principios con la Justicia social. No es posible alcanzar una ciudadanía global que afecta a todo el mundo, que nos haga partícipes de aquellos principios que presidieron la revolución francesa –libertad, igualdad y fraternidad- mientras en el mundo haya pobreza, se pase hambre, se explote a los niños y a las niñas, no se atienda a los ancianos o se discrimine a las personas que se consideran diferentes. La ciudadanía global no es compatible con las ortodoxias, con la discriminación, con la violencia, o con el desprecio por la diferencia.

¿En qué cosas hemos de centrar nuestro trabajo? Probablemente en tres: 3.3.1. las finalidades y la concepción de la educación para la ciudadanía como una educación política; 3.3.2. en las cuestiones socialmente significativas y controvertidas y en su problematización; y 3.3.3. en el cambio de las concepciones predominantes de la geografía y de la historia.

3.3.1. Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales

En el fondo de lo que sucede en el currículo y en la enseñanza de las ciencias sociales subyace el debate sobre si sus finalidades han de ser adoctrinar o formar el pensamiento crítico. O tal como escribía Ross (2004, 250), para la “social reproduction or social reconstruction”. En consonancia con el carácter político de la enseñanza por el que apostamos, Ross era, y es, contundente:

“the purpose of social studies is citizenship education aimed at providing students opportunities for an examination critique, and revision of past traditions, existing social practices, and modes of problem solving. It is a citizenship education directed toward social transformation as guided by values of justice and equality for determining the direction of social change. Students are involved in the examination of social problems; taught independent thinking and responsible social criticism; introduced to diverse and multiple perspectives; encouraged to participate actively in the improvement of society; and are recognized as partners in decision-making about their education”.

La enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia para la ciudadanía global ha de ser considerada una educación política. Entiendo, siguiendo a Hess y Mcavoy (2015, 4) que

“the term “political” as it applies to the role of citizens within a democracy: We are being political when we are democratically making decisions about questions the ask, “How should we live together? By extension, the political classroom is one that helps students develop their ability to deliberate political questions. When teachers engage students in discussions about what rules ought to be adopted by a class, they are teaching them to think politically. Similarly, when teachers ask students to research and discuss a current public controversy, such as, “Should same-sex marriage be legally recognized?”, they are engaging in politics”.

Para estas autoras, las finalidades de esta educación son la igualdad política, la tolerancia, la autonomía, la equidad, el compromiso político y la literacidad política. Este planteamiento no es, ciertamente, asumido por todo el mundo ni por todo el profesorado de ciencias sociales. Tampoco lo es que el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales tenga que ser la educación ciudadana como se ha puesto de relieve recientemente en Québec en el debate sobre las finalidades de la enseñanza de la historia entre quienes defienden que estas prioricen la ciudadanía y quienes apuestan, desde un enfoque disciplinar, que sea el conocimiento histórico per se (Stan, 2015).

De los propósitos o de las finalidades dependen el resto de decisiones y, en consecuencia, el modelo de ciudadanía por el que apostemos.

3.3.2. Las cuestiones socialmente significativas y controvertidas y en su problematización

Unas ciencias sociales para la ciudadanía global han de considerar, analizar y valorar las posibilidades de enfoques centrados en Problemas Sociales Relevantes (PSR), en Cuestiones socialmente vivas (QSV), en la vida cotidiana, en cuestiones controvertidas o en el saber disciplinar generado para analizar, interpretar e intentar solucionar problemas de todo tipo. Tenemos ejemplos que demuestran el valor de estos enfoques en relación con la formación de una ciudadanía global. Algunos tienen ya unos años. Por ejemplo, la propuesta de Magendzo (2002). Para este autor chileno, se ha de partir de contenidos socialmente significativos y problemáticos. Estos contenidos han de presentarse al alumnado

“en sus tensiones y conflictos, que perciban las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos en el conocimiento” (p. 30).

En su opinión, los programas de estudio de ciencias sociales

“deben problematizarse y ligarse con los grandes temas sociales, como son los de la democracia, la libertad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad, la representación popular, la participación, etc.”,

o

“a los derechos humanos, al medio ambiente, la sexualidad, la paternidad responsable, el consumo, la delincuencia, la drogadicción, la crisis y la transformación de la familia, el aborto, el divorcio, la bioética, las discriminaciones étnicas, sociales, culturales, de orientación sexual, religiosas, discapacidades físicas, de edad, etc.” (p. 31).

Otras propuestas son más recientes como las que se refieren a las cuestiones controvertidas. Las cuestiones controvertidas pueden ser una buena alternativa al actual currículo y pueden permitir desarrollar la ciudadanía global ya que abarcan cualquier tipo de ámbito y pueden ser

tratadas a diferentes escalas espaciales, desde la local hasta el mundo, y temporales y desde enfoques integrados, interdisciplinarios o disciplinares. Claire y Holden (2007) editan diferentes experiencias, encargadas a varios autores, que ilustran perfectamente cómo desde las cuestiones controvertidas se puede formar a la ciudadanía global. Por ejemplo, cuestiones como la guerra y la paz, la educación para la sostenibilidad, el terrorismo islámico, los sistemas electorales, el turismo y el desarrollo sostenible, etc.

En este mismo trabajo, Bickmore (2007) apuesta por introducir el estudio de los conflictos en el currículo.

“Human life revolves around conflicts –disagreements, problems, decisions, clashing perspectives or interests- personal, local and global” (p. 131).

Y añade:

“A curriculum for positive peace and democratic citizenship, therefore, would give all youngsters opportunities to practice handling taboo topics and unsettling viewpoints (conflict), by investigating the complex social and political issues that are more difficult to learn, or would be learned in adversarial ways, in homes and neighbourhoods (Merelman, 1990)”.

También encontramos en este trabajo una propuesta más explícita para incorporar las cuestiones controvertidas en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación de su profesorado. Dean y Joldishalieva (2007) afirman que

“The social studies course facilitators strongly believe that the task of social studies education is to develop informed, active and responsible citizens. (...) This requires the study of contemporary issues and draws on all the disciplines of social studies: developing a wide range of skills such as information gathering and processing, critical thinking and communication skills; and fostering dispositions towards tolerance, risk taking and diversity, justice and equity” (p. 176).

Estos autores proponen cuatro ámbitos para la enseñanza de las cuestiones controvertidas en ciencias sociales y cuatro estrategias de aprendizaje. Los cuatro ámbitos son: “identify and research the background to a controversial issue; create a means of sharing findings, eg. Web-blog; clarify meanings and the nature of the controversy through discussion; understanding a range of strategies to deal with controversies in the classroom”. En cuanto a las estrategias proponen: la discusión, el debate, el role play y la desmitificación.

Desde la perspectiva metodológica, la controversia, el debate y la discusión se están convirtiendo en una de las estrategias más poderosas de la educación para la ciudadanía (Hess, 2009).

3.3.3. El cambio de las concepciones predominantes de la geografía y de la historia

Es necesario también repensar la enseñanza de la geografía y de la historia desde una perspectiva global tal como sugiere, por ejemplo, para la historia Stearns (2012) o hace años había propuesto Fien (1994) en un valioso y, actual, trabajo sobre la enseñanza de la geografía que casa perfectamente con los propósitos de una enseñanza de las ciencias sociales para la ciudadanía global. Me centraré, primero, en la propuesta de Stearns y luego revisaré dos aportaciones desde

la geografía y desde la historia que ponen en evidencia que el problema no es de las disciplinas científicas sino de la naturaleza de la historia y de la geografía escolar.

Stearns propone una historia universal que:

- permita a la ciudadanía “acceder al contexto histórico de la sociedad globalizada en la que vivimos hoy en día”,
- “muestre cómo han nacido las relaciones mundiales y cómo se han formado e interactuado las diferentes tradiciones culturales y políticas”,
- “fomente métodos de análisis que preparan a la gente de todos los niveles para lidiar con los problemas que plantea la sociedad global contemporánea y aquellos que seguirá planteando en el futuro” (Stearns, 2011, 9-10).

Este autor considera que

“la historia universal es una innovación, un distanciamiento deliberado del modo en que se ha contextualizado normalmente la historia, al menos en el ámbito de la enseñanza (...). Sus objetivos dan por sentado que los estudiantes deben aprender acerca de varias identidades y culturas relacionadas, y no solo de una, y también sobre las interacciones globales que van más allá de las identidades regionales de cualquier tipo”. Y concluye “Esos no son objetivos subversivos, pero si cuestionan las rutinas históricas establecidas y generan ansiedad en algunas personas” (Stearns, 2012, 15).

Stearns señala que existen tres perspectivas básicas en los programas de historia universal:

- a) las que “ponen el énfasis en períodos temporales más largos [que el siglo a siglo] que tengan algunos temas básicos definibles”;
- b) las que no pretenden “explorar todas las regiones o (en tiempos modernos) naciones definibles”; y
- c) las que no pretenden que “todos los temas concebibles figuren en el listado de la materia”.

Señala como ámbitos temáticos preferentes los siguientes:

“humanos y medio ambiente (que abarca categorías como demografía, enfermedades y tecnología); desarrollo e interacción de culturas (religión, ciencia, arte, etc.); creación de Estados y conflictos (tipos de gobiernos, imperios y naciones, revoluciones); economía (agricultura, comercio, revolución industrial, etc.); y, por último, el desarrollo y la transformación de estructuras sociales (género, familia, raza, clase social y económica” (Stearns, 2011, 18-19).

Afirma, asimismo, que el trabajo de quienes se dedican a la historia universal consiste en

“definir grandes sociedades o civilizaciones”, en estudiar “los contactos entre grandes sociedades y lo que sucede cuando ese contacto se produce” y en “identificar y evaluar fuerzas más grandes que menoscaban varias sociedades distintas, aunque no mantengan contacto directo”. Sus objetivos son tres: “analizar y comparar sociedades importantes; observar la evolución y los resultados de los contactos; evaluar reacciones de fuerzas mayores, pero también cambios en su naturaleza” (p. 19).

La historia universal propuesta por este autor revisa la cronología eurocéntrica con el argumento “la historia universal versa sobre el mundo entero y no sobre una experiencia religiosa, por innegable que sea su importancia” (p. 20). Este autor no plantea la historia universal como una alternativa a la historia nacional o a las historias regionales, aunque los ámbitos que presenta en su trabajo pueden llegar a cuestionarla al menos en su versión escolar más tradicional. Las relaciones que establece entre ambas las explicita de la siguiente manera:

“El principal propósito de la materia –utilizar un nuevo tipo de historia para estudiar los orígenes y la evolución de las relaciones y los problemas globales de la actualidad- en última instancia define la viabilidad del programa docente y su obvia atracción para personas que deseen conocer más acerca de las relaciones globales que rodean a cualquier nación a día de hoy” (p. 21).

Algunas de las ideas de este autor están muy presentes en una obra de geografía ya clásica: *La Geografía de la Sociedad Humana*. En la introducción general, Lluch (1981) afirmaba que esta magna obra pretendía

“describir y, en lo posible, explicar cómo la humanidad actual en su conjunto y cada una de las sociedades parciales se organizan desde el punto de vista de las actividades económicas, de las prácticas sociales y del sistema político-ideológico” (p. 5).

Desde una visión claramente interdisciplinar, y

“sin negligir aspectos físicos relevantes, se atiende fundamentalmente a un espacio humanizado. A un espacio, por tanto, no neutro, sino social, histórico: un territorio. La acción recíproca entre medio físico y sociedad (la sociedad actual y cuantas la han precedido, cuyas huellas e inercias permanezcan indelebles), entre unas y otras naciones, estados, clases y otros agentes sociales, explicarán los procesos de producción y de uso del espacio en sus diversos ámbitos (campo, ciudad, territorio integral) y en todas las escalas (local, regional, nacional, estatal, mundial). En suma: saber pensar el territorio para poderlo transformar” (p. 6).

La perspectiva global está muy presente en el enfoque dado por los distintos autores y autoras en cada uno de los volúmenes que integran esta obra.

Y también lo están en *La Historia Universal Planeta* (1991). Su director, Josep Fontana, señalaba en la presentación de la obra algunas características de la misma, que marcaban hitos importantes tanto en la renovación historiográfica y que los hubieran podido marcar en la educativa si se hubiesen tenido en cuenta. Entre los elementos que esta nueva historia universal incorporaba citaba:

- el entorno natural, “el escenario físico en el que se ha desarrollado la evolución de las sociedades humanas” (p. 13),

- el escenario cultural –“Debemos arrinconar la visión tradicional que muestra los avances de la ciencia y de la técnica como el resultado de los progresos del espíritu europeo y de su difusión al resto del mundo, para entender mejor un pasado hecho de intercambios y adaptaciones, por un lado, y percatarnos de que muchas soluciones técnicas son menos universales de lo que suele creerse y necesitan acomodarse al medio al que se aplican” (p. 14),

- “otra preocupación esencial debe ser la de integrar a la mujer y a la familia en el discurso histórico” (p. 14).

Son ejemplos que nos obligan a pensar que entre los contenidos de las ciencias sociales que ocupan y preocupan a los académicos y a las académicas, los que seleccionan los políticos y los que enseña el profesorado hay demasiadas diferencias. Hay demasiados obstáculos para que el profesorado utilice un saber ya existente para acercar a su alumnado a los problemas del mundo y al mundo real y para que lo prepare para ser un ciudadano o una ciudadana crítica, capaz de tomar decisiones aquellas decisiones que el conviertan en protagonista de la construcción de su mundo.

4. Hasta aquí

No creo que mis reflexiones solucionen sin más los problemas que dificultan formar a nuestro alumnado para hacer frente a los retos que le presenta este siglo XXI. Creo que estos problemas seguirán existiendo con mayor o menor intensidad al menos desde que Washburne los intento solucionar elaborando una propuesta realista y factible para convertir a las escuelas en lugares de creación de una conciencia mundial.

Seguirán existiendo profesionales que crean, como creyeron, en 1977, Mendlovitz, Metcalf y Washburn que el intento vale la pena;

“All civic education at this juncture in human history should be set in a global perspective; and this global perspective must be informed by just world order values. Furthermore, it is essential to understanding, prediction, and control of a global society based on populist and humane values that people be made aware of the great social transformation which is taking place in this last quarter of twentieth century” (p. 189).

Y añadían,

“The task now for social studies education is to foster both a passion for and a patience with the future, a deep commitment to world order values, and adequate preparation for the decades-long task of creating a humanitarian transformation of the world system” (p. 204).

Seguirán existiendo propuestas como la de Meyer-Bisch (1995) para trabajar en las escuelas desde parvulario en la formación de una ciudadanía democrática y global:

“Desde la escuela de párvulos, se plantean todos los grandes problemas con sus dos dimensiones de proximidad y globalización: la ciudadanía en lo cercano y en lo lejano. Ante los problemas de la apertura hacia el prójimo, la convivencia, lo intercultural, la sociedad de masas, el aprendizaje del debate y la sensibilización acerca del medio ambiente, el niño se halla confrontado con su vecino y con la institución que vive, así como con los seres humanos en general y con las grandes instituciones del mundo. Debe responder a lo cercano y a lo lejano. He aquí el desafío”. (p. 12)

Pero probablemente, el profesorado de geografía, historia y ciencias sociales seguirá considerando, como ha señalado García (2016) para el caso chileno, que la ciudadanía no es cosa suya. Otro día nos dedicaremos a hablar y a debatir sobre su formación inicial y continua y el grado de responsabilidad del colectivo de didactas de las ciencias sociales en ella.

Referencias bibliográficas

- Argibay, M., Celorio, G. et al. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global*. Debates y desafíos. Bilbao: Hegoa.
- Bickmore, K. (2007). Taking risks, building peace: teaching conflicts strategies and skills to students aged 6 to 16+. In H, Claire & C. Holden (2007) (Eds). *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 131-145). Stoke on Trent, Trentham Books.
- Brown, L. R. (1979). Aprendiendo a convivir en un pequeño planeta. Perspectivas. *Revista trimestral de Educación. UNESCO, Vol. IX, 2*.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords.) (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Universidad del País Vasco/Hegoa.

- Claire, H.; Holden, C. (Ed.) (2007). *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), 5-25.
- Dean, B. y Joldoshalieba, R. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues. In H. Claire & C. Holden, C. (Eds.) (2007). *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 175-187). Stoke on Trent, Trentham Books.
- Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 21, 73-90.
- Fontana, J. (1991). Una nueva visión de la historia para un futuro incierto. En J. Fontana (Dir.). *Historia Universal Planeta* vol. 1 (pp. 9-17). Barcelona: Planeta.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- García, C. A. (2016). *Interpretaciones y paradojas de la Educación Ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Programa de Doctorado.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid. Alianza Editorial. Ciencia Política.
- Hernández, A., Escayola, E., Lloret, A. y Pagès, J. (2004). *Comunidad transnacional de aprendizaje sobre ciudadanía europea activa de los y las jóvenes: nuevo enfoque pedagógico. Proyecto Youth Polis*. Barcelona: Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Lluch, E. (1981). Introducción general. *Geografía de la sociedad humana. Una perspectiva planetaria*, v. 1 (pp. 5-9). Barcelona: Editorial Planeta.
- Magendzo, A. (2012). Gatillando conversaciones. En torno a las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Educación integral*, 15, 28-36.
- Mendlovitz, Saul H., Metcalf, L. y Washburn, M. (1977). The Crisis of Global Transformation Interdependence, and the Schools. In B. F. Brown. *Education for Responsible Citizenship. The Report of the National Task Force on Citizenship Education* (pp. 189-204). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Meyer-Bisch, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. Paris: Ediciones UNESCO.
- Pagès, J (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagès, J (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. R. M. Ávila; R. López; E. Fernández (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (1983). Hacia una pedagogía de temas internacionales. *Cuadernos de Pedagogía*, 99, 42-44.

- Pagès, J. (1986). *CEE, ONU, OTAN...Organismes Internacionals*. Barcelona: Editorial Graó/Diputació de Barcelona. BC nº 16.
- Pagès, J. y Santisteban, A (1997). *Lluïsa Sagales, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual*. Barcelona: Graó. Biblioteca de la Classe (BC) nº 89.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1994). Democràcia i participació. Senderi. *Quaderns d'Educació Ètica*, 12, 32. Vic, EUMO.
- 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, la geografía y la historia*, 64, 8-18.
- Pagès, J., Pujol, R. M. et al. (1981). *L'Educació Cívica a l'Escola*. Barcelona: Edicions 62/Rosa Sensat.
- Ross, E. W. (2004). Negotiating the Politics of Citizenship Education. *PS: Political Science and Politics*, Vol. 37, 2, 249-251.
- Santisteban, A. y Pagès, J (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Avila; R. López; E. Fernández (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Stan, C. A. (Dir.) (2015). *L'Histoire Nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles*. Laval: Les Preses de la Université Laval.
- Stearns, P. N. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la "World History"*. Barcelona: Crítica (Edición en inglés 2011).
- UNESCO (2015). *Topics and Learning Objectives. Global Citizenship Education*. París: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- Vilarrasa, A. y Pagès, J (1983). L'educació per a la comprensió internacional i la pau. Valors a educar i alguns suggeriments didàctics. *Perspectiva escolar*, 71, 34-44.
- Washburne, C. (1967). *Educación para una conciencia mundial*. Buenos Aires: Losada (Edición en inglés, 1954).

Emociones y pensamiento cr6tico en la era digital: un estudio con alumnado de formaci6n inicial¹

Emotions and critical thinking in the digital age: a study with beginning teachers

Jordi Castellv6 Mata

Universitat Aut6noma de Barcelona

Email: jordi.castellvi.mata@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6487-5477>

Mariona Massip Sabater

Universitat Aut6noma de Barcelona

Email: mariona.massip@uab.cat

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

Joan Pag6s i Blanch

Universitat Aut6noma de Barcelona

Email: joan.pages@uab.cat

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>

Resumen

Los estudios sobre literacidad cr6tica empiezan a abrirse camino entre la investigaci6n en did6ctica de las ciencias sociales en Espa~a. Autores como Tosar y Santisteban (2016), y Ortega y Pag6s (2017) coinciden en la importancia del enfoque que ofrece la literacidad cr6tica a la formaci6n del pensamiento cr6tico, y la relevancia de esta para el 6rea de la did6ctica de las ciencias sociales. Esta l6nea de investigaci6n da continuidad a los enfoques centrados en las cuestiones socialmente vivas (Legardez y Simmoneaux, 2006), y en los problemas sociales relevantes, que ya tienen unos a~os de recorrido. A partir del proyecto "Ense~ar y aprender a interpretar problemas y conflictos contempor6neos. ~Qu6 aportan las ciencias sociales a la formaci6n de una ciudadan6a global cr6tica?", nos enfrentamos a la incidencia del factor emocional, que podr6a condicionar el uso del pensamiento cr6tico en determinadas

¹ Esta investigaci6n ha sido realizada al amparo del Proyecto I+D+I. EDU2016-80145-P, Ense~ar y aprender a interpretar problemas y conflictos contempor6neos. ~Qu6 aportan las Ciencias Sociales a la formaci6n de una ciudadan6a global cr6tica?, coordinado por Antoni Santisteban (Universitat Aut6noma de Barcelona), y por el Grupo de Investigaci6n en Did6ctica de las Ciencias Sociales (GREDICS) de la Universidad Aut6noma de Barcelona.

situaciones, y que cobra especial relevancia en la era digital con el auge de las fake news. Por ello nos preguntamos: ¿cómo afectan las emociones al alumnado de formación inicial en el uso del razonamiento crítico cuando leen en Internet? La muestra utilizada es alumnado del grado de educación primaria (n=326) de las universidades Jaume I de Castellón, Florida Universitaria de Valencia, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga y Universitat Autònoma de Barcelona. Los resultados nos muestran que las informaciones de la red que ponen en tensión los valores del alumnado hacen aflorar emociones que suspenden el pensamiento racional y el razonamiento crítico.

Palabras clave: literacidad crítica; emociones; formación del profesorado; educación primaria; era digital.

Abstract

Studies on critical literacy are starting to get its way in social studies education research in Spain. Authors like Tosar & Santisteban (2016), and Ortega & Pagès (2017) agree on the importance of the approach of critical literacy to critical thinking education. It is also relevant to social studies didactics area, because it continues the research on social studies education based on Questions Socialement Vives (Legardez y Simmoneaux, 2006) and controversial issues, that have already been widely studied. In this context, the project "Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?", faces the impact of the emotion factor, that could condition critical thinking in certain situations, and it is especially relevant in the digital age with the rise of fake news. This brings us the question: How do emotions affect trainee teachers when it comes to use critical thinking when they read information on the Internet? The sample used are trainee teachers (n=326) from several Spanish universities: University Jaume I from Castellón, Florida Universitaria from Valencia, University of Jaén, University of Málaga and Autonomous University of Barcelona. The results reveal that the online information that puts in tension the values of the students unleash emotional responses that suspend rational thought and critical thinking.

Keywords: critical literacy; emotions; teacher training; primary education; digital age.

1. Introducción

La formación del pensamiento crítico se viene investigando desde hace décadas y su estudio no ha dejado de tener vigencia. A finales del siglo pasado y con la llegada del nuevo milenio también llegó aquello que algunos autores han llamado la modernidad líquida (Bauman, 2008), la sociedad red (Castells, 2010) o la era digital (Pérez Gómez, 2012) entre otras calificaciones, y que se caracteriza por una expansión mundial de las mercancías, la economía, la cultura y, en especial, las comunicaciones y la información en Internet. En este contexto, que ya no es nuevo, es importante el desarrollo del pensamiento crítico con el objetivo de que la ciudadanía se informe y tome consciencia de lo que pasa en su entorno globalizado y pueda actuar en la sociedad de forma crítica y con conocimiento de causa.

Por otra parte, el ascenso de los populismos en los últimos años pone de manifiesto el comportamiento poco crítico de la ciudadanía, que parece moverse más por la exaltación de las emociones y de los sentimientos que hacen los líderes populistas, que por los argumentos razonados. Entendemos que el estudio de las emociones es relevante en el campo de la didáctica de las ciencias sociales ya que las emociones juegan un papel determinante en el aprendizaje de

los contenidos históricos, sociales y geográficos, y son un elemento fundamental en la toma de decisiones de la ciudadanía.

En este contexto social mundial, podemos plantear que: o bien los programas de formación del pensamiento crítico no han llegado mayoritariamente a las aulas, o bien han llegado, pero no han tenido el efecto deseado. Seguramente la respuesta contiene parte de las dos opciones. En la mayoría de los países del mundo, la formación del pensamiento crítico no aparece como uno de los objetivos de los currículos oficiales, y en muchos casos los maestros no están formados para llevar a cabo una tarea que es de gran complejidad. Por otro lado, el alumnado de formación inicial, que debería tener un pensamiento crítico desarrollado, tampoco es capaz, en muchas ocasiones, de razonar de forma crítica cuando se enfrenta a información procedente de Internet.

Esto nos lleva a la pregunta: ¿Cómo afectan las emociones al alumnado de formación inicial en el uso del razonamiento crítico cuando leen en Internet? Para formar una ciudadanía crítica y participativa es necesario formar docentes críticos, reflexivos, que sepan leer la palabra y el mundo (Freire y Macedo, 2016) y que lo hagan en todo momento y bajo cualquier circunstancia. Por muy alarmante, terrible o atractiva que parezca una idea o una información, tienen que ser capaces de mantener la alerta, detenerse y dudar.

2. Investigación e innovación

La investigación llevada a cabo se ubica en los supuestos de la pedagogía y de la literacidad crítica, como fundamentos para la formación del pensamiento crítico de los futuros docentes y de la ciudadanía en general. Por otro lado, también relaciona las emociones y el pensamiento para intentar entender cómo se articulan e influyen, algo poco explorado aún desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales (Ortega y Pagès, en curso).

2.1. La literacidad crítica

Las relaciones de poder y las desigualdades sociales condicionan el pensamiento y el lenguaje. La literacidad crítica se fundamenta en la conciencia sobre las desigualdades sociales, las estructuras sociales, el poder y el papel de la ciudadanía como agente de transformación social. Enseñar a leer de forma crítica no es solamente enseñar a leer las líneas o a leer entre líneas, sino que es enseñar a leer más allá de las líneas (Gray, 1960), es decir, ver la ideología del autor y la intencionalidad que tiene cuando nos transmite su mensaje. La literacidad crítica cuestiona la ideología i la intencionalidad detrás de los libros, las imágenes, los videos o los medios (Shor, 1999) desde una perspectiva multimodal.

La literacidad crítica no es en ningún caso un compendio de habilidades cognitivas. De hecho, el enfoque cognitivista tradicional de formación del pensamiento crítico es contestado por la literacidad crítica, que es entendida como una postura de vida, una actitud de alerta que algunos autores consideran que contiene distintas dimensiones. Las propuestas teóricas de Lewison, Flint, y Van Sluys (2002) y Ciardiello (2004), por ejemplo, consideran que la literacidad crítica debe

- (i) *cuestionar lo común*, entendiendo que la identidad y la ideología están condicionadas por los discursos que nos rodean y es necesario encontrar una voz propia,

- (ii) *examinar e interrogar múltiples perspectivas*, contrastar diferentes fuentes de información y hacer dudar al lector,
- (iii) tratar los *problemas de nuestra sociedad* y permitir comprender los sistemas de dominación y opresión que la conforman, y
- (iv) llevar a la *participación y a la transformación social*.

Para entender cómo funciona el pensamiento crítico desde la concepción de la literacidad crítica utilizamos el modelo que Castellví desarrolla en su tesis doctoral (2019). Su modelo está configurado por tres elementos. El primer elemento es la *actitud de alerta* y sirve a modo de lupa y de escudo delante de la información. Permite al pensador crítico estar alerta delante de la información que recibe y actúa como un filtro que permite dudar, analizar la información y contrastarla. El segundo elemento es el de los *criterios*, que agruparía los valores y los conocimientos sociohistóricos que tiene una persona sobre su entorno y sobre los problemas de la sociedad. Actúan como una brújula que le permiten saber qué procesos de opresión y desigualdad existen en la sociedad y sobre qué valores hay que fundamentar la construcción de sus discursos y sus relatos. Finalmente, el tercer elemento es la *práctica social*, que supone la acción crítica en todos los procesos sociales, desde la investigación al aprendizaje, rompiendo las estructuras tradicionales de dominación y negociando estructuras horizontales que permitan la participación, el debate y la transformación.

2.2. Las emociones

En los últimos años la preocupación por el papel de las emociones en la educación ha ido en aumento, favorecida por los avances de la neurociencia y de la investigación social e histórica. Esta preocupación se ha consolidado sobre todo en tres ámbitos: por un lado, en las teorías sobre la psicología del aprendizaje y la construcción de conocimiento; por otro, en la educación emocional, centrada en la identificación de las emociones y la autoregulación del comportamiento (Martínez y Quintero-Mejía, 2016); y, finalmente, en el hecho de considerar y valorar la historicidad y el contexto de construcción de dichas emociones (por ejemplo, Villena, 2015, Mahamud, 2012).

Desde la didáctica de las ciencias sociales necesitamos entender la relación de las emociones con el pensamiento crítico y la acción social. Por tanto, investigar el papel de las emociones en el aprendizaje de las ciencias sociales es uno de los retos de futuro de la investigación en esta didáctica (Jara y Santisteban, 2018; Ortega y Pagès, en curso), que ha sido escasamente explorado hasta el momento. Según Latapí (2019) sólo se ha abordado de manera tangencial en cuestiones como la de las identidades o la empatía, en los que esta autora detecta errores conceptuales y metodológicos. Actualmente, aportaciones en los campos de la experiencia histórica (Meneses, en curso) y la educación patrimonial (Vicent y Luna, 2019) exploran las relaciones del aprendizaje de las ciencias sociales con la emocionalidad, y autores como Ortega y Pagès (2019) empiezan a abordar la relación entre el pensamiento social y las emociones de manera explícita.

Estudiar el papel de las emociones desde la didáctica de las ciencias sociales nos parece clave por dos motivos: en primer lugar, porque hemos constatado en varias ocasiones que las emociones tienen un peso importante en los contenidos geográficos, sociales e históricos y su enseñanza y aprendizaje (Ortega y Pagès, 2019; Jara y Santisteban, 2018), y frecuentemente son

la base sobre la que se emiten juicios de valor de contenidos, contextos y protagonistas sociales y se crean estereotipos. En segundo lugar, porque las emociones son claves en el análisis de situaciones conflictivas y en la toma de decisiones individuales y colectivas (Morgado, 2012). Las personas tomamos decisiones sociales en base a los sentimientos. En consecuencia, conocer los procesos que implican la toma de decisiones sobre temas sociales, y el papel de los sentimientos y de la razón en este conocimiento, es fundamental para la formación de la ciudadanía.

Las emociones son reacciones fisiológicas, neuroquímicas y hormonales, que responden a estrategias de supervivencia (Triglia, Regader y García-Allen, 2016; Morgado, 2012; Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006). Pasando por la consciencia, las emociones básicas se consolidan en sentimientos o emociones más complejas, que determinan gran parte de nuestra conducta. Lejos de la tradición binaria que contrapone lo emocional a lo racional, según el psicobiólogo Morgado (2012), estos son “procesos mucho más inseparables de lo que solemos creer” (p. 15). Según este mismo autor, el cerebro racional se apoya sobre el cerebro emocional. El razonamiento está siempre tamizado por los sentimientos y estos pueden modularse a su vez a través de la razón. Sumando la acción a esta relación estrecha, según los planteamientos de la teoría psicosocial de la *Cognitive Behavior Therapy* (CBT), aquello que sentimos influye en cómo pensamos y actuamos; aquello que pensamos influye en cómo sentimos y actuamos, y aquello que hacemos influye en cómo sentimos y pensamos (Beck, 2011).

Los procesos de sentir y pensar tienen, pues, bases bioquímicas, pero se modifican constantemente por el entorno sociocultural. Reconociendo el estatus bioconductual del ser humano, no dejamos de considerar la naturaleza social y cultural de los sentimientos (Ortega y Pagès, 2019), que genera respuestas diferentes sobre una base biológica compartida (Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006; Walton, 2004). Ubicados en la dimensión social de las emociones, nos interesan especialmente conceptos como los de emociones sociales (Damasio, 2009), que promueven conductas de interrelación entre los individuos; emociones políticas (Nussbaum, 2014), o emociones morales (Martínez y Quintero-Mejía, 2016; Morgado, 2012). Morgado (2012) considera la interacción entre valores, normas y elementos de una situación social concreta, y plantea el papel fundamental de los sentimientos en la construcción de la moralidad, entendida como el “convencimiento acerca de lo que es bueno o malo” (p. 126) y que constituye un sistema de valores que guían la conducta de las personas.

2.3. Emociones y pensamiento crítico

Para Morgado (2012), las emociones y los sentimientos son necesarios para razonar correctamente y tomar decisiones ventajosas. Según este autor, los sentimientos contribuyen al pensamiento racional porque dirigen la atención y asignan valor a las cosas; graban la memoria; comunican socialmente y, finalmente, porque ayudan a evaluar, planificar y decidir. Para Mameli (en Morgado, 2012, p. 115), “las emociones y los sentimientos son algo inseparable de todo el proceso de razonamiento”. Asimismo, la razón puede moderar, modificar o impedir respuestas emocionales cuando las consideramos inconvenientes.

Retomando la importancia de la acción y la participación de los planteamientos de la literacidad crítica, Morgado (2012) considera que los sentimientos son fundamentales en la

evaluación de opciones y en la toma de decisiones, y que decidir y actuar en el entorno social sólo puede darse desde un equilibrio en los procesos emocionales y racionales. La proyección en la acción social es un elemento clave de los estudios sociales críticos; si esta se produce a partir de un equilibrio entre lo racional y lo emocional, consideramos fundamental entender cómo se dan estas relaciones y, sobre todo, los equilibrios y desequilibrios entre lo racional y lo emocional para entender cómo afectan en la toma de decisiones sociales críticas.

3. Metodología

La investigación presentada analiza los relatos de 326 alumnas y alumnos de tercer y cuarto curso de formación inicial del Grado de Educación Primaria de las universidades Jaume I de Castellón, Florida Universitaria de Valencia, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga y Universitat Autònoma de Barcelona. Para el análisis de los datos utilizamos el análisis del contenido como método que permite un estudio cuantitativo de los relatos (Ortega-Sánchez et al, 2019).

El análisis del contenido se centra en estudiar “la elección de términos utilizada por el locutor, su frecuencia y articulación, la construcción del discurso y su desarrollo” (Quivy y Van Campenhoudt, 2007, p. 220) de forma detallada y sistemática para ofrecer una interpretación sobre un conjunto de datos temas, asunciones y significados (Lune y Berg, 2017).

Para analizar el contenido utilizamos categorías elaboradas a partir de los fundamentos teóricos, y modificadas a partir del análisis de los propios datos (Ortega-Sánchez et al, 2019). Abordamos el análisis del contenido desde la dimensión temática (Quivy y Van Campenhoudt 2007) que tiene como objeto de estudio las representaciones sociales y los juicios de los informantes (Ortega-Sánchez et al., 2019).

En este artículo nos centraremos en los resultados obtenidos en una de las actividades del cuestionario online de literacidad crítica del Proyecto I+D+I. EDU2016-80145-P, “Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?”. El cuestionario fue realizado en horario lectivo y con un tiempo medio aproximado de doce minutos por actividad.

La actividad de la que obtenemos los datos ofrece la información de un medio digital que plantea la situación de unos padres que dejaron encerrado su bebé en una caja fuerte. Esta actividad anima en todo momento al alumnado a contrastar la información con otras fuentes de forma autónoma. Finalmente, el propio dossier les ofrece otra fuente que matiza el contenido desmintiendo la información de la primera noticia y mostrando un relato distinto de lo ocurrido.

Esta actividad pretende indagar la capacidad de los alumnos de hacer una lectura crítica de la noticia y de su contenido, y contrastarla con otros medios. Con la aportación de nueva información, que da una versión diferente, se pretende que se revise la opinión inicial si es que no se contrastó la noticia. Por último, se espera que los estudiantes vayan más allá de lo que las noticias aportan y lleguen a hacer una crítica de la actitud de los protagonistas, especialmente de los periodistas y de los responsables de los medios de comunicación.



Figura 1. Actividad del cuestionario

Fuente: *pregunta 4 del cuestionario de literacidad crítica del proyecto EDU2016-80145-P*

Los objetivos de análisis se centraban, en un principio, en la evaluación de la capacidad crítica frente al contenido de la noticia y los medios de comunicación. Sin embargo, los resultados obtenidos a través de las respuestas nos llevaron a plantear la necesidad de analizar la relación entre las emociones y el pensamiento crítico frente a este tipo de contenidos y medios.

Hemos analizado el contenido de los relatos a partir la codificación de la información de forma que nos permite ofrecer ciertos datos cuantitativos relevantes para hacer una primera aproximación al problema de investigación. Posteriormente hemos realizado un análisis del contenido centrado en la presencia o ausencia de determinados elementos, y su articulación en el texto que nos ha permitido elaborar tipologías de relatos. Para garantizar el anonimato de los participantes, los nombres de los alumnos han sido substituidos por números.

4. Resultados

4.1. Primera fase

Durante la primera fase analizamos las respuestas del alumnado emitidas después de la lectura de la primera noticia. En este punto, los alumnos y las alumnas tenían a su disposición la primera fuente y se les animaba a consultar otras fuentes. Hemos codificado las respuestas de esta primera fase de manera que analizamos si ponen en cuestión la información leída, cómo describen la situación que se plantea en la noticia, cómo describen a los padres y qué castigo les impondrían. También analizamos las emociones explicitadas en estas respuestas.

Los resultados obtenidos de la primera pregunta revelan que solo 49 de los alumnos dudan de la información (15%). De estos, 16 alumnos (4,9%) consideran que faltan datos para poder juzgar la situación, mientras que el 8,6% (28 alumnos) hace explícitas sus dudas sobre la veracidad de la información. Finalmente, el 1,5% combina ambas opciones.

Tabla 1
Expresiones de duda o falta de datos en la información

Duda de la información	Faltan datos para juzgar la situación
A291: “[...] la situación puede ser real o ha podido ser mal interpretada”.	A273: “Me falta información. No puedo sacar ninguna conclusión de un hecho así”.
A271: “Para mi es prácticamente imposible creerme algo así”.	A285: “En esta información faltan datos relevantes para poder explicar los hechos”.

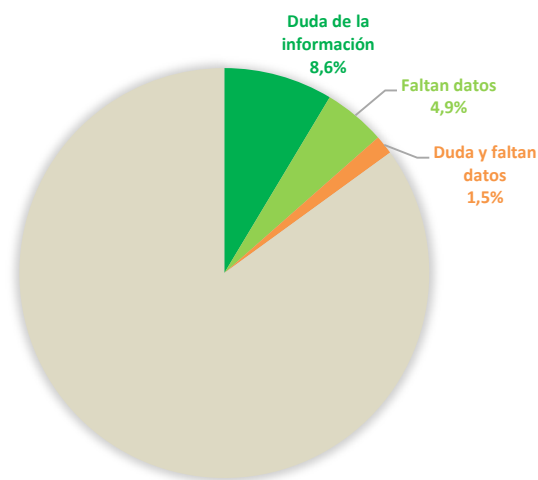


Figura 2. Expresiones de duda, falta de datos en la información, o de no duda

Basándose solo en la primera noticia, sin dudar de la información ni de los datos que ofrece, 104 alumnos (32%) hacen una valoración descriptiva de los hechos. Categorizando los resultados, los más numerosos son los siguientes: el 6,8% del alumnado valora los hechos como inhumanos. Por otro lado, el 6,7% expresa su consternación valorando la acción con adjetivos como “horrible”, “aberrante”, “brutal” o “bárbara” mientras que el 2,5% los consideran unos hechos irresponsables. El 16% restante responde a categorías de valoraciones con porcentajes muy inferiores.

Tabla 2
Expresiones mayoritarias para valorar los hechos

Deshumanización	Consternación	Irresponsabilidad
A303: “Han hecho algo inhumano. Es muy cruel”.	A207: “Una acción inexplicable y aberrante”.	A257: “Acto de grandísima irresponsabilidad”.
A294: “Es un acto inhumano encerrar a tu propio hijo en una caja fuerte”.	A200: “Me parece una auténtica barbaridad”.	A229: “Me parece una irresponsabilidad”.

En la misma línea, 91 alumnas y alumnos (27,9%) ofrecen una explicación sobre las posibles causas de lo sucedido calificando a los padres. El 4% considera que el motivo es que los padres son unos irresponsables, mientras que el 8,9% considera que los padres deben tener algún tipo de desequilibrio mental. El 15% restante responde con otras explicaciones, con porcentajes muy inferiores.

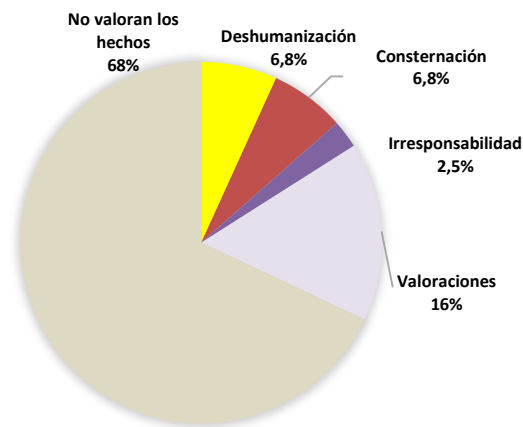


Figura 3. Expresiones utilizadas para valorar los hechos y no valoración

Tabla 3
Calificaciones mayoritarias para definir a los padres

Irresponsables	Desequilibrio mental
A311: “Los padres son unos irresponsables y no querían a su hijo”.	A284: “No quieren hijos o padecen problemas mentales”.
A307: “Los padres son irresponsables”.	A313: “Ambos progenitores han de tener algún tipo de problema mental para abandonar a su hijo”.

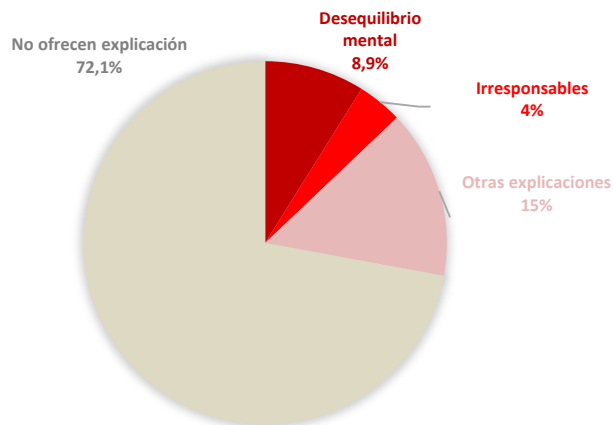


Figura 4. Calificaciones mayoritarias para definir a los padres, o no calificación

Por otro lado, 44 jóvenes (13,6% del alumnado) hacen valoraciones como las siguientes: “Un hijo es lo que más se quiere en la vida” (A106); “Un hijo que es lo que más se puede querer en el mundo” (A121); “Tener un hijo va con todas las consecuencias” (A111) o “Todos los niños tienen derecho a la vida y ser tratados correctamente” (A52). Estas valoraciones manifiestan convicciones morales acerca de lo que representa ser padre o madre y de la responsabilidad de cuidar a los hijos.

Finalmente, 54 alumnos (16,6%) hacen explícito que los padres merecen ser castigados. El tipo de castigo aludido por el alumnado de forma más frecuente implica un encarcelamiento: un 8% entiende que el castigo adecuado sería la pena de prisión; de ellos, el 30,7% apuesta por la cadena perpetua y el 3,8% por la pena de muerte. Otros alumnos y alumnas consideran que, en esta situación, lo más adecuado sería quitarles la custodia de los niños (3,7%). El 4,9% restante responde otras categorías de castigos con porcentajes muy inferiores.

Tabla 4
Propuestas de castigo mayoritarias

Encarcelamiento	Retirada de la custodia
A290: "Se pueden pudrir en la cárcel, cadena perpetua".	A127: "Quitaría la custodia a los padres".
A22: "Deberían ser cogidos cuanto antes y entrar en prisión".	A221: "No deberían de tener la custodia de los hijos".

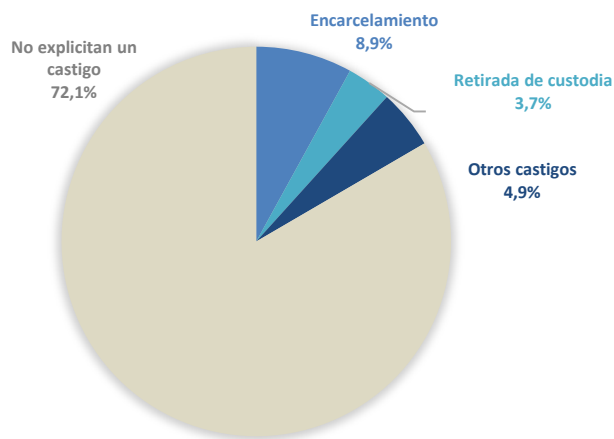


Figura 5. Propuestas de castigo mayoritarias y no propuestas

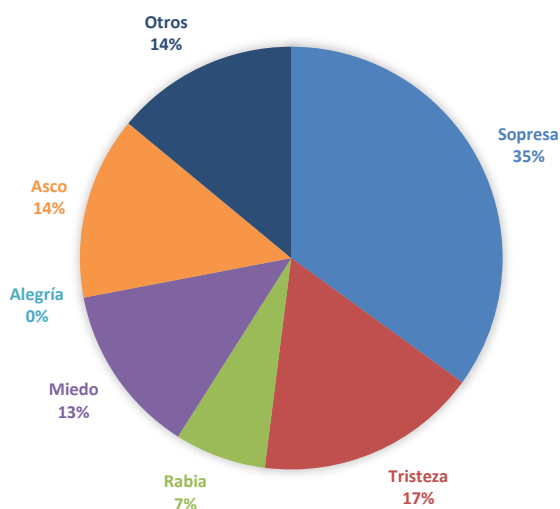


Figura 6. Explicitación de emociones

Las respuestas ofrecidas por el alumnado en primera instancia tienen un alto componente emotivo. 85 estudiantes (26,15%) explicitan las emociones, sentimientos e impresiones causadas por la lectura de la noticia. Según la clasificación de las seis emociones básicas (Ekman y Cordaro, 2011), podemos agrupar las emociones explicitadas de la siguiente manera (Figura 6):

La mitad de los alumnos que manifiestan sus impresiones lo hacen expresando su sorpresa o su tristeza. En la categoría *sorpresa* (35%) se incluyen expresiones como “me deja boquiabierto” (A89); “me parece muy fuerte” (A106); “me parece increíble” (A292) o “me deja sorprendido” (A60). La categoría *tristeza* (17%) agrupa expresiones como “me entristece” (A324); “siento pena y lástima” (A300); “me causa pena” (A116); o “me ha conmovido bastante” (A92).

Algunos explican que les parece “intolerable” (A56), “indignante” (A134) o “aberrante” (A28), expresiones que relacionamos con la emoción de *rabia* (7%). En cambio, incluimos en la categoría *miedo* (13%) expresiones como “me parece aterrador” (A276); “me parece terrible” (A52); “me parece horroroso” (A50), o “me parece espeluznante” (A168). Consideramos que manifiestan *asco* (14%) cuando emiten respuestas como “me parece vergonzoso/una vergüenza” (A166); “me parece repugnante” (A26) o “me parece ruin” (A219).

Finalmente, incluimos en *otros* (14%) sensaciones e impresiones explícitas pero que no podemos relacionar de manera directa con una de las emociones básicas. Nos referimos a expresiones como “me parece brutal” (A246), “me genera una sensación de falta de humanidad” (A111), “me parece mal” (A213) o “me parece injusto” (A216).

4.2. Segunda fase

En esta segunda fase elaboramos tipologías a partir del análisis del contenido. Incluimos los relatos dentro de la categoría de “críticos” o “acríticos” teniendo en cuenta elementos que evidencien la reflexión sobre el suceso y los medios de comunicación, la contrastación de las fuentes, la complejidad del relato y la actitud de alerta delante de la información. Analizamos los relatos del alumnado considerando su respuesta global, es decir, la respuesta que dieron en primera instancia junto con las respuestas que ofrecieron después de que se les ofreciera información adicional.

Las respuestas del alumnado, una vez ya se le han presentado todas las fuentes de información, las clasificamos en relatos críticos (54%) y relatos acríticos (46%). Encontramos dos tipos de discursos que enmarcamos dentro de las reflexiones críticas. Por un lado, 134 jóvenes, que representan el 41,2% del alumnado, hacen una reflexión crítica sobre los medios de comunicación, su importancia en la sociedad y su capacidad para manipular a las personas:

“Las conclusiones que podemos hacer es que los medios de comunicación manipulan e influyen sobre las personas. Muchas veces nos dan información sin contrastar, que nos hacen ver las cosas y tener unas sensaciones y opiniones. Pero muchas veces, lo que nos dicen, no son verdades, y juzgamos las cosas sin ver las verdades” (A127).

Por otro lado, el 12,8% (42 alumnos) hace una reflexión crítica de su propia actuación en la búsqueda y el contraste de la información, poniendo de manifiesto que es importante consultar y contrastar las fuentes:

“Como en todo, debemos ser críticos y comparar noticias ya que podemos ser manipulados e influidos en nuestra propia opinión. Depende donde veas las noticias contarán las cosas desde su perspectiva” (A107).

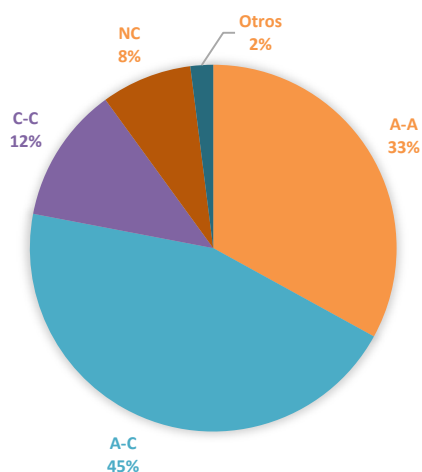


Figura 7. Combinación de resultados

Finalmente, nos fijamos en la combinación entre las respuestas dadas en la primera actividad, después de la primera lectura de la noticia, y las dadas en la segunda, una vez se han contrastado las diferentes versiones. Nos interesa analizar la evolución de las respuestas de cada uno de los y las participantes, 39 alumnos, un 12% del alumnado, se muestran críticos durante todo el proceso (C-C), cuestionando la veracidad de la información en primera instancia y evidenciando la influencia y capacidad de manipulación de los medios de comunicación sobre las opiniones de la población. De los 49 que cuestionan las informaciones en la primera pregunta, algunos no responden a la segunda. Así, hay una leve diferencia entre los alumnos contabilizados como críticos en la primera fase y los que entendemos que se muestran críticos durante todo el proceso.

En cambio, una tercera parte del alumnado (33%) no se muestra crítico ni en la primera ni en la segunda actividad (A-A). En una primera lectura realizan juicios de valor sin cuestionar la información, en unas respuestas con alta carga emotiva. Después de contrastar la información, mantienen su posicionamiento y siguen desarrollando juicios sobre los acontecimientos, o bien no se pronuncian o justifican el cambio en la información como un error de los medios de comunicación.

Con porcentajes muy reducidos, 26 alumnos (8% del alumnado) no responde (NC), y un 2% (otros) lo hace a partir de pautas atípicas, respondiendo de manera crítica la primera pregunta y de manera acrítica en la segunda, o siendo críticos en un principio sin responder a la segunda cuestión.

Finalmente, la combinación más habitual de respuestas es la que emiten 147 alumnos, el 45% (A-C). Estos no responden críticamente a la primera pregunta, con redacciones marcadas por valoraciones emocionales y morales, pero reflexionan sobre la manipulación de los medios de comunicación y la importancia de contrastar fuentes e informaciones una vez han leído las diferentes noticias.

Tabla 5

Ejemplos de combinaciones de respuestas

Ejemplos de combinaciones de respuestas
<p><i>Acrítica-Acrítica (A-A)</i> <i>No hay crítica en las respuestas de las dos actividades.</i> Ejemplo 1 (A219) 1- "Como padres son nefastos (...)" 2- "Para mí los padres intentan excusarse después del acto tan traumatizante que han llevado a cabo sus hijos. Los padres no han educado de forma correcta sus hijos porque una persona educada con los valores correctos nunca se le ocurriría meter a un pequeño en una caja fuerte y más siendo su hermano mayor." Ejemplo 2 (A13) 1- "Me parece una barbaridad, ya no hace falta querer a tu hijo o no, sino cómo se puede carecer de empatía hacia un bebé de menos de un año. Me parece que esa pareja no tiene corazón, están vacíos por dentro." 2- "La noticia es absurda, sin más. Me parece que lo que afirman sus padres es totalmente falso, y que se escudan en sus</p>
<p><i>Acrítica- Crítica (A-C)</i> <i>La respuesta a la primera actividad es acrítica. La respuesta a la segunda actividad es crítica y/o reflexiva.</i> Ejemplo 1 (A198) 1- "Pienso que la persona o personas que hubieran hecho eso no están bien mentalmente." 2- "Los medios de comunicación manipulan la noticia para que al leer el título nos llame la atención y nos quedemos a leerla." Ejemplo 2 (A322) 1- "Intolerable, yo creo que deben tener algún tipo de desorden mental para hacer esta locura." 2- "Que los medios tienen el poder de tergiversar información y hacer que llegue al público como le interese. Por tanto, hay que tener cuidado con lo que se le y acudir a otras fuentes." Ejemplo 3. (A282) 1- "Me parece una situación de muy poca humanidad y hasta de intento de asesinato. (...)" 2- "Que soy frágil, una ovejita moldeable a su gusto. Debo ser más cauteloso e informarme de diferentes sitios y contrastar."</p>
<p><i>Crítica- Crítica (A-C)</i> <i>Las respuestas de las dos actividades son críticas.</i> Ejemplo 1 (A103) 1- "Sensacionalista" 2- "No se suelen molestar en contrastar noticias. Buscan un titular sensacionalista para intentar "vender" la noticia a toda costa. Sin importarles la veracidad o no de esta." Ejemplo 2 (A92) 1- "Pues opino que lo que cuentan es muy breve y faltan datos, como por ejemplo saber la versión de la familia o de los trabajadores del hotel. Obviamente es un titular que llama la atención y sorprende, pero desgraciadamente estamos acostumbrados ya a este tipo de titulares, lo malo es que directamente nos los creemos y no nos paramos a contrastarlos. Pero claro, el bombardeo de información virtual, prensa, tv etc. es tan grande que al final es casi irremediable caer en las garras de este tipo de prensa sensacionalista, por lo que deberíamos aprender a poner ciertos filtros a lo que leemos, vemos y oímos y ser más críticos." 2- "Que las noticias varían dependiendo de quién las cuenta, que se cuentan incompletas, con falta de datos y sin la certeza de que lo que se está contando es de una fuente fiable y eso es muy peligroso, porque al igual que se hace con esta noticia se hace con otras y es un arma muy peligrosa de manipulación de masas." Ejemplo 3 (A278) 1- "La información que se da sobre los padres no está contrastada" 2- "Que los medios muchas veces no cuentan la realidad"</p>

5. Discusión de resultados

Los resultados de este estudio muestran claramente como un número muy elevado de estudiantes (277, un 85%) ofrece en primer lugar una respuesta acrítica. Sin embargo, 186, el 57%, son capaces de ofrecer una respuesta reflexiva y crítica cuando se les presenta toda la información. Vemos, por un lado, que la situación social planteada genera respuestas de alta carga emocional. Por otro, que estas respuestas se vinculan a la emisión de juicios irracionales y poco justificados, así como a la vindicación de creencias de tipo moral.

Consideramos que el porcentaje de alumnos y alumnas de magisterio que cuestionan la información es reducido. En buena parte del alumnado, sus primeras respuestas acríticas contrastan con la reflexión realizada en la segunda pregunta sobre la necesidad de comparar fuentes, y sobre las intencionalidades y la capacidad de manipulación de los medios de comunicación.

Siguiendo el modelo de Castellví (2019) sobre los tres elementos que conforman el pensamiento crítico (actitud de alerta, criterios, y práctica social), observamos que frente a esta noticia solo 15% de los estudiantes están en *actitud de alerta*, aunque más de la mitad (57%) tienen *criterios* para reflexionar sobre la capacidad de manipulación de los medios, las tendencias sensacionalistas de las informaciones digitales y la necesidad de dudar y contrastar la información. ¿Por qué aquellos alumnos que *saben* que las noticias pueden ser falsas, que defienden que *no es debido juzgar antes de informarse y contrastar*, no dudan ni contrastan la primera noticia y emiten juicios de valor desinformados como primera reacción? ¿Por qué, teniendo estos *criterios* no tienen una *actitud de alerta*, delante de este tipo de información?

Los resultados parecen indicar que la carga emocional del contenido de la noticia tiene que ver con la anulación de la *actitud de alerta*. Coincidimos con Morgado (2012) y con Nussbaum (2014) al entender los procesos emocionales y racionales como complementarios, indisociables y mutuamente influyentes el uno en el otro. Morgado (2012), en la línea de los resultados obtenidos en esta investigación, apunta que hay algunas ocasiones en las que las emociones y los sentimientos pueden entorpecer la toma de decisiones más ventajosas. La primera de ellas se daría al desconectarse los sistemas emocional y racional. En este caso impera el sistema emocional por encima del racional. Otra situación se daría cuando se generan contradicciones entre valores morales trascendentes para la persona, a las que se responde desde la emoción moral aun no tomando la decisión más ventajosa.

Intuimos que las creencias y los principios morales juegan un papel predominante en las respuestas del alumnado. Retomando el concepto de las emociones morales (Martínez y Quintero-Mejía, 2016), vemos que la reacción a esta noticia responde a lo descrito por Morgado (2012): una situación crítica pone en tensión valores trascendentes para la persona y la hace reaccionar desde la emoción moral y no desde el equilibrio entre el sentimiento y la razón.

En este caso, las representaciones sobre los deberes de la paternidad y maternidad, socialmente construidas, entran en contradicción con la lectura del titular de la primera noticia y generan en muchos casos una respuesta irracional y con una fuerte carga emocional, que pasa por encima de los criterios y conocimientos de los alumnos en relación con la lectura crítica de los medios.

Cómo revertir esta situación de desequilibrio en la que el sistema emocional pasa por encima del racional, sobre todo si la respuesta emocional es negativa, es una cuestión fundamental para la educación, y en especial para la didáctica de las ciencias sociales. Para Ortega y Pagès (2019, p. 268), cabría “contraponer la razón para la gestión y cambio de los sentimientos y de las emociones, especialmente cuando estas son negativas, perversas o inconvenientes”. Para Nussbaum (2015), la clave está en el cultivo de emociones públicas positivas, como la aflicción para promover la amabilidad y el amor por encima de otros sentimientos como el asco o el odio. Para Morgado (2012, p. 129), habría que utilizar la razón para “entrar sigilosamente en las entrañas y generar nuevas emociones más positivas que promuevan la empatía”.

Con la pretensión de no abandonar esta línea de investigación, nos surgen nuevas dudas que creemos que merecen ser exploradas. La primera de ellas refiere a por qué algunos alumnos sí han mantenido una *actitud de alerta* y otros no. La segunda, refiere al contenido: esta actividad pretendía indagar la capacidad de leer críticamente las informaciones que nos llegan a través de medios digitales, y para ello se ha tomado un contenido muy excepcional. Pero ¿cuál es la reacción frente a otros contenidos? Contenidos sociales que se relacionen con temas controvertidos o con problemas sociales relevantes, por ejemplo. O la relación que puede establecerse con los discursos del odio si abordamos situaciones sociales actuales complejas, o incluso con contenidos históricos que puedan estar muy arraigados en la construcción de las identidades. Los resultados de esta investigación reafirman la necesidad de seguir explorando el papel de las emociones en contextos de enseñanza, aprendizaje y análisis de situaciones sociales. Coincidimos con Jara y Santisteban (2018) al considerar esta línea de investigación uno de los retos principales de nuestro campo.

La muestra es reducida y los resultados no pueden ser generalizables, aunque sí nos sirven para detectar algunas tendencias y plantear nuevas preguntas y propuestas. Reafirman, también, que el contacto con informaciones contradictorias y engaños hace reflexionar a los alumnos sobre la necesidad de pensar de manera crítica. Esto nos lleva a pensar que actividades en la línea del cuestionario analizado son muy necesarias en las aulas de todos los niveles educativos.

6. Conclusiones

Las últimas investigaciones (Wineburg et al., 2016; Castellví et al. 2018a; Castellví et al. 2018b; Chávez y Pagès, 2018) evidencian la dificultad que tiene el alumnado de educación superior, en este caso los futuros maestros, para pensar críticamente. Este hecho es especialmente preocupante en el contexto de la sociedad del espectáculo (Debord, 2018), en el que estamos expuestos a gran cantidad de información y necesitamos herramientas para filtrarla y gestionarla de manera crítica y consciente.

Las redes y los medios de comunicación digitales favorecen el tránsito de información sesgada, manipulada y sensacionalista, que apela a los dogmas y las emociones que alientan los populismos y los discursos del odio.

La formación de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida, finalidad básica de la enseñanza de las ciencias sociales, requiere del desarrollo de competencias para leer más allá de las líneas y poder cuestionar, interpretar y valorar las informaciones, imágenes y discursos que

nos llegan desde diferentes ámbitos y medios para poder construir opinión y posicionamiento propios, y actuar socialmente (Tosar, 2017).

Este proceso, que conocemos como literacidad crítica, no es rápido ni fácil, pero sí educable (Castellví, 2019), y se está consolidando como un elemento clave de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales escolares. Requiere práctica y un buen acompañamiento por parte de la comunidad educativa. Es por esto que consideramos importante no sólo entender cómo los niños y las niñas, los y las jóvenes, pueden aprender a pensar y actuar de manera crítica, sino preguntarnos también por la formación del profesorado que tendrá que acompañarlos en este aprendizaje.

Los resultados de esta investigación interpelan al profesorado de formación inicial de futuros maestras y maestros de educación infantil, primaria y secundaria, evidenciando la necesidad de formar en literacidad crítica a los jóvenes que en unos años estarán en las aulas. Y, para hacerlo, proponemos usar algunas estrategias básicas:

En primer lugar, partir de contextos de comunicación cercanos a los alumnos. Las informaciones que nos llegan y nos permiten hacernos una idea del mundo que nos rodea, las recibimos a través de medios muy diversos, entre los que cada vez tienen más peso los presentes en contextos digitales. Una actitud de alerta es útil para actuar en todos ellos.

Por otra parte, enfrentar a los alumnos a contradicciones, engaños y noticias falsas de manera regular. La presente investigación nos indica que cuando los jóvenes se han encontrado informaciones contradictorias y se les ha evidenciado la falsedad de la primera noticia leída, mayoritariamente han reaccionado de manera reflexiva y crítica, poniendo en cuestión los intereses e intenciones de los medios de comunicación y afirmando la necesidad de contrastar fuentes y no emitir juicios de valor sin criterios.

Finalmente, evidenciando y cuestionando la relación entre las respuestas emocionales y las racionales. Como hemos podido comprobar, más de la mitad del alumnado participante en esta investigación ha reflexionado sobre la capacidad de manipulación de los medios de comunicación. Sin embargo, han sido muy pocos los que han sido críticos con la información presentada en la primera noticia leída, cayendo la mayoría en valoraciones de gran carga emocional y moral. A pesar de tener criterios para dudar y activar la actitud de alerta (Castellví, 2019), la primera reacción ha sido sobre todo acrítica, con unas respuestas en las que el sistema emocional ha pasado por encima del racional. Es necesario, por un lado, que los docentes puedan abordar y trabajar el equilibrio entre lo emocional y lo racional para ayudar a sus alumnos a pensar y actuar desde un equilibrio entre ambos. Por otro, creemos que desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales es relevante seguir investigando sobre su relación, en especial frente a contenidos y contextos socialmente complejos.

Desde la didáctica de las ciencias sociales, la preocupación por la interacción entre las emociones y la razón es doble: en primer lugar, porque los contenidos sociales tienen una carga emocional importante (identidades, memoria, problemas sociales, etc.) que influyen en los procesos de su enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, porque condiciona el desarrollo del pensamiento crítico e influye en la emisión de juicios de valor y en la acción social.

En esta actividad nos ofrece las primeras evidencias de que la lectura de informaciones que ponen en tensión las creencias y valores del alumnado anula la capacidad crítica de muchos de ellos, a pesar de tener los conocimientos suficientes para dudar de la información con criterio.

Como anunciaba Fontana (2006, p. 27):

“Si podemos ayudar a los ciudadanos a suscitar consciencia crítica para que piensen por ellos mismos y desconfíen de los que pretendan movilizarlos sobre la base de los sentimientos, creencias y prejuicios, y no sobre los de la razón, hay que aceptar que nuestro oficio vale realmente la pena”.

Como Meyer-Bisch (1995, p. 12), entendemos que este aprendizaje no es un proceso fácil:

“La democracia no es un estado, sino un combate permanente contra todas las formas de pereza, mediocridad y estupidez. El hecho de que este combate sea principalmente no violento y de que su arma sea la palabra compartida no disminuye en absoluto la dificultad, todo lo contrario.”.

En este sentido, es relevante avanzar en el conocimiento sobre los procesos de toma de decisiones, sobre el desarrollo del pensamiento crítico y sobre el impacto de las emociones en estos dos aspectos, especialmente cuando se abordan situaciones y problemas sociales relevantes complejos, para ayudar a la ciudadanía a mantener la actitud de alerta y los criterios frente a situaciones que podrían anularlos.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, J.S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. New York, NY: The Guilford Press.
- Castells, M. (2010). *The Rise of Network Society*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària. [Critical digital literacy in Social Studies. Case studies in Elementary School]*. (Tesis doctoral inédita). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castellví, J., Diez, M. C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M. D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M., Santisteban, A. (2018a). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En E. López, C. R. García, M. Sánchez (Ed.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 391-401). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Castellví, J., Diez, M. C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M.D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M., Santisteban, A. (2018b). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. En M. A. Jara, G. Funes, F. Ertola y M. C. Nin (Ed.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos iberoamericanos* (pp. 645-653). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Chávez, C. y Pagès, J. (2018). Habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial del profesorado de Historia de Chile. En Joao, M. y Dias, A. (Eds) *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.

- Ciardiello, A. (2004). Democracy's young heroes: an instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 2(58), 138–147.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Debord, G. (2018). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Pre-Textos.
- Ekman, P., y Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Fontana, J. (2006). *La construcció d'una identitat*. Barcelona: Base.
- Freire, P, y Macedo, D. (2016). *Literacy: Reading the word and the world*. New York: Routledge.
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. En J. Robinson (Ed.), *Sequential development of reading abilities*. Vol. 90, 8–24. Chicago: Chicago University Press.
- Jara, M. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara, y A. Santisteban (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-284). Universidad Nacional de Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Latapí, P. (2019). Análisis de las relaciones entre cogniciones y emociones en el teatro histórico como ámbito de enseñanza. En M, Joao, y A. Dias (Eds) *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. (pp. 242-250). Lisboa: Escola Superior de Educaçao de Lisboa y AUPDCS.
- Legardez, A., y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Molineaux: Édition ESF.
- Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382–292.
- Lune, H., y Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (9ª edición). Harlow: Pearson.
- Mahamud, K. (2012). Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinares de un campo de estudio clave para las Ciencias de la Educación. *Revista nº 16, Avances en Supervisión Educativa*, mayo 2012-Monográfico Educación emocional, 1-18. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/500/340>
- Martínez, E. M. y Quintero-Mejía, M. (2016). Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 301-313.
- Meneses, B. (en curso). *La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza*. Tesis doctoral en curso. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Meyer-Bisch, P. (dir) (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. Ediciones UNESCO.
- Morgado, I. (2012). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S. y Ric, F. (2006). *Psychology of Emotion. Interpersonal, Experiential, and Cognitive Approaches*. New York: Psychology Press.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es tan importante para la justicia?* Barcelona: Editorial Paidós.

- Ortega, D. y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En Joao, M. y Dias, A. (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 261-270). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.
- Ortega, D. y Pagès, J. (en curso). Emociones y construcción de identidades nacionales en la enseñanza de la historia. *Revista Historia Mexicana*.
- Ortega, D., y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS*, 4, 102-117.
- Ortega-Sánchez, D., Escribano, C., Marolla, J., y Castellví, J. (2019). *Fundamentos metodológicos de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Manuscrito en preparación.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Quivy, R., y Van Campenhoudt, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of pedagogy, Pluralism and Practice*, 4 (1), 1-27.
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món: literacitat crítica en els estudis socials a l'educació primària*. (Tesis doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tosar, B., y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: una investigación en educación primaria. En García, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Triglia, A., Regader, B. y García-Allen, J. (2016). *Psicológicamente hablando*. Barcelona: Paidós.
- Vicent, N. y Luna, U. (2019). Educación emocional y patrimonio en el aula. Un proyecto para la formación del profesorado de Educación Primaria. En Joao, M. y Dias, A. (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (p. 779-786). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.
- Villena, R. (2015). Dossier monográfico. Historia de las emociones. *Vínculos de historia* 4. Recuperado de <http://www.vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/146/0>
- Walton, S. (2005). *Humanidad. Una historia de las emociones*. Buenos Aires: Taurus.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository.

Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria

Critical literacy and hate speech: a research in Secondary Education

Albert Izquierdo Grau

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: albert.izquierdo.grau@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3679-4570>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>

Resumen

Este trabajo analiza la capacidad crítica del alumnado frente a un problema social relevante como es el discurso del odio, ya que gran parte de las informaciones que transmiten los medios de comunicación o las redes sociales se encuentran marcadas por la presencia de discurso del odio. La investigación se ha llevado a cabo con alumnado de tercero y cuarto de Educación Secundaria de tres centros educativos de la provincia de Barcelona. Los resultados del estudio se han obtenido a partir de diferentes actividades de investigación: actividades de clase con preguntas abiertas y cerradas, por ejemplo, el análisis de relatos aparecidos en las redes sociales; grupos de discusión; entrevistas al profesorado de ciencias sociales; y el análisis del currículum de Educación Secundaria de Cataluña y España. En este artículo se muestran los resultados de dos preguntas del dossier que han respondido un total de 159 estudiantes. El objetivo de este estudio es comprobar la capacidad del alumnado para analizar el discurso del odio y construir contrarelatos del odio, a partir de los relatos que aparecen en las redes sociales y los medios de comunicación. Los resultados obtenidos hasta el momento confirman que el alumnado no parece capacitado en literacidad crítica para poder construir contrarelatos del odio.

Palabras clave: discurso del odio; contrarelatos del odio; educación para la ciudadanía; literacidad crítica; pensamiento dialéctico.

Abstract

This dissertation analyzes the critical capacity of students when placed in front of a relevant social problem such as the hate speech, given that a great part of the information transmitted by the media or social networks is marked by the presence of hate speech. The research has been carried out among students in their third and fourth years of Secondary Education in three educational centers in the area of Barcelona. The results of the study have been obtained

from different research activities: class activities with open and closed questions, for instance, the analysis of stories that appeared on social networks; discussion groups; interviews with Social Sciences teachers; and the analysis of the Catalan and Spanish Secondary Education curriculum. This article shows the results obtained from two questions from the dossier, answered by 159 students. The aim of this study is to verify the ability of students to analyze hate speech and build counter-narratives (of hate based) on the stories that appear on social networks and the media. The results obtained thus far, confirm that students do not seem to be capable of critical literacy in order to build counter-narratives of hate.

Keywords: hate speech; counter-narrative of hate; citizenship education; critical literacy; dialectical thinking.

1. Introducción

Esta investigación se sitúa en el marco de una tesis doctoral sobre una cuestión socialmente viva (Evans y Saxe, 1996; Legardez, 2003; Pagès y Santisteban, 2011), como es el discurso del odio. Este estudio trata como construir contrarelatos del odio a partir de la competencia de literacidad crítica, en relación a los relatos que incitan el odio en las redes sociales y en los medios de comunicación. El estudio se ha realizado con alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria. Trabajamos para una investigación que aporte conocimiento para construir una enseñanza de las ciencias sociales que se base en la educación para una ciudadanía global y en la justicia social (Santisteban, 2017). Con este estudio se quieren incorporar conceptos como discurso del odio, contraretrato y literacidad crítica en la enseñanza de las ciencias sociales.

La discriminación y deslegitimación del otro han sido una constante en todos los períodos de la historia, pero en los últimos tiempos vemos como el discurso del odio va tomando forma y está en más espacios. Las redes sociales y los medios de comunicación han contribuido a este fenómeno. En este mundo globalizado, cualquier comentario o gesto puede dar la vuelta al mundo en cuestión de segundos. Esto lo convierte en un problema social relevante que se tiene que trabajar en las aulas con el objetivo de observar cual es la perspectiva del alumnado y el profesorado.

En la construcción de contrarelatos del odio son fundamentales las capacidades en literacidad crítica, ya que las imágenes, textos, relatos, discursos, que nos hablan del pasado, el presente o el futuro, son construcciones con una evidente carga ideológica. Nuestra ideología es el resultado de nuestra socialización política y se concreta en nuestras acciones y pensamiento (Tosar y Santisteban, 2016).

En este estudio se investiga sobre las actitudes y el posicionamiento que toma el alumnado frente el discurso del odio y su capacidad para construir contrarelatos en base a los derechos humanos y la justicia social (Santisteban, 2017).

2. Marco teórico de la investigación

2.1. Pensamiento crítico

A principios del siglo XX (Irvin et al., 1995; Maxim, 1995; Case y Clark, 1999; Santisteban y Pagès, 2011) el pensamiento crítico fue considerado como un foco importante dentro de la educación en ciencias sociales. Se considera que hacer pensar críticamente es un elemento esencial dentro de la competencia cívica, donde las personas tienen que tener la capacidad para enfrentarse a menudo a problemas sociales cada vez más complejos (Ross, 2004). El problema más importante con el que nos encontramos para promover el pensamiento crítico en las ciencias sociales es el vínculo con la realidad y con sus problemas reales (Ross, 2004).

Según Stanley (1991) los intentos de formación del pensamiento generan habilidades o modelos sin la atención adecuada al contenido. Es poco probable que consigamos una formación del pensamiento crítico para resolver problemas sociales sin una reflexión sobre el conocimiento necesario para comprender la problemática social que estamos trabajando. El problema fundamental según Ross (2004) es el enfoque no dialéctico por el pensamiento crítico en los estudios sociales, es decir, el que da lugar a un conocimiento sin mucho sentido y con el cual no se siente implicado socialmente el alumnado. Los chicos y las chicas tienen que ser capaces de hacer conexiones entre los conocimientos previos y elementos de los nuevos conocimientos, en lugar de adquirir una serie de habilidades de manera aislada.

El pensamiento dialéctico es un esfuerzo para comprender el mundo haciendo conexiones entre los problemas sociales y compartiendo nuestra visión de la actualidad. El método dialéctico trata de explicar y escuchar otras representaciones del mundo y otras alternativas, para crear una síntesis comprensiva del mundo. El pensamiento dialéctico no requiere una gran cantidad de hechos, sino la máxima interconexión entre estos. A diferencia del pensamiento no dialéctico, el pensamiento dialéctico empieza con una totalidad y entonces examina la parte para poder ver donde encaja y cómo funciona (Ross, 2004). Las investigaciones dialécticas proceden del todo a la parte (desde el sistema al interior) y están dirigidas para examinar cuatro tipos de relaciones: la primera sería la identidad/diferencia, la segunda relación sería la interpretación de los opuestos; la tercera relación es la cantidad/calidad; y la cuarta y última relación, es la contradicción.

El pensamiento dialéctico se centra en los cambios sociales y en las interacciones que se producen en el mundo. Si nosotros queremos que los estudiantes sean capaces de entender y actuar en el mundo, la dialéctica nos ayuda a plantear preguntas orientadas a hacer la acción más eficaz para entender el presente a través de la reflexión sobre sus problemas. La dialéctica nos da argumentos y fuerzas para examinar de dónde venimos y dónde nos dirigimos, como un aspecto importante del aprendizaje. También nos permite entender que todos y cada uno de nosotros estamos conectados, y que tenemos el poder para cambiar nuestro mundo (Ross, 2004).

2.2. Literacidad crítica

El pensamiento dialéctico que interpreta Ross (2004), es la base fundamental de la literacidad crítica. Es la idea que pretende superar la enseñanza de un listado de habilidades del

pensamiento crítico, que ha predominado a las últimas décadas del siglo XX y que no ha comportado grandes cambios dentro de los estudios sociales críticos. La literacidad crítica tiene que ir dirigida a la acción, esta implica una toma de decisiones, compromiso e intervención en los problemas sociales (Santisteban et al., 2016).

Los textos que encontramos escritos sobre educación crítica o estudios sociales críticos, provienen del mundo anglosajón. La mayoría de autores la denominan como *critical literacy*, *critical media literacy*, que traducimos como literacidad crítica. Las primeras aportaciones del término de literacidad crítica las hacen Lankshear y McLaren (1993), que las definen como relaciones que hay entre el poder y el discurso. Encontramos trabajos sobre literacidad crítica en los estudios de Ogle, Klemp y McBride (2007), donde nos hacen ver la necesidad de hacer visibles a las personas y a las identidades invisibles en los estudios sociales.

La educación para una ciudadanía democrática entiende que no es suficiente adquirir una serie de habilidades progresivas de pensamiento crítico, sino que ante la sociedad del espectáculo (Debord, 1976) o en la ideología del espectáculo (Eco, 1998), donde la complejidad es descodificada por los medios de comunicación que realizan un relato o una representación que no se adecúa a la realidad (Luhmann, 2000; Castells, 2009). La enseñanza de las ciencias sociales tiene que educar en una predisposición crítica ante las fuentes de información, que son múltiples y de lectura compleja, y tomar decisiones ante los problemas sociales (Santisteban, 2004; Santisteban y González Valencia, 2013; Ross, 2013).

Shor (1999, p. 1) define la literacidad crítica cómo:

“This is where critical literacy begins –words that question a world not yet finished or humane. Critical literacy thus, challenges the status quo in an effort to discover alternative paths for social and self-development”

y Wallowitz (2008, p. 34) la define así:

“Critical literacy is the process of questioning how a word or a concept is commonly used and potentially creates worldviews and ideologies that trap us into hegemonic actions”.

La literacidad crítica en el campo educativo, tiene que llevar a la resistencia entre las relaciones de poder y la dominación que vemos entre los textos (McDaniel, 2004; Wallowitz, 2008). Esta resistencia pasa a ser un factor clave para poder dudar de los relatos y formar una conciencia crítica para la acción.

“Dudar del mundo a través de aquello que leemos o vemos es la clave de la literacidad crítica” (Santisteban et al., 2016, p. 552).

La investigación en literacidad crítica se basa en la reflexión sobre la ideología que nos encontramos en los relatos sociales. Es en los estudios sociales donde la ideología del discurso adquiere su significado más claro y evidente (Santisteban et al., 2016), es cuando nos encontramos ante problemas sociales donde la ideología aparece asociada con más frecuencia a la información que se ofrece. Para identificar, analizar o interpretar el problema o para ofrecer soluciones.

La literacidad crítica no la tenemos que concebir como un método o un conjunto de habilidades que se tienen que aprender, como dice McDaniel (2004), es una manera de pensar y una manera de vivir. Las investigaciones afirman que el término lectura ya no es suficiente para

designar el proceso de descodificación de la información sobre temas controvertidos (Cassany, 2006). Freire (2006) afirma que la lectura del mundo precede la lectura de la palabra.

Según Wodak y Meyer (2003, p. 87) “la literacidad crítica pretende formar lectores que además de saber descodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, saber asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en línea de la corriente del análisis crítico del discurso”.

2.3. Los relatos del odio

El siglo XXI se está caracterizando por la legitimación del odio, desde el poder establecido y como estrategia política que justifica las intervenciones internas y externas, las cuales se denominan como “humanitarias” (Sierra, 2007). Según Emcke (2017) era absolutamente inconcebible que el discurso público volviera a ensuciarse de la manera en la que se ha hecho y que las personas pudieran ser víctimas de un acoso desmesurado, cosa que parecía que se quedaría en el pasado, pero que hoy vemos que vuelve a resurgir. Hoy en día los discursos del odio son unas de las acciones más intolerantes y xenófobas que se viven (Consejo de Europa, 2017).

El Consejo de Europa (2014, p. 11) ha redactado una definición de discurso del odio, que dice así:

“The hate speech cover all forms of expression which spread, incite, promote or justify racial hatred, xenophobia, antisemitism or other forms of hatred based on intolerance, including: intolerance expressed by aggressive nationalism and ethnocentrism, discrimination and hostility against minorities, and migrants and people of immigrant origin”.

Waldron (2012) define el discurso del odio, como la capacidad para atentar contra la dignidad humana, entendiéndolo como un particular estatus social que tiene que ser reafirmado por la ley para predicar su existencia (Waldron 2012; Díaz, 2015).

El politólogo Bhikhu Parekh (2006) distingue tres características del discurso del odio:

1. El discurso del odio se delimita a un individuo o a un grupo de individuos. Si alguien odia a todos los seres humanos, esta declaración no puede ser calificable como discurso del odio.
2. El discurso del odio estigmatiza a su “objetivo” adjudicándole una serie de cualidades que son consideradas indeseables.
3. Se desplaza al grupo odiado fuera de las relaciones sociales normales, se atribuye a los individuos del grupo que no pueden observar con normalidad las reglas de la sociedad y que se considera su presencia como hostil e inaceptable.

El discurso del odio en las redes sociales y los medios de comunicación es un fenómeno que está tomando un papel relevante en la sociedad. Internet ha creado nuevos espacios de comunicación y de interacción con muy pocas restricciones. La Unión Europea está llevando a cabo acciones para controlar lo que se dice en las redes sociales, obligando a las empresas a crear filtros de todo aquello que se publica, pero, estas acciones van más encaminadas en la defensa de los derechos del autor y no a luchar contra el discurso del odio.

Actualmente los y las internautas pueden refugiarse en el anonimato, detrás de un pseudónimo, otro factor que también ayuda es la distancia que da el Internet para expresar un relato del odio (Consejo de Europa, 2017). La libertad que dan las redes sociales hace que el discurso del odio se propague rápidamente a base de comentar o de citar el relato original. Carolin Emcke (2017) afirma que los anónimos, que siempre han existido, hoy en día, tienen menos miedo de que se sepa quiénes son.

Uno de los orígenes del discurso del odio lo encontramos en la creación de lo que se denomina “imagen del enemigo”. Cuando creamos una imagen del enemigo lo que estamos haciendo es construirnos una idea de una persona o un grupo de personas a los cuales culpamos de todo lo que a nosotros no nos gusta; y les deseamos lo peor, ya que amenaza nuestra forma de vida, nuestros valores y nuestra identidad (Santisteban et al., 2018). Spillmann y Spillmann (1991, citado en Santisteban, 2004) distinguen un total de siete actitudes que aparecen en la construcción de la imagen del enemigo: a) la desconfianza; b) culpar siempre al enemigo; c) actitud negativa, todo lo que hace el enemigo es con intención de perjudicarnos; d) identificación con el mal, quiere destruir lo que más queremos, y por lo tanto debe de ser destruido; e) simplificación negativa, todo aquello que beneficia al enemigo nos perjudica, y viceversa; f) negación de la individualidad, todo lo que pertenece a un grupo determinado es automáticamente nuestro enemigo; g) negación de la empatía, no tenemos nada en común con nuestro enemigo, nada nos hará cambiar nuestra percepción del enemigo.

Las descripciones de los grupos de personas más vulnerables son en las que estamos más influenciados por aquello que nos llega de fuera, puesto que partimos de los estereotipos que ha creado la sociedad, sobre aquel colectivo (Emcke, 2017).

Actualmente, todo aquello que más llama la atención, más repercusión tiene en los medios de comunicación y las redes sociales. Las noticias que podemos ver en los medios de comunicación radican en el componente del espectáculo, un espectáculo dirigido a un público que aumenta en cuanto más insólita sea la provocación. El espectáculo se dirige contra unas víctimas que no pueden negarse a participar en una escenificación donde muchas veces lo que hace es denigrar. El componente más importante del espectáculo no solo asusta a las víctimas, sino que las muestra ante un público que las degrada, convirtiéndolas con un objeto de divertimento (Emcke, 2017) como hemos citado anteriormente, es lo que leíamos en Debord (1976) sobre la sociedad del espectáculo.

En episodios donde la sociedad se vuelca en contra de un grupo de personas, se crean unas representaciones sociales hacia este colectivo, que hacen que la gente quede aterrorizada por un grupo de personas de una determinada cultura o religión, con un determinado color de piel o una determinada orientación sexual haciéndolos ver que no pueden sentirse seguras. Que son físicamente y mentalmente vulnerables (Emcke, 2017). Según Horkheimer y Adorno (1994) el furor se desahoga sobre quién aparece como indefenso.

Este estudio sobre los discursos del odio, que aparecen en las redes sociales y en los medios de comunicación, queremos que sirva para formar el pensamiento crítico para leer la realidad social a partir del método dialéctico del que nos habla Ross (2004).

2.4. La construcción de contrarelatos del odio

La didáctica de las ciencias sociales necesita promover una acción para luchar contra los relatos del odio, proponer un relato alternativo. El texto que se escriba tiene que ser una narración que rompa con lo establecido (Santisteban et al., 2018). Los contrarelatos deben estar orientados a los derechos humanos y a los valores democráticos; el respeto a la diferencia, la libertad y la igualdad. Se pueden hacer de varias maneras: proporcionando información alternativa, utilizando el humor o apelando a las emociones sobre cuestiones socialmente vivas, explicando diferentes perspectivas y puntos de vista (Consejo de Europa, 2017).

Tuck y Silverman (2016) afirman que un contraretrato es un mensaje que busca deconstruir o deslegitimar los relatos extremistas. Según el manual del Consejo de Europa (2017) sobre la construcción de contrarelatos del odio, estos parten de dos ejes fundamentales: los derechos humanos y la justicia social.

Desde el grupo de investigación GREDICS¹ se trabaja a partir de un modelo, con muchas semejanzas con el que se utilizó para trabajar la literacidad crítica (Santisteban et al., 2016), donde se dan diferentes procedimientos para ayudar al alumnado a construir contrarelatos del odio: a) identificar el problema o conflicto social; b) contextualizar el problema o conflicto social; c) identificar las personas que intervienen; d) valorar la calidad de sus argumentos; e) interpretar las emociones que aparecen en los relatos; f) hacer un ejercicio de metacognición y de empatía, de pensar como pienso yo y cómo piensan los demás; g) proponer una acción social y política basada en los derechos humanos (Santisteban et al., 2018).

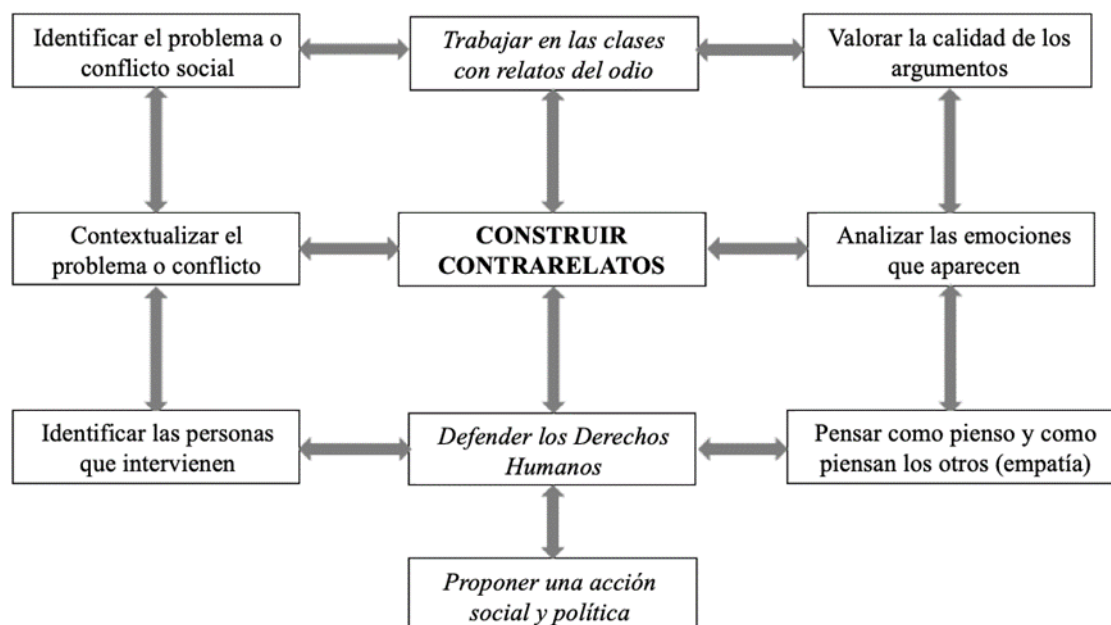


Figura 1. Estructura conceptual para construir contrarelatos del odio

Fuente: Santisteban, 2017.

¹ Grupo de Recerca en Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona.

3. Metodología de la investigación

Esta investigación se ha dirigido al alumnado de segundo ciclo de la ESO, ya que creemos que tiene un papel fundamental en las redes sociales y a menudo interactúan hablando de problemas y conflictos sociales. Por eso, pensamos que es importante trabajar con chicos y chicas de esta edad sobre relatos del odio y ver si son capaces de construir contrarelatos. Ya que creemos que es el momento para darles herramientas de lectura y pensamiento crítico desde la enseñanza de las ciencias sociales.

Es una investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo-crítico, que utiliza instrumentos mixtos. Parte de un dossier con preguntas abiertas y cerradas donde se hace que el alumnado se posicione frente a situaciones sobre problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, como son: perfiles de redes sociales, imágenes que incitan al debate sobre la cultura y la religión o noticias que aparecen en los medios de comunicación. En este artículo se van a exponer y analizar los resultados de dos de las preguntas del apartado de valoración y calidad de los argumentos, que respondieron 159 estudiantes de tercero y cuarto de la ESO de tres escuelas de la provincia de Barcelona.

No se entregaron consignas previas antes de responder el dossier, ya que no se quería intervenir en sus futuras respuestas. Además del dossier, en la investigación, también se llevaron a cabo otras actividades; grupos de discusión; entrevistas al profesorado; análisis de textos aparecidos en redes sociales; y análisis del currículum de ciencias sociales de tercero y cuarto de la ESO de España y Cataluña.

El dossier consta de dos partes, la primera donde se le hacen preguntas cortas al alumnado sobre su participación en las redes sociales; y la segunda parte donde vemos si el alumnado tiene las capacidades de literacidad crítica para poder construir contrarelatos del odio. Las preguntas se estructuran a partir del mapa conceptual que hemos presentado en el marco teórico.



Figura 2. Imagen captada por el fotógrafo Jamie Lorriman

En las preguntas que vamos a tratar aquí, mostramos una imagen del fotógrafo inglés Jamie Lorriman (Figura 2) que hizo durante los atentados de Londres en el puente de Westminster el

día 22 de marzo de 2017. En ella, podemos ver una víctima del atentado tumbada en el suelo; dos chicas sentadas a su lado; cinco personas más de pie muy cerca de la víctima; y una chica de religión musulmana, cosa que sabemos por el velo que le cubre el pelo, pasando andando por delante de la víctima, con una mano el móvil y con la otra en la cara.

Después de mostrar la imagen se hace la siguiente pregunta:

Observando la imagen escribe ¿qué te sugiere?

En la página siguiente se muestran comentarios que se hicieron desde un perfil de red social una vez se publicó la imagen. En estos comentarios se decía:

“La mujer musulmana no muestra interés en el ataque terrorista, ya que casualmente anda por el lado del herido mirando el móvil” y “esta es la principal diferencia entre musulmanes y cristianos”.

También se exponen los comentarios que hizo la chica al ver lo que se decía de ella en las redes sociales después de la publicación de la imagen:

“No vieron más allá de mi ropa. Mis sentimientos eran de tristeza, miedo y preocupación. La gente llega a conclusiones basadas con el odio y la xenofobia” y “mis pensamientos estaban con todas las víctimas y sus familias, en aquel momento estaba devastada al ver lo que había ocurrido”.

Una vez leídos los comentarios, se le pregunta al alumnado:

¿Cómo interpretas ahora la imagen?

4. Presentación de los resultados

Para recopilar la información de estas dos preguntas, se ha hecho una categorización con las respuestas del alumnado. Una vez hecho un primer análisis, se las ha clasificado en las siguientes categorías.

a) No se fijan en la mujer musulmana:

BRGM4A: *“Tristeza, no se tendrían que hacer fotos de los muertos o de los familiares y amigos viendo los cuerpos sin vida de sus estimados”.*

b) Defienden la actitud de la mujer musulmana:

MFGM4B: *“Pues la chica tiene miedo, se le ve en la cara, por mucho que sea musulmana, no significa que tenga algo a ver”.*

c) Dudan de la actitud de la mujer musulmana:

ACFF3B: *“Me sugiere que todos nos puede afectar el que pase en nuestro país. En esta imagen se muestra mucha gente con una persona herida o muerta y una chica musulmana que no se para a ayudar, esto puede causar duda, puesto que la foto puede estar hecha con mala intención”.*

d) Hacen una crítica a la actitud de la mujer musulmana:

ABFF3B: *“Esta mujer no hizo lo correcto. No es normal que, ante un atentado, no se inmute y esté mirando el móvil cuando ella tendría que ayudar a todo el mundo. Tener sentimientos, ser humana, y ¡ayudar!”.*

e) No saben o no responden la pregunta.

La presentación de los resultados va a ser conjunta entre los tres centros. En primer lugar, presentamos la cuestión inicial: ¿Qué te sugiere la imagen?

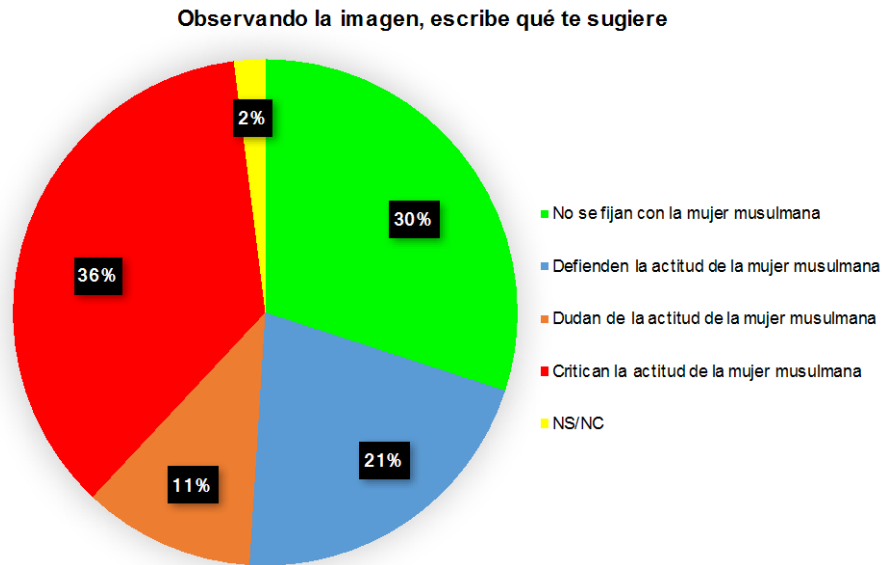


Figura 3. Resultados totales de los tres centros en la pregunta

El porcentaje más elevado, con un 36% de las respuestas del alumnado es para aquellos y aquellas que hacen una crítica a la actitud de la mujer musulmana al pasar por delante de la víctima en el puente de Westminster de Londres mirando el móvil. Un 30% del alumnado no se fija en la mujer al mirar la imagen. El 21% de las respuestas son para defender la actitud de la mujer y el 11% del alumnado duda de la actitud que toma la mujer al ver la imagen. El 2% del total de 159 estudiantes que respondieron el dossier no contestan o no saben la pregunta.

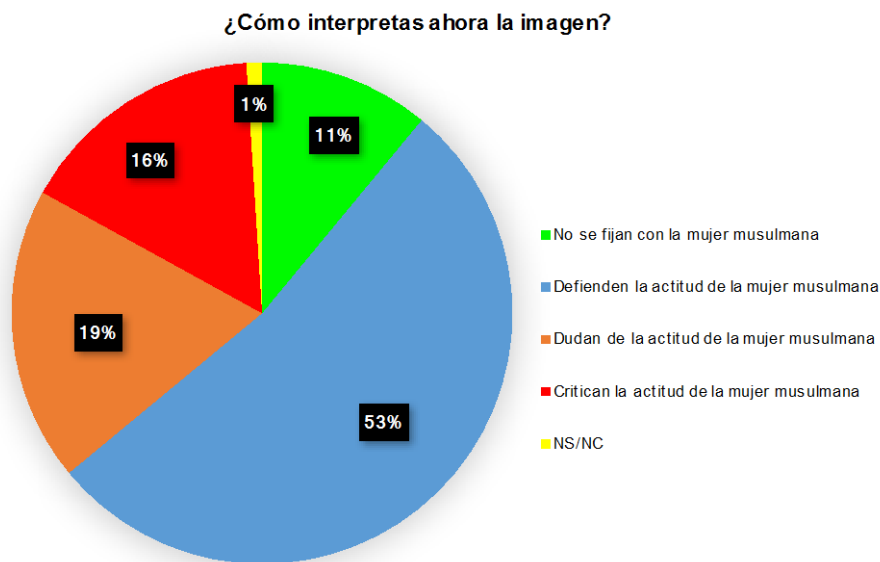


Figura 4. Resultados totales de los tres centros en la pregunta

A continuación, analizamos la cuestión: ¿Cómo interpretas ahora la imagen? Una vez leídos los comentarios aparecidos en las redes sociales por parte de personas anónimas y de la mujer musulmana, un 53% de las respuestas tienden a justificar la actitud de la mujer en el momento de la imagen. Un 19% del alumnado sigue dudando de la actitud de la mujer, un 16% de las respuestas siguen criticando dicha actitud y un 11% del alumnado sigue sin hacer una valoración de su actitud. Un 1% de los y las estudiantes no contestan o no saben qué responder.

4. Análisis de los resultados

En la pregunta ¿Qué te sugiere la imagen? Vemos que el porcentaje entre el alumnado que hace una crítica a la actitud de la mujer es de 15 puntos más elevado (36%) que el alumnado que justifica la actitud de la mujer (21%). Por lo que hace al número de estudiantes, son 57 los que hacen una crítica y 33, de un total de 159 estudiantes, los que justifican a la mujer. Creemos que es una gran diferencia, viendo que además hay un 11% (18 estudiantes) del alumnado que duda de la actitud de la mujer, por lo que no se decantan por una postura u otra. Sorprende ver que un 30% (48 estudiantes) no se da cuenta que hay una persona pasando por delante de la víctima de atentado mirando el móvil. Es una cifra alta, que nos demuestra la falta de habilidades en literacidad crítica que tiene el alumnado de secundaria.

En la pregunta ¿Cómo interpretas ahora la imagen? Pregunta que se plantea después de los comentarios que aparecen en las redes sociales, cuando se publicó en Internet la imagen de Jamie Lorrigan, los resultados dan un gran giro. Con un porcentaje del 53% del alumnado que defiende la actitud de la mujer musulmana, por lo tanto, sube 32 puntos respecto a la pregunta anterior. Mientras que el alumnado que sigue criticando la actitud de la mujer disminuye 20 puntos (16%). Otro porcentaje que crece es la de los y las estudiantes que dudan de la actitud de la mujer al ver la imagen y los comentarios en las redes sociales, ya que pasa de un 11% de las respuestas en la primera pregunta a un 19% del alumnado en la segunda pregunta. Sigue habiendo un 11% de los y las estudiantes que no se fijan en la mujer, aunque aparece en los comentarios de las redes sociales.

En la escuela situada en la comarca de Osona (Cataluña) dónde el porcentaje del alumnado que defiende la actitud de la mujer, una vez leídos los comentarios que aparecieron en las redes sociales, no supera el 50% de las respuestas (47% del alumnado). También es en este centro, con un 19% de las respuestas del alumnado dónde se critica más a la mujer una vez leídos los comentarios en las redes sociales.

5. Conclusiones

En esta investigación interpretativa y crítica se han querido aportar ideas para la mejora de la educación para la ciudadanía democrática y para la innovación educativa. Se describen los resultados de una parte de los instrumentos metodológicos utilizados en el estudio.

Este trabajo tiene la intención de ayudar a mejorar la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales, basada en la educación de una ciudadanía crítica para el cambio social.

Por el momento, en la investigación se ha podido comprobar cómo el alumnado tiene dificultades para enfrentarse a los relatos del odio. Los chicos y chicas se dejan influenciar por todo lo que les llega desde las redes sociales y los medios de comunicación, sin hacer un análisis de la veracidad ni la fiabilidad de las fuentes. La valoración de los argumentos no se hace desde una perspectiva crítica, sino que actúan a partir de sus emociones.

El alumnado cree que las preguntas que se le hacen van en dirección al racismo, en muchos casos vemos cómo en los comentarios de la imagen de la mujer musulmana mirando el móvil, los

chicos y las chicas hacen una dura crítica a su actitud con valoraciones muy poco razonadas, pero acaban su texto diciendo “no soy racista”.

En las clases de ciencias sociales de educación secundaria se deberían introducir actividades de reflexión crítica, por ejemplo, hacer análisis de noticias sobre un problema social relevante de actualidad desde diferentes fuentes. La introducción de temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas permite trabajar con valores democráticos, para reflexionar sobre nuestros prejuicios y estereotipos, y para contrastar nuestras emociones con nuestra racionalidad.

Una de las formas para trabajar con el alumnado la construcción de contrarelatos del odio en las aulas de ciencias sociales de educación secundaria, es utilizando el mapa conceptual de la *Figura 1*.

Se deben introducir ideas clave sobre el concepto de ciudadanía global, con actividades cómo las que se han analizado aquí. También, podríamos preguntar; si en la imagen que se le muestra al alumnado, la persona que está mirando el móvil fuese un hombre, blanco, bien vestido: ¿Las respuestas serían las mismas?

Creemos que hay que combatir el discurso del odio desde su tratamiento en las aulas, porque es una realidad en las redes sociales, los medios de comunicación y en las calles, que no podemos eludir, sino que lo hemos de afrontar con las herramientas de la investigación y de la educación crítica.

Referencias bibliográficas

- Case, R. y Clark, P. (1999). *The Canadian anthology of social studies: issues and strategies for teachers*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Council of Europe (2014). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*. No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Center Strasbourg.
- Council of Europe (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Center Strasbourg.
- Debord, G. (1976). *La Sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote.
- Díaz, J. M. (2015). Una aproximación al concepto de discurso del odio. *Revista Derecho del Estado*. 34, 77-101.
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Barcelona: Taurus.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (eds.) (1996): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía* (primera ed. 1996). Madrid: Siglo XXI.
- Horkheimer, M. y Adorno, T.W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*, traducción de Juan José Sánchez. Madrid: Trotta.

- Irvin, J. L., Lunstrum, J. P., Lynch-Brown, C. y Shepard, M. F. (1995). *Enhancing social studies through literacy strategies*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Lankshear, C. y McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de masas*, México: UIA/Anthropos.
- Maxim, G. W. (1995). *Social studies and the elementary school child*. Englewood Cliffs: Merrill.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484.
- Ogle, D; Klemp, R.; McBride, B. (2007). *Building Literacy in Social Studies. Strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria: ASCD.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. Col. Documents, 97.
- Parekh, B. (2006). Hate speech: Is there a case for banning. *Public policy research*, 12 (4), 660-661.
- Ross, E.W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En Kincheloe, J.L. y Weil, D. (eds.), *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. En Díaz, J.J., Santisteban, A. y Cascajero A. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. Vera, M.I. y Pérez, D. (eds.) *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez-Medina, R. García-Morís, y C. R. García Ruiz (eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: AUPDCS / Universidad de Córdoba.
- Santisteban, A. y González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? Díaz, J.J., Santisteban, A. y Cascajero Á. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A., Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C.R., Llusà, J., López, M. y Oller, M. (2018). El Discurso del Odio: Una investigación en la formación inicial. López, E., García, C.R., y Sánchez, M. (eds.) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 423-434). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, 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. García, C.R., Arroyo, A., y Andreu, B. (eds.) *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar*

- para una ciudadanía global*, (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / AUPDCS.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Shor, I. (1999). *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds*. Portsmouth: Boynton.
- Sierra, A. (2007). Los discursos del odio. *Cuadernos del Ateneo*, 24, 5-18.
- Spillmann, K. R., Spillmann, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales)*, 127, 59-79.
- Stanley, W. B. (1991). Teacher competence in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of social studies teaching and learning* (pp. 249-262). New York: Macmillan.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria. García, C.R., Arroyo, A., y Andreu, B. (eds.) *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*, (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / AUPDCS.
- Tuck, H. y Silverman, T. (2016). *The Counter-Narrative Handbook*. Institute for Strategic Dialogue: London.
- Waldron, J. (2012). *The harm in the hate speech*. London: Harvard University Press.
- Wallowitz, L. (2008) *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum*. New York: Peter Lang.
- Wodak, R.; Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

La clase de Historia y la problematización de la identidad nacional en Argentina

History lessons and the problematization of the national identity in Argentina

Sergio Remolcoy

Universidad Nacional del Comahue

Email: sergioremol@yahoo.com.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5264-3433>

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue

Email: mianjara@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.56>

Resumen

La construcción de una identidad nacional responde a intereses determinados por el Estado y la clase dominante en cada época. En el caso argentino, la identidad nacional que se ha construido, en gran parte durante el S. XIX, obedece a la creación de una en oposición a otras, como por ejemplo la de los Pueblos Originarios preexistentes al Estado argentino. Este proceso ha estado acompañado de creaciones, invenciones, discursos, relatos, símbolos y demás artefactos culturales y políticos necesarios para sedimentar en una historia y una memoria de cohesión. El trabajo que presentamos analiza las opiniones de estudiantes de un cuarto año de una escuela secundaria, de la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro, acerca de la inmigración en la Argentina. Los datos obtenidos a partir de un cuestionario nos ofrecen una panorámica de lo que opinan los y las estudiantes, sobre la temática a partir del tratamiento que hace la prensa digital. Nos interesa conocer qué aprende el estudiantado de un aula multicultural cuando se aborda el concepto nacionalismo y se lo trabaja en relación a los movimientos migratorios en nuestro país. Esta línea de investigación nos permite conocer qué piensa el estudiantado sobre temas/problemas recientes, pasibles de estudiar si queremos generar aprendizajes significativos acerca de la historia. Entendemos que resulta un buen ejercicio para buscar -como profesores y profesoras- aquellos conceptos, estrategias y recursos más potentes que nos permiten orientar las finalidades para aportar a la construcción de un pensamiento crítico e histórico en los/as estudiantes.

Palabras clave: nacionalismo; identidad; problema social; inmigración; integración económica.

Abstract

The construction of a national identity responds to the interests determined by the State and the ruling class in each era. In the Argentine case, the national identity that has been built, largely during the 19th century, is due to the creation of one in opposition to others, such as those of the Original Peoples preexisting to the Argentine State. The data obtained from a questionnaire offer us an overview of what the students think about the subject based on the treatment the digital press makes. We are interested in knowing what the student learns from a multicultural classroom when the concept of nationalism is addressed and it is worked in relation to the migratory movements in our country. This line of research allows us to know what the student thinks about recent issues / problems, which can be studied if we want to generate meaningful learning about history. We understand that it is a good exercise to look for -as teachers and professors- those more powerful concepts, strategies and resources that allow us to orient the purposes to contribute to the construction of critical and historical thinking in the students.

Keywords: nationalism; national identity; social problem; immigration; economic integration.

1. Identificación de un problema social en la clase de Historia

La construcción de una identidad nacional responde a intereses determinados por el Estado y la clase dominante en cada época. En el caso argentino, la identidad nacional que se ha construido, en gran parte durante el siglo XIX, obedece a la creación de una en oposición a otras, como por ejemplo la de los Pueblos Originarios preexistentes a la conformación del Estado argentino. Este proceso ha sido acompañado de creaciones, invenciones, discursos, relatos, símbolos y demás artefactos culturales y políticos necesarios para sedimentar en una historia y una memoria de cohesión.

Sin embargo, el poco más de medio siglo transcurrido a esta parte, ha resultado un cimbronazo a esa idea originaria de pueblo, nación y nacionalismo que entretejió lazos sociales, diferenciables, de larga duración. Es un tiempo de identidad cuestionada, incierta, re-pensada y ello se debe, probablemente, a los procesos de desdibujamiento de fronteras políticas, económicas, sociales y culturales rígidas a unas más móviles y flexibles. Se trata de una nueva época en la que convergen, en un escenario poco pensado desde arriba, los otros y las otras que son de aquí, pero también de allá, configurando una idea y sentido de múltiples identidades simultáneas.

No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o una colectividad específica, sino que un individuo se dan una amalgama, se encarnan, múltiples identidades; identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto 'engenerado' (por lo de género), de un sujeto 'engeneracionado' (por lo de generación), entre otros haces de relaciones. Desde la perspectiva del individuo, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos. De ahí que sea más adecuado hablar de identidades en plural, y no de la identidad en singular. (Restrepo, 2007, p. 26).

El escenario epocal al que nos referimos conjuga experiencias globales, movilidad, extranjería, memorias, historias, tradiciones, pasiones, reterritorialización, entre otras cuestiones que lo caracterizan por la complejidad, simultaneidad e inmediatez. Las tensiones y conflictos son

otras de las características de este escenario, porque no olvidemos que los cambios culturales no se producen de la noche a la mañana, requieren no solo de aceptación y maduración sino, fundamentalmente, de negociación de sentidos y de nuevas pertenencias que nos permitan pensar/actuar incluidos e incluidas como ciudadanos y ciudadanas de esta época.

En la región Sudamericana se han desarrollado procesos de integración económica que motivan la emergencia de una nueva configuración de esa identidad nacional construida. Esto se percibe con el surgimiento de alianzas, como el MERCOSUR (Mercado Común del Sur), en las que los países miembros tienen un papel preponderante en su dinámica de funcionamiento, considerándolo vital para posicionarse en el plano internacional.

La constitución del bloque económico denominado MERCOSUR tuvo un gran impacto en el momento de su puesta en marcha, generando múltiples expectativas. Los países que suscriben a él en sus inicios y los que se sumarían posteriormente, con diferentes estatus, se encargarían de enunciar los futuros beneficios que la unidad económica generaría para la región.

En la elaboración del texto fundacional de este bloque económico podemos advertir la tendencia a la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos, como así también el acuerdo de fijar políticas comerciales comunes, frente a terceros Estados, para generar una mejor inserción en el plano económico mundial (Tratado de Asunción para la Construcción de un Mercado Común).

Se puede entender que esta ansiada integración regional, que propone flexibilizar políticas proteccionistas de las economías nacionales, no tiene el correlato necesario en la elaboración de políticas tendentes a generar un impacto en la percepción que los ciudadanos y las ciudadanas, que viven en cada Estado Nación, construyeron en torno a los y las nacionales que se movilizan a través de los países miembro. Conjeturalmente podríamos sostener que la intención de construir una ciudadanía global, muchas veces esbozada por quienes proponen estos modos de integración, no termina de configurarse frente a la identidad cultural e histórica, de larga duración, de cada pueblo implicado.

Los discursos y prácticas políticas y económicas en la región determinan que los acuerdos entre los Estados sean recibidos con beneplácito por la población; no registrándose el mismo énfasis en la construcción de discursos que ayuden a crear una nueva integración que trascienda el plano meramente económico, superando de esta manera todo prejuicio que históricamente se ha construido sobre los extranjeros y las extranjeras provenientes de los países vecinos.

Durante los años noventa hubo dos oleadas de discursos xenófobos que trascendieron los mecanismos cotidianos de discriminación de los cuales son objeto los migrantes limítrofes en la Argentina. En la medida que la dimensión de los flujos discriminatorios depende, en buen grado, de las dinámicas económicas, es evidente que tiende a haber ciertas coincidencias entre expansión económica en la Argentina y llegada de nuevos migrantes, así como entre los procesos recesivos, disminución de ingreso y retorno de migrantes al país de origen. Es justamente en esas crisis recesivas cuando se exacerban manifestaciones xenófobas adjudicadoras a los migrantes del aumento de la desocupación y de la delincuencia. (Grimson, 2006, p. 81).

Esta es una situación evidente en el imaginario social que, entendemos, no se revierte con aspiraciones de integración económica, porque percibimos que reconocerse como otro u otra diferente, diverso o diversa, integrado o integrada en una comunidad más amplia -sin límites o

fronteras nacionales- excede tales intenciones y va más allá de un tratado o acuerdo bilateral netamente económico con escaso desarrollo en políticas sociales públicas. Atendiendo a esta complejidad es que nos interesa desvelar lo que entendemos como mitos y realidades de la integración regional en torno al MERCOSUR, a partir de las representaciones, valoraciones, percepciones y opiniones que el estudiantado tiene sobre la temática. En el orden actual la prensa se ha constituido como formadora de subjetividades, contribuyendo a arraigar el pensamiento nacionalista que determina a los portadores y a las portadoras de otras nacionalidades como el enemigo silencioso. Esto hace que el discernimiento imperante escinda a la integración en varios planos, como por ejemplo el económico y el social.

Atendiendo a la complejidad que reviste el abordaje de una temática que pone en tensión estructuras enseñadas como son la nacionalidad/nacionalismo, consideramos primordial partir del desafío que se le presenta al profesorado, de la escuela secundaria, para trabajar con conflictos sociales controvertidos, debido a que permanentemente afloran en las aulas conflictos vinculados con las diferentes nacionalidades que se hacen presentes en regiones -como la nuestra- que reciben un flujo migratorio permanente.

Nos parece imprescindible trabajar con problemas sociales controvertidos o cuestiones vivas en todos los sentidos, para desarrollar la competencia social y ciudadana y formar el pensamiento social. Ser competentes quiere decir ser capaz de resolver los problemas sociales de nuestra vida y de nuestro entorno (Santisteban, González Monfort, Pagès y Oller, 2014, p. 215).

Generar interrogantes como acción intelectual, en los grupos de estudiantes, presentarles situaciones desafiantes a sus estructuras lógicas, tendrá como propósito el desarrollo de habilidades como la aceptación de las interpretaciones diferentes al entorno históricamente construido.

Los problemas objeto de enseñanza han de ser abiertos, han de poder debatirse, han de poder ser tratados desde distintas disciplinas, han de permitir el desarrollo del pensamiento crítico y han de ser estudiados con una exigencia de búsqueda de verdad. (Pagès, 2007, p. 6).

La Nordpatagonia se puede entender como un espacio atractivo para la construcción de futuros, esto se evidencia con la constante llegada de migrantes de otras provincias del país y de otras partes del mundo cercano.

En el territorio patagónico el proyecto oficial y pendiente de nación encuentra la expresión principal de su fractura en la presencia chilena y la reproducción de esta categoría independientemente del lugar de nacimiento de quienes son calificados y se califican de esa manera. El anhelo de los pensadores de la modernidad de que "la nación se constituye en un hecho fundamental a cuyo interés el individuo debe subordinarse y ante el cual deben desaparecer los intereses de grupo" (Vilar, 1980: 173) y donde "los límites étnicos no deben contraponerse a los políticos" (Gellner, 1991:14) sigue pulseando por construir una comunidad "imaginada" argentina en esta región (Anderson, 2000) porque la homogeneidad buscada nunca anula otras diferencias sociales, más bien las revela y pone de manifiesto. (Trpin, 2004, p. 22).

Desafíos múltiples se presentan en el trabajo docente, como, por ejemplo, el sentar posición y argumentar para ampliar el ángulo de las miradas que se tiene sobre un tema sensible. De acuerdo al planteo del autor español López Facal,

Una de las finalidades educativas por las que se trabaja sobre temas conflictivos de actualidad en el aula, es para aprender a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de opinión fiables, datos verificables y razonamientos lógicos. Las emociones pueden ser un estímulo para la elaboración de argumentos, pero no pueden sustituirlos. (López Facal, 2011, p. 70).

De esta manera, en esta instancia presentamos el análisis de los primeros resultados de una investigación que tuvo como objetivo indagar ¿Qué aprende el estudiantado de un aula multicultural cuando se aborda el concepto de nacionalismo? En la construcción del caso se trabajó con un cuestionario¹ que nos permitió conocer las representaciones sociales de un grupo de 25 estudiantes de un cuarto año de la escuela secundaria de la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro (Nordpatagonia Argentina). La escuela de modalidad empresarial cuenta con un ciclo básico, que articula la enseñanza de las ciencias sociales y sus disciplinas de manera equitativa en el reparto de las horas cátedras. No sucede lo mismo en el ciclo superior, donde las asignaturas de orientación económico empresarial tienen preeminencia por sobre las asignaturas de otras áreas de conocimiento. Se construye, de esta manera, una malla curricular con poca articulación entre los distintos espacios del currículo, percibiéndose poca claridad de finalidades en esta construcción de la modalidad.

La mayoría de los y las jóvenes, del caso que hemos construido, tienen entre 16 y 17 años de edad; sus padres y madres han nacido en el país, aunque sus abuelos o abuelas, más del 50%, son oriundos de otros países, fundamentalmente limítrofes a la Argentina. Consideramos que estos datos son indicios importantes para comprender la constitución de identidades, cosmovisiones y valores que se manifiestan en opiniones y valoraciones sobre los conflictos sociales que puedan manifestarse en el aula, la escuela o la ciudad.

Uno de los propósitos centrales de nuestra investigación es elaborar propuestas de enseñanza situadas que tensionen supuestos y posibiliten la construcción de conocimientos y de diálogos con los otros y las otras que habitamos y compartimos la ciudad, el barrio, la escuela, el aula y la cotidianidad. Partimos de la idea que conocer las representaciones del estudiantado, sobre problemas sociales controvertidos, es el punto de partida y de llegada para la construcción de pensamiento crítico y reflexivo sobre lo que nos pasa, y la historia en este sentido tiene mucho para aportar.

Una finalidad de la historia enseñada es la formación temporal de los niños y los jóvenes, formación centrada básicamente en una mirada sobre el futuro. La historia es, en especial, una ciencia del tiempo y coincide con el resto de las Ciencias Sociales en que el tiempo se explica como una estructura de conceptos, entre los que están: la memoria, las utopías, los cambios, la gestión del tiempo personal. En un mundo presentista la articulación entre pasado, presente y futuro deja de ser evidente (Hartog, 2010) por ello es necesario tomar el tiempo como cuestión y reconocer en el régimen de historicidad una herramienta crítica. (Funes, 2011, p. 60).

¹ El instrumento utilizado ha sido adaptado del que ha construido el grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona en diversas investigaciones. En nuestra investigación el mismo se organizó en cuatro bloques: 1. Datos personales; 2. Sobre el nacionalismo; 3. Sobre la inmigración y los medios de comunicación y el 4. Sobre la participación y la pertenencia a una comunidad. Todos ellos con preguntas abiertas y cerradas que nos posibilitó obtener información y construir los datos objeto de análisis en este trabajo.

La investigación que realizamos se inscribe dentro de una lógica cualitativa crítica que procura conocer los modos en que el estudiantado resuelve situaciones de la vida cotidiana para ofrecer oportunidades epistemológicas, desde la enseñanza de la historia situada. La investigación desde una perspectiva crítica tiene mayor sentido cuando los resultados son tomados en cuenta para introducir cambios en la práctica, el currículo o la formación permanente del profesorado; este es el sentido de nuestra investigación, conocer para transformar, desde lugares concretos y experiencias situadas.

Al posicionarnos desde la teoría crítica, entendemos que las realidades sociales son producto de decisiones que atraviesan las vidas de las personas. Las desigualdades generadas por motivos económicos, de género, étnicos, nos ponen frente a la necesidad de incentivar la búsqueda de posibles soluciones, que promuevan la convivencia ante los conflictos que estas desigualdades generan en el plano social.

Entendemos por igualdad la aceptación de la alteridad y la pluralidad, el reconocimiento de la libertad de todo individuo, y la igualdad de oportunidades para acceder y disfrutar de los bienes y capacidades que caracterizan a las personas humanas sin discriminación por razón de etnia, de género, edad o clase social de manera que las normas, leyes, los derechos y los deberes rijan igual para todos. (Benejam, 1997).

En los puntos siguientes realizaremos el análisis de la información obtenida y de los datos construidos correspondientes a los bloques 2, 3 y 4 en que se organizó el cuestionario.

2. La identidad como construcción social excluyente

Sabemos que la escuela es un espacio que propicia la construcción de una identidad nacional; pero también, que es el lugar desde dónde se pueden tensionar las hegemonías para contrasocializar.

El interés del Estado por construir esa formación identitaria en la escuela se basa en el supuesto de que lo que el estudiantado aprenda sobre su país influirá decisivamente en su comportamiento futuros como ciudadanos de la nación y, para que esto se cumpla, el sujeto debe sentirse parte de un pasado glorioso y encontrar los puentes que lo lleven a un presente lleno de significado y un futuro prometedor (Pérez Rodríguez, 2012, p. 872).

Sin embargo, hoy no se puede hablar de una identidad homogénea dentro de un Estado Nación. La construcción de la identidad implica un doble proceso, uno de identificación y pertenencia, y otro de diferenciación. Las relaciones sociales que las personas ponen en ejercicio con otros y otras, hacen que la identidad se entienda como el resultado de los cambios que se operan en la sociedad en términos históricos y las construcciones de pertenencia e inclusión en un determinado territorio.

En uno de los primeros puntos del instrumento hemos indagado sobre los lugares que el estudiantado reconoce con sentido de pertenencia. Los datos, como puede apreciarse en la Tabla 1, (los valores totales están resaltados) nos permitió conocer la existencia de identidades y pertenencias múltiples. Las respuestas corresponden a las preguntas que se plantearon en el cuestionario.

Tabla 1

¿Quién soy? Mi identidad la defino principalmente porque me identifico con...

(señala la respuesta con una cruz)	En total desacuerdo	En Desacuerdo	No lo sé	De cuerdo	Muy de acuerdo	N/C
a) Mi familia	--	--	--	6	17	2
b) Mi pueblo o mi ciudad	--	3	2	10	3	7
c) Argentina	--	--	1	10	10	4
d) América Latina	--	2	5	5	6	7
e) El mundo	--	3	6	4	4	8
f) Los símbolos patrios	1	1	3	9	3	8
g) otros.....	--	--	3	--	2	20

Fuente: elaboración propia.

A partir de la lectura de estos datos puede observarse que la identificación, de los y las estudiantes, está centrada en elementos tradicionales de la construcción de una identidad. Mayoritariamente indican que es la familia y la Argentina y, en diferentes escalas, le siguen el pueblo, la ciudad y los símbolos patrios. “La construcción y mantenimiento de la identidad nacional son procesos que pueden inducirse deliberadamente con el objeto de construir bases sociales, culturales y políticas del desarrollo” (Pérez - Rodríguez, 2012, p. 874).

En cuanto a las opciones, América Latina y el mundo, la mayoría de los y las estudiantes optó por obviarlas o desconocerlas. Los resultados de las elecciones que los y las estudiantes realizaron, nos permiten afirmar que la escuela sigue estando permeada por un sentido que entiende a la identidad como un constructo excluyente y con pretensiones homogeneizadoras dentro de la nación. Ello se visualiza en la valoración positiva que hacen de la identificación con la nación argentina, aunque sorprende la escasa relación que le atribuyen a los símbolos patrios en la construcción de esa identificación, algo que históricamente -en la escuela- se presenta como un elemento simbólico de importancia en la cohesión y la construcción de la argentinidad.

En este sentido, hacemos nuestras las palabras de González (2019) cuando indica que:

Los datos sugieren que en las aulas no parece haberse instalado el atractivo por conocer “la formación de las naciones”, es decir, cómo nos construimos como comunidades, como estados nacionales. Quizás, “el mito de los orígenes” siga repitiéndose con fuerza dentro y fuera de las escuelas diciéndonos que la nación es algo dado e inmutable y no fruto de una construcción a pesar de los aportes de la historiografía latinoamericana de las últimas décadas (González, 2010, p. 61).

También es relevante señalar que, más allá de las opciones con las que los y las estudiantes están mayoritariamente de acuerdo, subyace una idea de identidades múltiples y simultáneas, cuestión que puede observarse entre las diversas opciones valoradas por los y las jóvenes (familia, pueblo, ciudad, argentina).

Por otro lado, en la presente investigación, se toma en consideración el fuerte acento puesto en la difusión de los beneficios que ciertas políticas económicas generan para un país, como puede ser la firma de acuerdos multilaterales, tales como el MERCOSUR, donde se reconocen las bondades de la integración en un solo plano. Este énfasis no se registra en la necesidad de promover políticas para la conformación de identidades que reconozcan y convivan con otras.

Reiteradamente en la historia esas alteridades han sido teñidas con discursos y prácticas despectivas, como pueden ser la de los Pueblos Originarios y las que portan inmigrantes de países vecinos. Así la formación de la identidad responde a intereses sectoriales que el Estado procura cuidar.

La escuela puede ser el lugar para dejar correr y reconocer el relato de quienes asisten a ella y, a la vez, ser el lugar de transmisión cultural, es decir, el lugar donde los alumnos enlazan su propia historia con la cultura, donde dan sentido a su ensayo en el mundo y se configuran como futuros hacedores de su existencia y su humanidad (Finocchio, 2004, p. 118-119).

Para propiciar la escuela pública como lugar de construcción de futuros posibles, resulta necesario indagar las representaciones y subjetividades de los y las estudiantes.

En la Tabla 2 se expresa la comprensión que los y las estudiantes tienen en relación a la integración económica entre países latinoamericanos, de sus beneficios o perjuicios para la sociedad local. En este ítem del cuestionario se les preguntó:

Tabla 2

¿Qué opinas con relación a la integración económica entre los países de la región (Argentina, Brasil, Bolivia, Uruguay y Paraguay)?

(señala la respuesta con una cruz)	En total Desacuerdo	En Desacuerdo	No lo sé	De acuerdo	Muy de acuerdo
a) Pueden vender sus productos libremente	0	2	3	16	4
b) Crear leyes económicas comunes entre los países miembros	0	1	8	10	6
c) Facilita la exportación de nuestros productos	0	1	7	10	7
d) La importación desfavorece a la producción local (fruticultura, hidrocarburos, etc.)	2	1	10	7	5
e) Genera fuentes de trabajo y movilidad de trabajadores/as entre los países miembros	0	2	5	11	7
f) Genera conflictos sociales	2	1	10	9	3
g) Se modifican los patrones de consumo en cada país que compra productos extranjeros	1	2	13	8	1
h) Fortalece las economías nacionales	0	2	9	11	3
i) Posibilita la competencia con otros bloques económico del mundo	0	2	10	10	3
j) Actualmente no es real tal integración económica	1	2	17	5	0
k) Hay países que se benefician más que otros dentro de la integración económica	1	0	5	10	9

Fuente: elaboración propia.

La apreciación de los y las estudiantes encuestados determina que se reconoce la existencia de beneficios en el desarrollo de instancias de integración en el plano económico, eso se expresa en que la mayoría afirma que se pueden vender productos libremente, se pueden crear leyes comunes y se fortalecen las economías nacionales a partir de la exportación de nuestros productos, entre otros.

Sin embargo y ajustando la lente en la lectura de los datos obtenidos se pueden visualizar claras apreciaciones contradictorias, por un lado, se reconoce que mediante las políticas de integración se fortalecen las economías nacionales y se facilita la exportación de nuestros productos, por otro lado, se desconoce si actualmente es real tal integración económica, si la integración posibilita una mejor inserción competitiva en el mundo y si la importación perjudica

a las producciones locales. Como puede apreciarse es probable que el discurso de la integración, promovido a partir de la alianza MERCOSUR, obture la posibilidad de establecer relaciones entre las complejas dimensiones y aspectos de una economía integrada por parte de los y las estudiantes.

En cuanto a los aportes que la integración económica puede generar en la sociedad, llama la atención que el conflicto no se considere como una posibilidad inherente a los cambios. Frente a otras opciones planteadas como aspectos de una integración económica en la región, el estudiantado manifiesta desconocimiento en cuanto a que si la compra de productos extranjeros modifica los patrones de consumo y de producción en cada país. Lo mismo se registra frente a la idea de que con la integración se generan conflictos sociales: En este sentido la elección se centró en el desconocimiento, pero sumando las opciones que muestran acuerdo o estar muy de acuerdo, es amplia la ventaja de estas.

Como corolario de este apartado se observa que los y las estudiantes reconocen que en esta integración económica hay países que se benefician más que otros.

Las lecturas que explican ya sea la viabilidad o el fracaso del MERCOSUR entendiéndolo como una relación bilateral entre Argentina y Brasil construyen una jerarquía para los países miembros del proyecto que está asentada en la valoración de la potencialidad económica y comercial de cada uno de los países mencionados. (Merenson, 2007, p. 576).

La idea prevaleciente pareciera ser, en este caso, la de una pseudo integración, entendiendo que integración no es sinónimo de igualdad. La constante que se extiende en este marco de interpretaciones, de los y las estudiantes, sería la dificultad para establecer relaciones entre una estructura económica capitalista y lo que vivencian cotidianamente. Es evidente que hay una cierta ambigüedad que no permite identificar aspectos de la compleja situación planteada, en tanto el problema de la integración es conceptualmente débil en la opinión del estudiantado.

La diversidad de lecturas no es un obstáculo de una identidad colectiva. La mayoría de las identidades nacionales que funcionan en la lectura de la "integración" que presentamos tienden a ocultar la diversidad que subyace a la nación sustituyéndolas por otras, más homogéneas (Morenson, 2007, p. 579).

3. La integración en los planos sociales

La opinión, en los tiempos presentes, muchas veces está construida por los más medios y la fuerza de las ideas que propugnan depende de la fuerza de los grupos que las aceptan como verdaderas, entonces queda claro que las "ideas fuerzas" de la opinión no buscan ser verdaderas o probables, sino adecuadas para recibir aprobación. (Funes, 2004, p. 95).

El sentido común, moldeado fuertemente por los medios masivos de comunicación hace percibir de manera abierta o encubierta, la presencia de inmigrantes en las sociedades locales como factor desencadenante de problemas de distinta índole, como puede ser el colapso de los sistemas públicos de asistencia sanitaria, la escasez de puestos laborales o el aumento de la delincuencia, entre otros.

Por otra parte, como es sabido, sectores de la sociedad, en los que el racismo o la xenofobia están presentes o latentes, se activan como resultado del discurso oficial o

del tratamiento de la información difundida por los medios. (Oteiza y otros. 1997, p. 49).

Atendiendo a esto, en este apartado, analizamos otros datos obtenidos a partir del cuestionario. Frente a la situación: “Una mujer es entrevistada para un trabajo en una agencia de turismo” hemos solicitado a los/as estudiantes señalen: ¿Cuál de las siguientes razones es un ejemplo de discriminación?: Ella no consigue el trabajo porque...

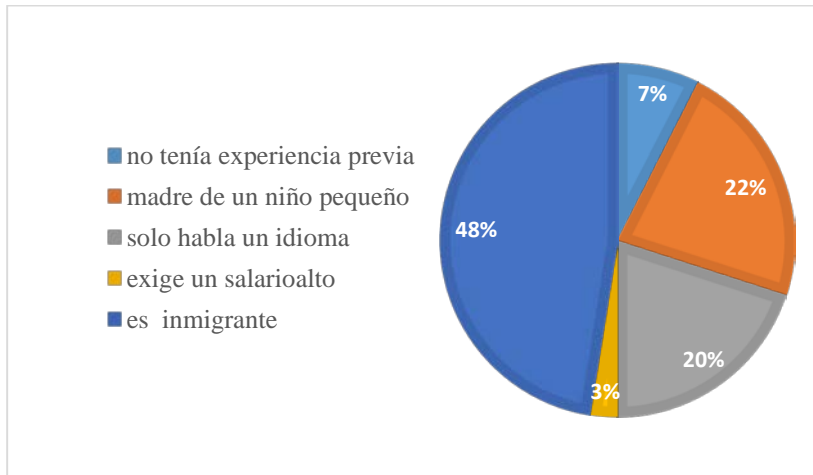


Figura 1. Discriminación visible

El 48% de los y las estudiantes considera que la condición de inmigrante es factor para no conseguir trabajo, seguido por un 22% que considera que la mujer no consigue trabajo porque es madre de un niño pequeño. Ambas situaciones dan cuenta de que en el imaginario social subyace la idea de que la discriminación es una práctica arraigada en la sociedad local y ello puede leerse de las valoraciones que configuran las representaciones del estudiantado, manifestadas ante la situación planteada. Las otras razones, relacionadas a posibles criterios de selección laboral específica, no fueron las predominantes.

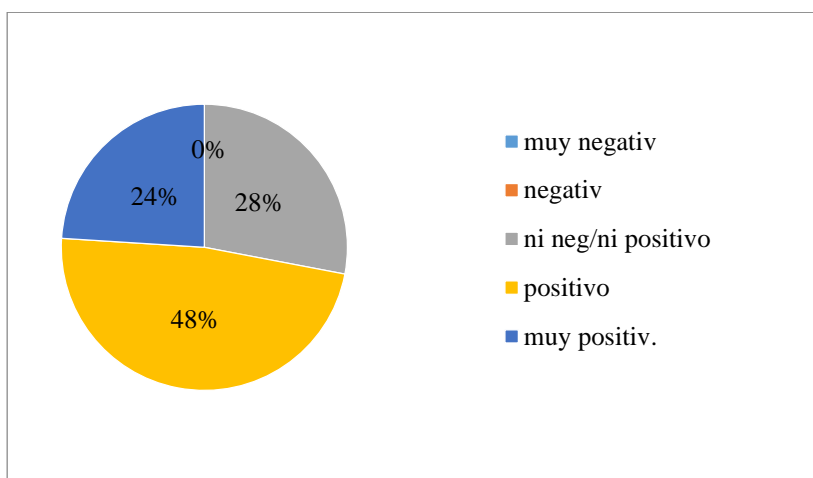


Figura 2. Convivencia en la diversidad

Por otro lado, buscando poner en tensión el sentido arraigado en la sociedad, se formula la siguiente interpelación: *el hecho de que en una comunidad convivan personas de diferentes etnias, culturas y de diversas religiones, de género y nacionalismos, consideras que es....* Los resultados muestran que la elección se centró en las opciones de valoración positiva y muy positiva, de la convivencia en la diversidad dentro de una sociedad.

Estas primeras apreciaciones nos dan la pauta de una fuerte tensión en la subjetividad de los y las estudiantes. Si bien hay un reconocimiento explícito de las ventajas del desarrollo de una vida social basada en la diversidad; se reconoce que la condición de inmigrante es causal de discriminación y, evidentemente, ello puede deberse a la opinión que generan los medios de comunicación al tratar estos temas controvertidos.

4. La inmigración en Argentina y la prensa digital

La presencia de inmigrantes en contextos escolares parece conllevar la emergencia de prácticas y discursos xenófobos que evidentemente son reproducidos y naturalizados como prácticas sociales, generando situaciones conflictivas que interpelan a las instituciones escolares y a los actores que en ellas nos desempeñamos.

Desde los orígenes de la Nación argentina, esta fue pensada con un fuerte matiz de rechazo a los y las que reciben el sustantivo de extranjero y extranjera.

Diversos estudios antropológicos han mostrado un fenómeno sobre el que no hay registro previo: la categoría de "boliviano" es utilizada comúnmente en varias ciudades del país para designar no solo a las personas que nacieron en Bolivia, sino también a sus hijos. Sus hijos son legalmente argentinos, pero socialmente bolivianos. Algo muy similar ocurre en zonas de la Patagonia con niños argentinos con padres chilenos. Las maestras de la escuela pública los consideran chilenos y ellos mismos se identifican de ese modo (Trpin, 2004). Esto tiene consecuencias muy relevantes en la visibilidad étnica. Implica que las posibilidades de desmarcación étnica progresiva entre generaciones, que eran tradicionales en la Argentina, no funciona para estos niños que son interpelados a partir de las identificaciones estigmatizadas de sus padres. (Grimson, 2006, p. 78).

Aquí se trata de contribuir, para visibilizar, los orígenes de ciertas imposiciones simplistas de fuerte arraigo en el imaginario social, que tienen un trasfondo alimentado por sectores del poder (clases dominantes) y que suelen asociar los problemas de orden económico y de "desorden social" con la presencia de inmigrantes. Esto se profundiza con la manipulación mediática que sostiene un pensamiento hegemónico difícil de interpelar, ya que sin discernimiento social se coloca muchas veces a los medios de comunicación en el pedestal de los guardianes de la verdad, imposibilitando comprender que dichas corporaciones mediáticas masivas, representan y reproducen la subjetividad de las clases dominantes.

En este marco se presenta el desafío de trabajar para construir, desde el respeto a las alteridades, una ciudadanía democrática que se ancle en la dignidad y justicia social como principios que nos permiten ensanchar los márgenes restrictivos de una democracia nominal y de baja intensidad. La apuesta desde una perspectiva crítica de la enseñanza es abordar estos conflictos, históricamente elaborados, para pensar-nos en futuros inclusivos.

Desde el regreso de la vida democrática a Argentina en 1983, se instaló en la agenda pública la necesidad de una formación ciudadana y una escuela que se avoque a la enseñanza y problematización de los valores de la democracia, por lo que esta ha sido objeto de muchos debates y enfoques para su implementación en propuestas educativas.

En la actualidad son múltiples las tareas que se le asignan a la escuela, la necesidad que facilite formación en tecnología, que sea contenedora de los y las jóvenes integrantes de la sociedad, todo esto elaborado desde el discurso neoliberal que quita a la enseñanza de las ciencias sociales su función, la de brindar herramientas para la conformación de una ciudadanía con jóvenes proyectados al futuro, con sólidos argumentos y conocimientos de la dinámica social. Es así como,

Es necesario pensar una articulación de la formación ciudadana activa y crítica, que considere efectivamente al ciudadano como un sujeto histórico que se piense contextualmente y que sea capaz de hacer una lectura del mundo en que vive, sin ser un mero espectador, sino un sujeto que interviene y transforma su realidad. (Jiménez, 2013, p. 149).

Para pensar en la formación ciudadana activa y crítica deberemos formarnos, estar dispuestos a reconfigurarnos como docentes dispuestos y dispuestas al desafío que conlleva contribuir a la formación de ciudadanías para el futuro, que se piensen como actores y actrices de su tiempo y espacio, que pongan en juego sus subjetividades de clase con la de las clases dominantes.

La prensa como recurso didáctico ocupa un lugar importante en la práctica del profesorado de ciencias sociales, por lo que el trabajo con este recurso implica promover estrategias de lectura, comprensión e interpretación de la “noticia”, desde una perspectiva crítica de lo que se presenta como noticia y los modos en que estas son presentadas y abordadas por las editoriales. La lectura carente del desarrollo de estas habilidades puede fortalecer y mantener discursos ofensivos y discriminatorios hacia aquellos ciudadanos y ciudadanas de países vecinos, por lo que es importante tensionarlos para que no cristalicen como verdad y naturalicen la lectura sobre la realidad y su dinámica.

El texto, nutrido por una imagen, puede resultar un dispositivo eficaz para la construcción de realidades y, por lo tanto, obturar finalidades vinculadas a la elaboración de procesos de enseñanza con perspectiva crítica sobre las desigualdades imperantes en nuestros contextos sudamericano.

También, en tanto analizador, una foto nos ofrece la oportunidad de develar las tensiones que la constituyen; para reflexionar más profundamente sobre una transformación posible del sentido de la escuela, acentuar la importancia de la mirada; y finalmente hacer uso intensivo de la fotografía y su ambigüedad esencial. Sólo en tanto analizador la fotografía es capaz de dar lugar a una exploración integral de lo visible y toda su realidad. (Fischman, 2014, p. 250).

Frente a la pregunta “¿Qué opinas sobre el tratamiento que hacen los medios de comunicación sobre los/as inmigrantes?” la mayoría del estudiantado respondió que el tratamiento que realizan no es claro y un 30% que es inadecuado. El apartado del cuestionario se acompañó de dos portadas, una de una revista “La primera de la Semana” del 4/4/2000 (Figura

3) y la otra de un tradicional diario argentino: “Clarín” del 17/01/1999 (Figura 4), ambos en formato digital y de consulta masiva.



Figura 3. Revista “La primera de la Semana”. Utilizada en el cuestionario construido para esta investigación

Para el caso de la Revista se les solicito valoraciones sobre algunos aspectos expresados abajo del título donde dice: “Los extranjeros ilegales ya son más de 2 millones. Les quitan trabajo a los argentinos. Usan hospitales y escuelas. No pagan impuestos. Algunos delinquen para no ser deportados. Los políticos miran para otro lado”. Los y las estudiantes expresaron -según la escala de likert- sus opiniones y que reproducimos en el siguiente cuadro.

Tabla 3
Reconocimiento de la Inmigración

Señala la respuesta con una cruz	En total desacuerdo	En desacuerdo	No lo sé	De acuerdo	Muy de acuerdo	N/C
a) el título coincide con la situación actual de la inmigración en nuestro país	2	9	7	6	1	0
b) se expresa una valoración negativa sobre los/as inmigrantes de países limítrofes	2	2	6	9	6	0
c) no dice nada sobre los aportes que los y las inmigrantes realizan a la comunidad local (de producción, economía, etc.)	1	1	5	9	8	1
d) la portada brinda datos reales	5	3	10	7		0
e) los/as inmigrantes profundizan los problemas sociales del país	3	9	5	6	2	0
e) el país no necesita de inmigrantes para desarrollarse económicamente	5	6	8	4	2	0

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse de los totales resaltados en la Tabla 3, una lectura interpretativa y muy general de los datos indicaría que las y los estudiantes encuestados manifiestan un claro posicionamiento, frente a las opiniones vertidas por la Revista, que podríamos agrupar en

posiciones a favor, en contra y desconocimiento de la situación planteada. En cuanto a los ítems *a* y *e*, el estudiantado manifiesta un desacuerdo no muy generalizado si consideramos a los y las que acuerdan o dicen desconocer la situación. Los ítems *b* y *c* son más contundentes en las apreciaciones. Mayoritariamente considera que las opiniones vertidas por la revista son discriminatorias, parciales y no dicen nada sobre lo que la población extranjera aporta a la economía local, cuestión que resulta novedosa frente a la valoración que hacen de los ítems *d* y *f*. Evidentemente nos encontramos con opiniones ambiguas, en las que se puede inferir la ausencia de conocimiento e información que posibilite tomar posicionamientos con mayor fundamento sobre el problema presentado y que, mediáticamente, se trata con un claro sesgo discriminatorio.

Del análisis se desprende que los y las estudiantes están en desacuerdo con el tratamiento de un tema socialmente controvertidos, sobre la base de algo que no les es claro y sobre el desconocimiento de si se están brindando datos reales, son claros indicios de un pensamiento crítico que hay que acompañar para que se nutra de conceptos e información en la toma de posicionamiento. Podemos ver así las dificultades que presenta la utilización de un medio de comunicación como recurso, cuya finalidad subyacente pretendía ser el discernimiento sobre la intencionalidad de los mensajes que se construyen sobre una realidad. El punto de partida debería ser la comprensión de que “si partimos de que la objetividad no existe, tenemos que reconocer con los y las estudiantes la subjetividad del mensaje y hacerlo objeto de análisis crítico” (Dobaño Fernández y otros, p. 29, 2000).



Figura 4. Diario “Clarín” del 17/01/1999. Utilizada en el cuestionario construido para esta investigación

En cuanto a la portada del diario Clarín, hemos solicitado al estudiantado que nos dé su opinión sobre las políticas, traducidas en leyes, que el estado debería promover. En la Tabla 4 se agrupa la valoración que realizan sobre cada afirmación ofrecida como opciones y resaltamos los totales que sobresalen.

La lectura de los resultados de la Tabla 4, nos indica que las y los estudiantes encuestados manifiestan, ampliamente, estar en desacuerdo con la restricción de la inmigración de ciudadanos y ciudadanas de países limítrofes y estar de acuerdo con el fomento de la integración económica y la inmigración de personas, lectura visible en los incisos *a* y *b*. Como complemento se puede

observar que frente al interrogante de si se debe fomentar la inmigración exclusiva de europeos, los estudiantes y las estudiantes expresan un total desacuerdo con el posible desarrollo de una política que apunte a tal fin. Si tenemos en cuenta la lectura de los resultados de los ítems *c* y *e*, fomentar la inmigración en momentos necesarios (estacional) y si se debe restringir la inmigración de trabajadoras y trabajadores no calificados, los y las estudiantes, manifiestan no poder fijar una posición clara.

Tabla 4
Opinión sobre los argumentos de la prensa

Señala la respuesta con una cruz	En total desacuerdo	En desacuerdo	No lo sé	De acuerdo	Muy de acuerdo	N/C
a) restringir la inmigración de países limítrofes porque son delincuentes	9	10	4	2	0	0
b) fomentar la integración económica y la inmigración de personas	0	2	5	15	3	0
c) fomentar la inmigración sólo en momentos en que son necesarios (trabajadores/as golondrinas o estacionarios)	3	5	9	7	1	0
d) restringir la inmigración de trabajadores/as no calificados/as	5	7	9	4	0	0

Fuente: elaboración propia.

La ambigüedad de las respuestas de los y las estudiantes se hace visible si tenemos en cuenta que la amplia mayoría se posicionó contraria a la restricción de la inmigración de países limítrofes, pero manifiesta no saber si se debe restringir la inmigración de trabajadores y trabajadoras no calificadas.

La apuesta de las editoriales, entendemos, en el caso de las publicaciones propuestas para el análisis, tienen un fuerte peso puesto en la imagen por lo que podemos interpretar que esto pudo haber influenciado en lectura que los estudiantes y las estudiantes realizan.

El status icónico de una fotografía como representación y, al mismo tiempo, como una huella cierta de lo que representa, conduce al supuesto -un hecho ampliamente aceptado a nivel social- que establece el contexto donde situar la relación entre aquel que mira y un determinado régimen discursivo. La imagen fotográfica es leída habitualmente como si fuese real, en tanto es totalmente cierta y conformada objetivamente por la realidad; de ahí su poder de convalidación. (Fischman, 2014, p. 241).

En base a estos resultados entendemos que, abordar en el aula un problema socialmente controvertido, utilizando como recurso la prensa digital, plantea, al profesorado, el desafío de desarrollar estrategias que permitan al estudiantado un abordaje claro de lo que se expresa en los medios masivos de comunicación. No se trata de la utilización de este recurso solo para obtener datos, sino que los y las estudiantes puedan leer lo que subyace, la intencionalidad con la que se construye una información desde un medio de comunicación y las implicaciones socioculturales que tiene si se naturaliza como verdades indiscutibles.

5. Conclusiones provisionarias

Los resultados obtenidos de la utilización de un cuestionario, en una investigación inconclusa, nos aportan elementos para indagar en la configuración identitaria de la población joven de nuestra ciudad. La conformación de nuevos bloques económicos, determinan que esta esté permeada por los discursos de los sectores del poder, que pregonan las bondades del desarrollo del capitalismo, en detrimento de la creación de políticas tendiente a impulsar una integración que trascienda el plano estrictamente económico. Amerita, en este sentido, ofrecer más oportunidades al estudiantado para leer la dinámica de los procesos socioeconómicos que caracterizan la historia reciente/presente de nuestro país, de manera que le permita argumentar y construir un pensamiento multicausal, necesario para comprender la dinámica de la realidad social actual.

La presencia de un pensamiento ambiguo en el estudiantado nos hace pensar en la necesidad de reformular estrategias de enseñanza que no escinda los diferentes planos de una posible integración o alianza entre países de la región para comprender la complejidad de estos procesos. El devenir de los medios de comunicación y su presencia en la vida cotidiana, hace que nos encontremos con un gran problema, representado por la obturación de miradas contemplativas de identidades presentes, que se ocultan o visibilizan de manera despectiva.

Como bien sabemos, algunas narrativas aun presentes en las escuelas, representan un factor de reproducción de una práctica social excluyente. El desafío, frente a una realidad palpable, será promover la construcción de un pensamiento social y crítico que trascienda la mera enunciación de propósitos que encontramos presente en las propuestas educativas, pero ausentes, muchas veces, en las prácticas de la enseñanza de la historia.

Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa” (Pagès, 2000, p. 36).

Conocer que piensa el estudiantado sobre los temas/problemas recientes, que ofrecemos para el aprendizaje de la historia, es un buen ejercicio para buscar -como profesores y profesoras- los conceptos, las estrategias y los recursos más potentes que orienten las finalidades para la construcción de un pensamiento crítico e histórico en los y las estudiantes. Este es el desafío que nos hemos planteado en nuestra investigación: elaborar propuestas de enseñanza que tensionen los supuestos y posibiliten la construcción de conocimientos y de diálogos con los otros y las otras que habitamos y compartimos la ciudad, el barrio, la escuela, cuestión que es objeto en el desarrollo de este proceso investigativo y que, seguramente, comunicaremos en otros escritos.

Finalmente queda por decir que la investigación en didáctica de las ciencias sociales y humanas recobra sentido en la medida en que sus resultados se introducen en las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje significativo de niños, niñas y jóvenes. En esta línea, desde un lugar de este extenso mundo, orientado por las contribuciones de Joan Pagés, estamos emplazando nuestras investigaciones; porque entendemos que los cambios en los sentidos y significaciones del conocimiento social se producen atendiendo las representaciones que se tiene del mundo que habitamos.

Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: ICE-U. Horsori.
- Dobaño Fernández, P. (2000). *Enseñar Historia Argentina Contemporánea*. Buenos Aires: Aique.
- Finocchio, S. (2004). Maestros y alumnos, contemos nuestras historias. En M. Candelari (Ed.), *Cómo se cuenta la historia* (pp. 116-123). Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Fischman, G. (2014). Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comp.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la mirada* (pp. 235-254). Buenos Aires: Manantial, FLACSO y OSDE.
- Funes, A. G. (2004). Los contenidos de la enseñanza: de la doxa a la episteme. En Funes, A. G. (Coord.) *Ciencias Sociales* (pp. 89-100). Neuquén: Ed. EDUCO.
- Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la Historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En Pagés, J. y Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona, Documents 97, 53-63.
- González, M. P. (2010). Los jóvenes y la historia desde la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. *Clío & Asociados*, 14, 152-166.
- Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En A. Grimson y E. Jelin (Comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina* (pp. 69-97). Buenos Aires: Prometeo.
- Jiménez, M.S., Bravo, L., Osandon L. (2013). La construcción de la ciudadanía contemporánea: nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia. En Muñoz, I. y Osandon, L. (Comp.) *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 139-155). Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y museos. Centro de Investigación Diego Barros Arana.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona, Documents 97, 64-76.
- Merenson, S. (2007). Integración, estereotipos y Mercosur. En A. Grimson, (comp.). *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina* (pp. 555-581). Buenos Aires: Edhasa.
- Oteiza, E. Novick, S y Aruj, R. (1997). *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Pagés, J. (2000) La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Íber*, 24, abril 2000, 33-44.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.
- Pérez-Rodríguez, I. L. (2012). Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su Nación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 871- 882.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 5, 24-35.

Santisteban, A., González, N., Pagès, J. y Oller, M. (2014). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: Investigación e innovación en la práctica. En *V simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 208-219). Barcelona.

Trpin, V. (2004). *Aprender a ser chilenos: identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro*. Buenos Aires: Antropofagia.

Fuentes:

Tratado de Asunción para la Construcción de un Mercado Común. Recuperado a partir de www.mercosur.int

Diario *Clarín* del 17 de enero de 1999.

Revista *La primera de la Semana* del 4 de abril del 2000.

Desarrollo del pensamiento espacial: estudio de caso a partir del manejo de representaciones cartográficas en el aula de la básica primaria

Development of space thought: case study since the management of cartographic representations in the primary level classroom

Yohana Prada Quiñonez

Secretaría de Educación Florencia, Caquetá (Colombia)
Email: ana-yo@hotmail.com

Mayory Castaño Vaquero

Secretaría de Educación Florencia, Caquetá (Colombia)
Email: mayoryc@hotmail.com

Paula Tatiana Pantoja Suárez

Universidad de Caldas, Manizales (Colombia)
Email: paula.pantoja@ucaldas.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0093-4164>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.74>

Resumen

El presente artículo es producto de la sistematización de la experiencia didáctica generada a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC’s-, tomando como base el uso de las representaciones cartográficas para desarrollar el pensamiento espacial en estudiantes de básica primaria. La investigación es realizada con estudiantes del grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Juan Bautista Migani del municipio de Florencia (Caquetá, Colombia), como parte del fortalecimiento didáctico para la apropiación de estrategias que faciliten procesos de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Sociales y contribuyan a una mayor aprehensión de conocimientos por parte del estudiante y a la cualificación del ejercicio docente a través del uso de herramientas educativas innovadoras. La investigación didáctica se desarrolló bajo el enfoque cualitativo tomando como base el estudio de caso; para ello se partió de la intervención de docentes- tutoras de Ciencias Sociales para diseñar y desarrollar ejercicios prácticos que buscaban establecer la capacidad de comprensión de los estudiantes en cuanto

al manejo del espacio, a partir de la ubicación y la identificación de elementos cartográficos usando las Tics – desde el aplicativo Google Maps- como herramienta didáctica. Este proceso llevó a establecer la necesidad de incorporar nuevas estrategias de enseñanza en el aula para enriquecer la práctica docente y facilitar habilidades y capacidades en los estudiantes de aplicar los conocimientos en su interacción con el entorno.

Palabras clave: pensamiento espacial; geografía; representaciones cartográficas; ciencias sociales; tecnologías de la información y la comunicación.

Abstract

This article is the product of the systematization of the didactic experience generated from the teaching of Social Sciences using information and communication technologies -ICTs-, based on the use of cartographic representations for develop spatial thinking in elementary school students. The research is carried out with fourth grade students of the Juan Bautista Migani Educational Institution of the municipality of Florencia (Caquetá, Colombia), as part of the didactic strengthening for the appropriation of strategies that facilitate teaching and learning processes in the Social Sciences and contribute to a greater apprehension of knowledge on the part of the student and the qualification of the teaching exercise through the use of innovative educational tools. The didactic research was developed under the qualitative approach based on the case study; for this, it was started by the intervention of teachers-tutors of Social Sciences to design and develop practical exercises that sought to establish students' comprehension capacity in terms of space management, from the location and identification of cartographic elements using ICT's - from the Google Maps application - as a didactic tool. This process led to establish the need to incorporate new teaching strategies in the classroom to enrich the teaching practice and facilitate skills and abilities in students to apply knowledge in their interaction with the environment.

Keywords: spatial thinking; geography; cartographic representations; social sciences; information and communication technologies.

1. Introducción

Una generalidad de la educación en Colombia se relaciona con las diferencias existentes entre la teoría y la práctica, situación que no es ajena a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el país y podría pensarse que en otros contextos diferentes al colombiano. Es común que las prácticas de aula estén centradas en el desarrollo de contenidos curriculares preestablecidos, que no son acordes a las realidades y necesidades de los diferentes contextos escolares.

Uno de los factores asociados a esto, puede corresponder al desconocimiento de los contenidos disciplinares por parte de los docentes que tienen a cargo la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel de básica primaria, lo que dificulta los procesos de transposición didáctica y por ende la apropiación y mejoramiento de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Sumado a ello, el distanciamiento de las clases con los avances tecnológicos globales; hace que muchas de las propuestas educativas no generen interés en los estudiantes ni se conviertan en la oportunidad y posibilidad de dar solución a situaciones de la cotidianidad o que el entorno inmediato presenta.

Es de anotar, que en ocasiones la no inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje se debe a la poca actualización y formación en los docentes sobre el uso y manejo de herramientas tecnológicas que pueden favorecer el abordaje de contenidos disciplinares y prácticas de aula dinámicas contextualizadas, amenas y pertinentes.

A partir de estas situaciones, se realizó la investigación de maestría: “Uso de las representaciones cartográficas para el desarrollo del pensamiento espacial”. Esta investigación didáctica, tuvo como objetivo general, analizar los aportes al desarrollo del pensamiento espacial desde las representaciones cartográficas a partir de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –Tics, con los estudiantes del grado 4° de primaria de la Institución Educativa Juan Bautista Migani del municipio de Florencia, Caquetá-Colombia.

Se definieron tres momentos centrales para el desarrollo de la investigación, el primero constituyó el diseño de la Unidad Didáctica –UD-, “Me ubico en mi espacio”, teniendo en cuenta los niveles de operacionalización curricular propuestos por Tamayo (2014) que orientan hacia el qué, cómo, cuándo, dónde y para qué de los procesos de intervención en el aula, los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional de Colombia¹ y las posibilidades propuestas por la Maestría en Enseñanza de las Ciencias², que reconocen la importancia de la construcción de conocimiento didáctico, para el caso dentro de la línea de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, desde las realidades y posibilidades propias del aula y cómo es el verdadero espacio de investigación reflexiva del maestro.

La Unidad Didáctica estuvo integrada por siete actividades que abordaban las representaciones cartográficas para favorecer el pensamiento espacial, utilizando diferentes estrategias y herramientas; inicialmente se indagaron los saberes previos a través del manejo de representaciones cartográficas, incluyendo una primera exploración en la web del aplicativo Google Maps por parte de los estudiantes. Luego, la identificación y conceptualización de los términos asociados al pensamiento espacial y su aplicabilidad con las herramientas tecnológicas y el uso adecuado de representaciones cartográficas. El segundo momento tuvo como eje central la recolección de la información y análisis de los resultados de la aplicación de la unidad didáctica, finalmente, la socialización de las conclusiones, respecto a la implementación de la misma y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Algunos de los referentes para la elaboración de la UD y el proceso de análisis, sobre el uso de las representaciones cartográficas utilizando las tecnologías de la información y comunicación y su aporte en el desarrollo del pensamiento espacial, fueron autores como: De Miguel (2015), Santisteban (2010), Herrera Ávila (2012), Betancur Chicué, V., & Cárdenas Rodríguez, Y. P. (2015). A continuación, se hace referencia a estos y algunos otros que hicieron parte de la construcción conceptual de la investigación.

¹ Para la enseñanza de las Ciencias Sociales colombianas existen tres grandes referentes: Lineamientos Curriculares, Estándares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Estos últimos se encuentran en construcción.

² La Maestría en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales (Colombia), tiene como interés fundamental el desarrollo de investigaciones con enfoque en las prácticas de aula, donde el maestro tenga la posibilidad de construir conocimiento didáctico desde sus propias realidades y situaciones. Desde allí se plantea el trabajo con Unidades Didácticas (UD), con el fin de tener una serie de momentos que reconozcan los saberes y experiencias de partida (Ubicación), desde allí trabajar con procesos de intervención en el aula para el desarrollo de nuevos aprendizajes (Desubicación) y por último reconocer los procesos de los estudiantes a partir de diferentes posibilidades de abordaje de los nuevos saberes (Reenfoque). En términos investigativos, se espera que el maestro que se forma en la maestría tenga posibilidades de analizar, a partir de los momentos y recursos trabajados, qué sucede en su contexto de clase y reconozca cómo las dinámicas cotidianas pueden y deben hacer parte de los procesos de reflexión y sistematización de los maestros investigadores.

2. Referentes conceptuales y teóricos

Pensar en el espacio, es un acto que acompaña a la humanidad desde sus inicios; las necesidades de supervivencia han llevado al hombre a desarrollar técnicas que no solo le permitan ubicarse en el tiempo y en el espacio, sino a reconocer el mismo. Para el hombre más que necesario es importante reconocer el entorno que lo rodea, ya que las características del espacio geográfico han determinado el desarrollo y la cultura de las civilizaciones; así mismo, ha tenido que adaptarse a las condiciones del medio circundante para construir sociedad.

Refiriéndose específicamente al concepto desde la geografía, Comes (1998) inicia por definir la geografía como la disciplina que se enmarca dentro de la escala de tiempo terrestre, la superficie de la tierra y los 510 millones de Km² que se percibe a través de imágenes satelitales; desde esta perspectiva al concepto de espacio se le reconocen tres atributos científicos: el espacio relativo, absoluto y relacional.

Esto lleva a que la geografía, se viera permeada por distintos enfoques, iniciando con la tradición aristotélica que la definía como ciencia descriptiva de regiones y lugares, luego la influencia del humanismo, donde llega a ser algo más que el escenario de los regionalismos y se trata de determinar la dimensión espacial de los hechos sociales, en este enfoque propiamente humanista Tuan (citado por Comes, 1998), distingue espacio y lugar, donde el espacio es una categoría vacía de sentimientos perceptivos personales mientras que el lugar es el espacio que ya tiene atributos de experiencia personal.

En los años 80, el enfoque radica en que las formas de pensamiento social solo se pueden comprender en relación al contexto en que se conceptualizan y ya para fines del siglo XX, tiene más un enfoque cultural, aquí su centro es el estudio de la identidad cultural y simbólica de los paisajes y de los lugares (Comes, 1998). Por su parte, previo a estos trabajos, Bale (1989) rescata la importancia de la naturaleza de las imágenes geográficas y sus formas de representación, a través de las cuales se puede evidenciar el conocimiento espacial de los niños y la experiencia de interacción con el contexto, que pueden convertirse en la fuente de dichas imágenes.

Esto permite afirmar que los niños relacionan las primeras imágenes con experiencias de la vida cotidiana, desencadenando así, el proceso de construcción de imágenes geográficas e identificación del desplazamiento en los diferentes espacios: escuela, amigos y familia, denominados también como entornos cercanos y cotidianos. Es así como se forman las primeras representaciones geográficas y se empieza a consolidar los conceptos concernientes a ubicación espacial, además relacionan, las diferentes fuentes de las que obtienen las imágenes, que a su vez son plasmadas en representaciones cartográficas e identificando puntos relevantes para su orientación.

A medida que el hombre fue conociendo el entorno e identificando variadas características que conllevaron a la transformación del mismo en muchas y diversas situaciones; se vio la necesidad de estudiar a fondo el espacio geográfico, convirtiéndose así en el objeto de estudio de la Geografía. Resulta esencial dicho concepto, tal como lo manifiestan varios autores que coinciden en definirla como la relación de "lugar" con las interacciones sociales.

Santisteban (2010) hace la relación de "los diferentes modelos de jerarquizar el conocimiento sobre el espacio a partir de los conceptos clave o conceptos integradores, para

organizar las nociones geográficas”; condición relevante en el desarrollo de los diferentes conceptos sobre el espacio geográfico, ya que en la enseñanza de la geografía se debe conceptualizar para lograr la incorporación de los diferentes saberes y la importancia de su aplicabilidad en el contexto. También plantea las dimensiones de la enseñanza de la geografía, en la cual se hace relación sobre las representaciones del espacio en forma de planos o mapas y los conceptos de orientación espacial que se deben incluir en la educación primaria. Por eso la relevancia en que los estudiantes desarrollen conocimientos sobre conceptos relacionados con el espacio geográfico.

En este sentido, Pulgarín (2003), sostiene que el espacio geográfico, es entendido no como el simple escenario físico donde vive pasivamente el hombre subordinado a los fenómenos naturales, sino el espacio construido, el espacio vivido; el lugar en el cual se desarrolla la acción humana.

El avance y las nuevas concepciones en las ciencias sociales han generado debates y cambios -de los cuales no se escapa la geografía- de orden conceptual y procedimental; convirtiéndose en el reto la construcción de currículos de ciencias sociales integradas. Es decir, la enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito escolar requiere de unos mínimos para asumir el conocimiento social como la interdisciplinariedad enfocada en el diálogo de saberes, pertinencia académica y social y flexibilidad didáctica (Pulgarín 2003).

Otros autores, consideran importante pensar en el espacio como un aspecto inherente a la cotidianidad de la sociedad, ya que no solo se consideran los espacios en términos de recorridos de distancias para trasladarse de un lugar a otro; sino, aquellos espacios que se conocen a través de los medios de comunicación y herramientas tecnológicas, quienes ofrecen detalles que permiten cierto conocimiento y superan las barreras del tiempo y distancia.

Comes (1998), manifiesta que, al considerar el espacio como uno de los contenidos del currículo escolar, se le debe tener en cuenta tanto su carácter procedimental en procura del desarrollo de habilidades cartográficas, como el carácter conceptual para la adquisición del saber disciplinar.

El espacio no es algo a observar, sino que la experiencia escolar sobre el espacio debe servir para que el sujeto se considere un actor del espacio, un sujeto que toma decisiones espaciales que tienen una repercusión social (Comes, 1998, p.3).

Es por ello que la escuela, debe reconocer la importancia de considerar el espacio dentro del contenido escolar y manejar su dimensión conceptual en términos de aplicabilidad, para que el estudiante este en la capacidad no solo de observar los espacios sino de actuar en y sobre ellos con responsabilidad social y mostrando habilidades interpretativas, intencionales y críticas; además el reconocimiento de un lenguaje disciplinar que le permita en determinados momentos la aplicabilidad del conocimiento.

Según Pereira (2005), existe aún temor y debilidad en la inclusión de los contenidos geográficos en el currículo escolar, teniendo en cuenta que el aprendizaje está muy ligado a la intencionalidad, experiencia y la vivencia.

En términos de aprendizaje, sabemos que juega un papel muy importante los intereses de los estudiantes y -en este caso- los conocimientos geográficos que, al ser orientados de manera

integral, reducen las posibilidades de apropiación y significancia para el estudiante; es decir, “no hay aprendizaje sino es en la medida de sí mismo, sino en la medida de nuestros significados, sino en la medida de nuestras intencionalidades, sino en la medida de las materialidades” (Pereira, 2005, p.147).

Cada vez se hace más evidente la relación que debe existir entre el entorno y el sujeto, ya que, de esta, depende el nivel de conocimiento frente al espacio circundante y las capacidades para interactuar y desenvolverse como agente activo de intervención y transformación.

Con relación a esto, De Miguel (2015) considera que “los vínculos entre el espacio, la representación y razonamiento dan al proceso de pensamiento espacial la posibilidad de que las estructuras espaciales puedan ser analizadas y transformadas”. Esto es visible, por cuanto es común en las aulas encontrar estudiantes que no relacionan el conocimiento escolar con las situaciones propias del entorno; las prácticas en el aula se limitan al abordaje de unos contenidos temáticos disciplinares enmarcados en la repetición y/o transmisión de conceptos, puesto que pocos realizan una articulación entre la teoría y la práctica, que evidencie la pertinencia del conocimiento disciplinar para entender y resolver situaciones de la cotidianidad.

En este orden de ideas, se entiende que el pensamiento espacial está directamente relacionado con procesos cognitivos como lo define De Miguel (2015), teniendo su fundamentación en el hecho de requerir el aprendizaje significativo de conocimientos geográficos, generando una relación bidireccional para el desarrollo del pensamiento geográfico y el pensamiento espacial (considerados como complementarios); los cuales pueden confluir en el establecimiento de parámetros que determinan la adquisición de aprendizajes espaciales y geográficos de cada pensamiento. Como se muestra en la siguiente figura:



Figura 1. Vínculos entre el aprendizaje espacial y aprendizaje geográfico

Teniendo en cuenta una experiencia desarrollada por el autor en la inclusión del pensamiento espacial en el currículo escolar, permitió establecer que el aprendizaje del pensamiento espacial está relacionado con dos aspectos: los procesos de adquisición y las funciones del mismo. Los primeros se refieren directamente, al conocimiento y conceptualización, representación y razonamiento del espacio, es decir, lo que le permiten al estudiante orientarse en un espacio determinado para poder representar esquemas básicos o generales, comunicar con detalle las especificidades del contexto y reflexionar para dar razón sobre la información adquirida del espacio. El otro aspecto relevante, son las funciones: descriptiva (localización de los objetos sobre el espacio), analítica (comprensión de las estructuras espaciales) e inferencial (función de las estructuras espaciales y su evolución).

Por lo tanto, el concepto de pensamiento espacial representa un vehículo para los problemas de estructuración, la búsqueda de respuestas y soluciones que expresan las cuestiones relacionadas con la disposición y estructura de los objetos sobre el espacio. (De Miguel, 2015, p.9)

Estos aspectos además son inherentes a la vida de los individuos; de manera constante, se interactúa con los objetos de acuerdo a un espacio y tiempo, en los que intervienen diversos procesos de pensamiento que determinan el significado que se da a la realidad y su evolución con ella.

Luque (2011), en términos de conocimiento espacial considera la importancia de trabajar con mapas, ya que es una manera de relacionar el espacio a través de una representación cartográfica para aprender a situar lugares, entender los diferentes factores que pueden involucrar el desarrollo y la transformación de dichos espacios.

“El pensamiento espacial está directamente relacionado con propiedades espaciales del mundo, tales como: localización, tamaño, distancia, dirección, forma, patrones, movimiento y relaciones espaciales entre objetos tanto en ambientes estáticos como dinámicos” (Luque, 2011, p.186).

Continuando con la línea de la relevancia que tienen las vivencias en la generación de un pensamiento espacial, Luque (2011), asegura que este hace referencia a los procesos a través de los cuales las personas perciben, almacenan, recuerdan, crean, editan y comunican imágenes espaciales.

En términos de la enseñanza de las Ciencias Sociales el currículo sigue en algunos casos, limitado al manejo de conceptos de índole disciplinar con poca articulación hacia situaciones concretas y cotidianas, a pesar de que la normatividad colombiana es clara en afirmar,

A lo largo de la historia, las Ciencias Sociales han generado una amplia gama de metodologías, estrategias y procedimientos para indagar la vida social; por eso, es ilusoria la creencia en un único método científico de validez universal; la resolución de problemas de conocimiento específicos requiere del uso creativo y estratégico de procedimientos investigativos ya consolidados e, incluso, de la invención de otros. Es importante que los estudiantes se familiaricen con los métodos, las técnicas y los procedimientos de diferentes disciplinas, como por ejemplo el diario de campo, la consulta de fuentes, el manejo cartográfico y el análisis estadístico, entre otros. (Lineamientos curriculares, 2002, p.53).

En torno a la relación de los procesos de enseñanza con la formación en las Ciencias Sociales y específicamente en la enseñanza de la geografía, Soletic (2014) propone como “los nuevos entornos tecnológicos no ofrecen solamente acceso a variadísimas fuentes de información, sino que también nos proveen de numerosas herramientas para favorecer la construcción del conocimiento disciplinar en el campo de las Ciencias Sociales. El desarrollo de algunas herramientas y entornos tecnológicos puede modificar de modo radical la enseñanza de las disciplinas escolares en tanto favorece la comprensión, al promover formas de visualización alternativas que dan cuenta de los problemas propios del campo disciplinar, sus principios y sus relaciones con otros campos” (p.52). Sobre estos elementos, Maggio (2012) reconoce que la creación pedagógica que permiten los entornos tecnológicos, sin un reto para la construcción didáctica y llegar a lo que la autora denomina una “enseñanza poderosa”.

Para esta investigación, las Tics fueron abordadas como una estrategia o medio que siendo de vital importancia, no eran el fin último de los procesos de enseñanza para los estudiantes, sino aportar desde estos elementos, en relación con las representaciones cartográficas, a la formación del pensamiento espacial en los niños y niñas con quienes se trabajó en la investigación, con una proyección final hacia su formación ciudadana. Por lo cual los aportes de Cely y Moreno (2008), permiten comprender que:

“la relación de lo espacial con los procesos de formación ciudadana, resalta la importancia de la comprensión de las condiciones geográficas con las formas de construcción cultural, que sin llegar a determinismos, permiten o limitan desde las condiciones del territorio las opciones de trabajo (...) Pensando en los ciudadanos, antes que en cualquier otra condición social para poder iniciar otras alternativas de habitar el espacio, se demanda una formación y una reflexión que construya posibilidades de interacción con el espacio geográfico” (p.67).

3. Metodología

Esta investigación se enmarca en la Línea de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Manizales en la subcategoría de espacio-tiempo. El objetivo central de estas investigaciones se centra en consolidar desde procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales en diversos contextos educativos, las limitaciones, posibilidades y potencialidades que tiene esta área escolar hacia los procesos de formación de pensamiento social, histórico y geográfico; reconociendo la importancia del maestro como investigador y constructor de conocimiento didáctico en contextos particulares, para este caso, una zona del país alejada de los centros tradicionales de poder y que por demás ha tenido diferentes transformaciones propias del conflicto armado colombiano. Esto, sin ser un eje determinante en el trabajo, fue un elemento a tener en cuenta dentro de las comprensiones del por qué y para qué del pensamiento espacial, no sólo en estudiantes del nivel trabajado, sino dentro del contexto y el territorio propio.

La investigación es didáctica bajo un enfoque cualitativo, se realizó con una unidad de trabajo de 33 estudiantes del grado 4º de primaria de la Institución Educativa Juan Bautista Migani del municipio de Florencia, Caquetá ; con la intención de incentivar en ellos, el pensamiento espacial, como medio para la solución de situaciones “relacionadas con la disposición y estructura de los objetos sobre el espacio”, en palabras de De Miguel (2015) y por supuesto, el pensamiento crítico desarrollando las competencias básicas (cognitiva, propositiva, valorativa -intrapersonal- y socializadora -interpersonal-) en ciencias sociales, que les permita a través de la utilización de las TIC comprender, analizar y enfrentarse a una realidad social. Para el análisis se hizo un trabajo con diez situaciones particulares; para ello se usó la técnica de la entrevista y la observación participante las cuales jugaron un papel fundamental para obtener información y datos importantes a partir de anotaciones, prácticas de campo y la exploración de registros y materiales, constituyendo un método efectivo para la comprensión de fenómenos educativos y alcanzar niveles explicativos de relaciones causales dentro del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El desarrollo de los componentes propuestos por Yin (1994), parte del precepto que tanto las preguntas de investigación como las proposiciones teóricas son la base para la obtención y el análisis de la información, ya que contienen los conceptos, dimensiones, factores o variables relacionados con el tema a investigar; por lo que es necesaria la articulación y pertinencia de los instrumentos con los que se ha de recolectar la información y establecer una vinculación lógica de esta con el sustento teórico; para finalmente, a partir de la interpretación de la información basada en unos criterios definidos; establecer las conclusiones que permite fortalecer o desvirtuar las teorías que sustentan la investigación.

Como se mencionó anteriormente, los elementos que rigieron el proceso de intervención en el aula se desarrollaron por medio de una Unidad Didáctica, la cual tuvo la siguiente estructura:

Tabla 1

Estructura de la Unidad Didáctica

<i>INSTITUCION EDUCATIVA: JUAN BAUTISTA MIGANI GRADO: CUARTO</i>		
<i>EJE: RELACIONES CON EL ESPACIO Y AMBIENTE.</i>		
<i>TITULO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE: ME UBICO EN MI ESPACIO</i>		
<i>ESTANDAR: Reconozco algunas características físicas y culturas de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>		
<i>SUBPROCESOS: - Me ubico en el entorno físico utilizando referentes espaciales (izquierdo, derecha, puntos cardinales.</i>		
<i>-Utilizo coordenadas, escalas y convenciones para ubicar los fenómenos históricos y culturales en mapas y planos de representación.</i>		
<i>2. METAS QUE SE VAN A ALCANZAR EN EL ESTANDAR</i>		
<i>METAS DE COMPETENCIA BASICA</i>	<i>DESEMPEÑOS</i>	
Reconocer la importancia del entorno físico y la evolución de los diferentes conceptos sobre la representación del espacio geográfico.	-Identificar los elementos y las características de la geografía y el espacio geográfico. -Reconoce el concepto de mapas, coordenadas, convenciones, planos.	
<i>METAS DE COMPETENCIA CLG</i>	<i>DESEMPEÑOS</i>	
Expresar y confrontar sus ideas con argumentos.	Participa en debates y discusiones con capacidad de argumentar su posición frente a la de los demás.	
<i>METAS DE COMPETENCIA CIUDADANA</i>	<i>DESEMPEÑOS</i>	
Contribuir, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda).	Aplica los conocimientos adquiridos para el desarrollo de su vida cotidiana.	
<i>3. SABERES A TRABAJAR EN LA UNIDAD</i>		
<i>3.1. SABER</i>	<i>SABER HACER</i>	<i>SER</i>
-La geografía y el espacio geográfico.	-Valorar la importancia del estudio de la geografía y el espacio geográfico	Reconozco la importancia del espacio geográfico para el desarrollo de mi ser.

4. ACTIVIDADES A REALIZAR O ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS

<i>PROCESO APRENDIZAJE</i>	<i>DE ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS</i>	<i>ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS</i>
<i>Ubicación</i>	Reflexión y socialización de aprendizajes previos y diagnóstico general de conocimientos y actitudes.	Dinámica interactiva cuestionarios para sustentar oral. Lluvia de ideas sobre la construcción inicial de saberes por parte del estudiante, Utilización de imágenes.
	<i>ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS</i>	<i>ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS</i>
<i>Desubicación</i>	Observación de videos sobre temas de coordenadas, mapas, planos y representaciones, Exploración de páginas web donde se evidencie el tema tratado.	Presentación Power point, proyección de videos y ejercicios en la web sobre el tema. Socialización en grupo sobre los conceptos trabajados. Elaboración de pequeños bosquejos sobre los conceptos. Trabajo grupal en la web, sobre la herramienta Google Maps en el desarrollo del pensamiento espacial.
	<i>ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS</i>	<i>ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS</i>
	Relación de conceptos asociados al pensamiento espacial con la representación gráfica. Uso del estudiante de diferentes lenguajes para la presentación de los conceptos. Elaboración de mapas, planos e identificación de coordenadas geográficas.	Elaboración del taller de conceptualización de términos relacionados con el pensamiento espacial. Trabajo individual en clase: Exploración del aplicativo Google Maps para el reconocimiento de su entorno espacial en una ruta específica.
	<i>ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS</i>	<i>ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS</i>
<i>Reenfoque</i>	Desarrollo vivencial de los diferentes conceptos asociados al pensamiento espacial. Identificación en el espacio común de los puntos cardinales y elementos asimilados a la orientación y ubicación.	Juego al aire libre “me ubico y me oriento”, por medio del cual se afianzan los conceptos de ubicación y orientación.
	<i>ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS</i>	<i>ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS</i>
	Lectura de representaciones cartográficas –plano-. Lectura de textos instructivos para cumplir un reto, donde demuestren la aplicabilidad de los	Trabajo grupal: Juego “Búsqueda del tesoro” Exposición en grupo de los trabajos donde evidencie el desarrollo de los conceptos trabajados.

conceptos de ubicación y orientación.

EVIDENCIAS DEL APRENDIZAJE

EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO	DE EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO	EVIDENCIAS DE PRODUCTO
Manejo conceptual de los diferentes términos asociados al desarrollo del pensamiento espacial.	Reconoce las representaciones cartográficas y el aplicativo Google Maps, como herramientas para la orientación y la ubicación en su entorno.	Elaboración de mapas y planos. Taller de conceptualización e interpretación de términos relacionados con el pensamiento espacial.

5. ESTRATEGIAS DE EVALUACION

Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación
Cada estudiante reconoce su evolución conceptual en los contenidos temáticos.	Socializar en grupos de cinco estudiantes, el desempeño de cada uno para el cumplimiento de los objetivos propuestos.	Seguimiento al desarrollo de las actividades propuestas en los diferentes momentos de la implementación de la UD.

Fuente: Elaboración propia.

4. Desarrollo

Las interrelaciones existentes entre el medio físico y social en el que se desarrollan los grupos sociales y la naturaleza, supone una dependencia entre el entorno y la población que lo habita teniendo en cuenta las condiciones físicas, culturales y sociales; por tanto, las Ciencias Sociales deben tener como objetivo educativo el abordaje del “espacio” con el fin de ayudar a resolver problemas cotidianos que requieren pensamiento espacial, definidos por Comes (2011) como *esferas o contextos espaciales*.

Dichos contextos espaciales se encuentran relacionados con “*los desplazamientos físicos*”, la identificación de conceptos asociados a “*la comprensión espacial*” y “*procesamiento de la información*” a través de distintos medios.

Actualmente, la enseñanza de la Ciencias Sociales genera vacíos que impiden la correspondencia del proceso de formación con las necesidades e intereses, las expectativas y curiosidades del estudiante; teniendo en cuenta que en la mayoría de las aulas no se trabaja a partir de las realidades cercanas y sigue prevaleciendo el planteamiento de situaciones hipotéticas y -peor aún- alejadas del contexto inmediato de los actores del proceso.

Es por ello que se encontraron prácticas de aula que abordan conceptos disciplinares asociados con el pensamiento espacial como la orientación, ubicación, puntos de referencia y representaciones cartográficas sin evidenciar el uso cotidiano que puede tener dicho conocimiento.

A partir de la experiencia generada con la investigación se logró reconocer la importancia de enseñar y fomentar en el estudiante una capacidad adecuada de análisis de las dinámicas de cualquier espacio geográfico y participar de la solución de los problemas espaciales que se le

presenten; para ello fue importante inicialmente, explorar los conocimientos previos frente a lo conceptual y proponer distintas estrategias que permitieron identificar aspectos fundamentales como la ubicación y orientación en el espacio, así como el uso de representaciones cartográficas y el reconocimiento del medio físico.

Así mismo se identificaron herramientas que facilitan la apropiación de conocimientos que favorecen el desarrollo del pensamiento espacial, basadas en las TIC como el aplicativo Google Maps, el cual facilitó la ubicación e identificación de puntos de referencia y el reconocimiento de representaciones cartográficas, permitiendo realizar alejamientos o acercamientos desde distintas ubicaciones geográficas. Esta, constituye una herramienta que facilita la implementación de estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales articulando las TIC, siendo este un desafío para el docente y los estudiantes, a la vez un logro si se convierte en un componente didáctico innovador que facilite la construcción de aprendizajes significativos.

Algunos docentes en la actualidad, no se encuentran familiarizados con el uso de las TIC, convirtiéndose en una barrera frente a la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativas para sus estudiantes. Tal como lo evidencio Betancur y Cárdenas (2015), existe una permanente condición que otorga a la educación colombiana una posición altamente rezagada frente a los continuos desarrollos tecnológicos en materia de contenidos y aplicaciones digitales; dicha condición favorecida por factores culturales, sociales, políticos, económicos y geográficos.

El campo de las TIC, se ha tornado como una posibilidad para desarrollar procesos de enseñanza; ante esto el Informe Mundial sobre la Educación (2014) claramente plantea que: Las nuevas tecnologías constituyen un desafío a los conceptos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, pues redefinen el modo en que profesores y alumnos acceden al conocimiento, y por ello tienen la capacidad de transformar radicalmente estos procesos. Las TIC ofrecen un variado espectro de herramientas que pueden ayudar a transformar las clases actuales –centradas en el profesor, aisladas del entorno y limitadas al texto de clase– en entornos de conocimiento ricos, interactivos y centrados en el alumno. Para afrontar estos desafíos con éxito, las escuelas deben aprovechar las nuevas tecnologías y aplicarlas al aprendizaje. También deben plantearse como meta transformar el paradigma tradicional del aprendizaje (p. 19).

El desarrollo global de las TIC ha permitido complementar, enriquecer y transformar la educación favoreciendo el uso de herramientas de apoyo que facilitan el acceso al saber por parte del estudiante al igual que la formación instrumental y pedagógica de docentes, motivando a la transformación de sujetos más activos en su proceso de aprendizaje.

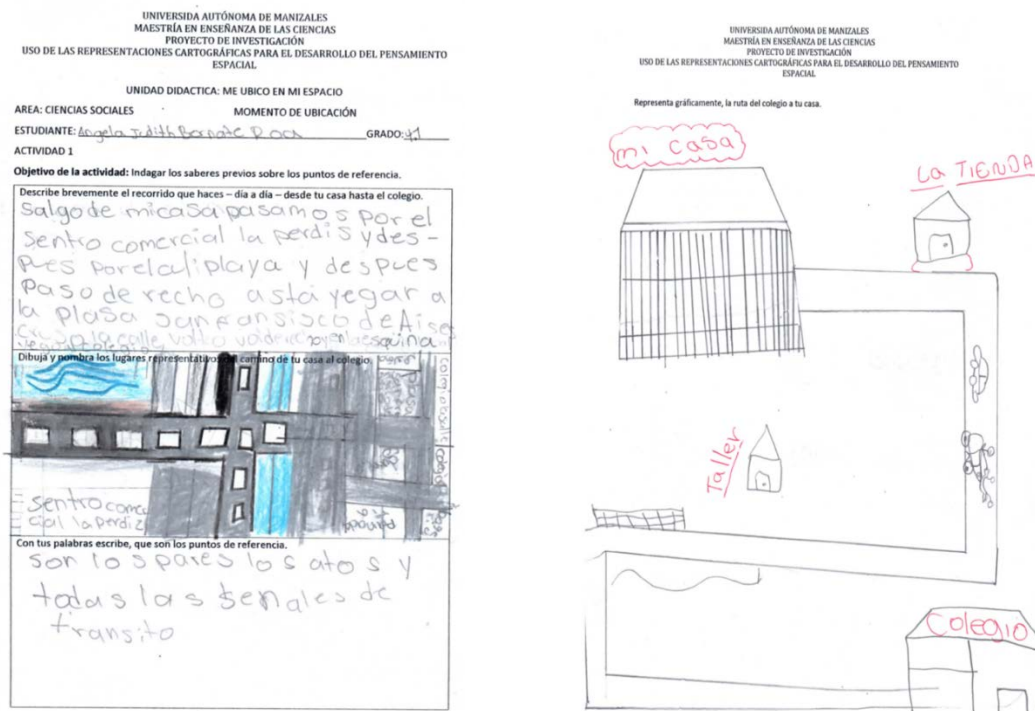
Dentro de las reflexiones se tiene que la inclusión de las TIC se convierten en una posibilidad de transformación de las prácticas de aula, que cumple con el objetivo de mejoramiento de aprendizajes si el rol del docente garantiza el conocimiento de la herramienta o el recurso tecnológico y realiza la transposición didáctica pertinente; esto se traduce en la necesidad de formación y actualización constante por parte del docente, garantizando la aplicabilidad del conocimiento disciplinar en contexto.

Durante la aplicación, desarrollo y resultados de la unidad didáctica, implementada según la estructura propuesta por la Maestría en Enseñanza de las Ciencias –momento de ubicación, desubicación y reenfoque-. Se evidenciaron los siguientes resultados:

4.1. Momento de ubicación

Durante esta etapa se da significativa importancia a los saberes previos de los estudiantes, respecto a las representaciones cartográficas, ya que estos fueron el punto de partida para la conceptualización de los términos relevantes en la profundización del conocimiento disciplinar y evolución del pensamiento espacial.

Se evidenció que la mayoría de los estudiantes, no tienen manejo práctico de las representaciones cartográficas (planos) en la ubicación de sitios representativos de la ciudad, y que además están en las inmediaciones de la institución educativa; los niños manifestaron conocer los sitios relacionados, pero no lograron ubicarlos en el plano. Sin embargo, es de resaltar, que, sin conocimiento cartográfico, también es posible realizar procesos de ubicación, como lo realizaron los niños en los esquemas y la descripción en la ruta desde sus casas a la institución educativa.



Figuras 1 y 2. Momento de ubicación- ruta de la casa al colegio

Estas observaciones se relacionaron con las apreciaciones de los estudiantes cuando demostraron por intermedio de señas, la ubicación de los sitios indicados; sin embargo, lo que sí pudieron realizar y de manera muy fluida, fue la descripción del trayecto desde el lugar de ubicación hasta los puntos de referencia propuestos en las actividades.

Estas consideraciones llevan a la confirmación de una de las tres funciones del pensamiento espacial que describe De Miguel (2015), la función descriptiva que permite la "localización de objetos sobre el espacio y las relaciones topológicas entre ellos"; es decir, los estudiantes con su proceder hicieron evidente dicha función, sin embargo, la que no se evidencia es la función inferencial ya que no pudieron dar respuesta a los interrogantes que requerían procesos de pensamiento espacial, es decir, la ubicación de los sitios en una representación cartográfica.

Y ahora, la relación del concepto de orientación con situaciones de su diario vivir, es decir, la aplicabilidad del conocimiento y uso de herramientas tecnológicas que faciliten la interacción con el entorno. Mencionaron, por ejemplo, que la orientación en la ciudad no se dificulta, la mayoría de los estudiantes deben recorrer rutinariamente el trayecto al colegio, lo que facilitó el reconocimiento de rutas y lugares representativos favoreciendo la habilidad de orientarse.

Lo anterior es posible relacionarlo con Bale (1989), quien rescata la importancia de “la naturaleza de las imágenes geográficas” y sus formas de representación; es decir, donde la experiencia, el conocimiento espacial y la de interacción con el contexto, se convierten en la fuente de todas sus representaciones. Dicho proceso de construcción de imágenes geográficas e identificación del desplazamiento, generalmente se da en espacios como la escuela, amigos y familia, denominados también como entornos cercanos y cotidianos.

Durante la primera exploración de la aplicación de Google Maps por parte del estudiante – sin orientación teórica del docente- se evidenció en gran parte de ellos inseguridad, impotencia y falta de conocimiento hacia el manejo del recurso digital. En algunos pocos, la debilidad llega hasta la manipulación de la herramienta tecnológica –el computador-; generando en los estudiantes bastante ansiedad e interrogantes frente a su proceder.

En otros –muy pocos-, la situación fue completamente diferente; mostraron un manejo fluido del aplicativo por lo que pudieron realizar todo el recorrido de su lugar de residencia hasta el colegio, con la identificación de los puntos de referencia que habían relacionado en su representación gráfica. Es necesario aclarar que, los estudiantes quienes obtuvieron este desempeño son aquellos que tienen sus viviendas en lugares bien alejados de la institución –área rural-, en otras palabras, son los que recorren más distancia, tienen más puntos de referencia y reconocimiento de espacio.

Estas consideraciones, a la luz de la propuesta de De Miguel (2015) permiten decir que estos estudiantes han desarrollado pensamiento espacial, por cuanto, describen procesos y a la vez utilizan elementos para la representación y el razonamiento espacial. Según Comes (1998), *las habilidades espaciales*, al denotar la conceptualización, orientación, medida y representación gráfica del espacio. Lo cual, en ambos casos, le sirve para dar solución a situaciones de su cotidianidad y en su contexto.

Y frente a las prácticas de aula, se pudo determinar que están encaminadas a la adquisición del conocimiento geográfico, sin profundizar ni entender la importancia y necesidad de las representaciones espaciales -desde distintos ámbitos- y su razonamiento para ser un agente activo, y responder a los retos que propone la actual globalización de la sociedad.

Estas –las prácticas de aula- son débiles en el favorecimiento del desarrollo del pensamiento espacial, ya que en los estudiantes se evidencio la ausencia del manejo de conceptos de orden disciplinar y la aplicabilidad de estos con distintas herramientas en dinámicas y problemáticas de la realidad socioeconómica e histórica.

Tal como lo establece Herrera Ávila (2012), los estudiantes terminan su formación escolar con notorias falencias en el conocimiento disciplinar relacionado con la geografía, en sus palabras, se evidencia el “analfabetismo geográfico”.

4.2. Momento de Desubicación

En este momento de la implementación de la unidad didáctica se desarrollaron actividades con el fin de conceptualizar, reconstruir y/o afianzar y aplicar los diferentes aprendizajes de los estudiantes asociados al pensamiento espacial; se trabajó con los estudiantes, videos y diapositivas sobre la fundamentación de los conceptos y el uso que se hace de estos en la vida cotidiana.



Figura 3. Momento de desubicación

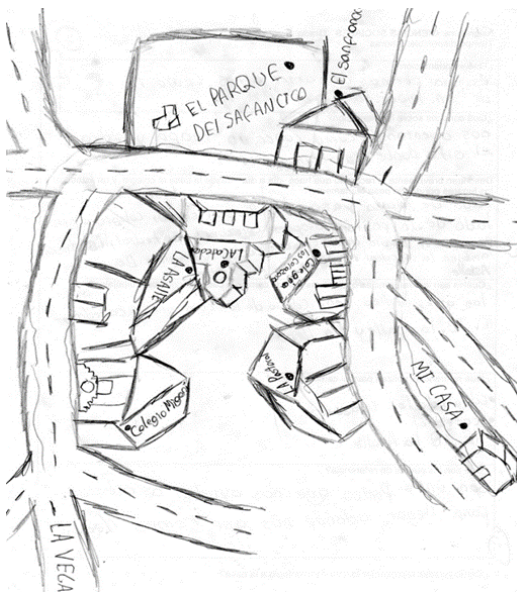


Figura 4. Momento de desubicación

Para este caso, la mayoría de los estudiantes lograron identificar y relacionar los términos con sus definiciones, demostrando apropiación e interiorización del concepto a partir de las ideas previas y reconstruyendo el significado de los términos a medida que desarrollaban la actividad. Condición relevante, según Santisteban (2010) en la enseñanza de la geografía para lograr la

incorporación de los diferentes conceptos geográficos y la importancia de su aplicabilidad en el contexto.

Para la siguiente actividad fue necesaria la disposición de otro ambiente de aprendizaje – sala de sistemas-, en ella se realizó el uso y manipulación de herramientas tecnológicas con guía e instrucción de las docentes, sobre el funcionamiento del recurso didáctico (aplicativo Google Maps) y su aplicabilidad en procesos de orientación y ubicación en su entorno, así como de exploración, observación y visualización de otros espacios geográficos; los estudiantes utilizan – por segunda vez- el aplicativo de manera individual.

En esta oportunidad, se evidenció mejor apropiación y manejo del aplicativo al solicitarle retomar la ruta del colegio a la casa, a través del recurso didáctico; en cuanto a las dificultades o facilidades para el desarrollo de la actividad en Google Maps, la mayoría de los estudiantes manifestó que la orientación y ubicación es fácil, ya reconocen los puntos de referencia y que el aplicativo es una herramienta practica a la hora de orientarse.

Estos resultados demuestran la consideración de Montoya (2010) frente a la importancia de la inclusión de la “*dimensión tecnológica en el contexto escolar*”, siempre que favorezca el mejoramiento de los procesos de formación con responsabilidad pedagógica, para no reducirla a la utilización de equipos tecnológicos sin orientación, reconociendo las oportunidades y fortalezas que el ambiente tecnológico puede ofrecer. También se relaciona con lo propuesto por Soletic (2014), pues estos escenarios permiten a los docentes y estudiantes relacionar elementos del espacio a partir de la construcción y abordaje de textos cartográficos.

Respecto a lo anterior, fue recurrente, en las expresiones de los estudiantes la empatía, dinamismo, inquietud por explorar, conocer y reconocer el uso de esta herramienta tecnológica para una comprensión dinámica del tema y ampliación de su conocimiento. Así mismo, Herrera Ávila (2012), concluye en su estudio que la inclusión de las TIC permite mayor participación y dinamismos de los estudiantes durante el desarrollo de la clase, por consiguiente, apropiación y manejo de temáticas propias del área, con el interactúan a través de los recursos y las herramientas tecnológicas.

Por lo expuesto anteriormente -de las actividades- se puede afirmar que los estudiantes son más perceptivos cuando en el aula de clase hay una intervención de las tecnologías, como herramientas mediadoras en los procesos de enseñanza aprendizaje y les permite ser consiente y activo del entorno, donde se desenvuelven. Tal como lo plantea Gras-Martí y Cano (2005) citado por Montoya (2012), es preciso que las TIC tengan en el aula aplicaciones prácticas y constructivas; donde el uso de las herramientas tecnológicas sirva para demostrar fenómenos o procesos del entorno y se le dé un uso consciente y adecuado para explorar y generar cambios.

El planteamiento y desarrollo de esta actividad confirma las consideraciones de Delgado y otros (2009), con respecto a la necesidad de mejorar las propuestas didácticas de los docentes en cuanto a la utilización de las TIC y metodologías activas y flexibles que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en distintos ambientes pedagógicos.

4.3. Momento de Reenfoque

Continuando con la implementación de la unidad didáctica, en este momento, se propusieron actividades que se desarrollaron al aire libre; la cuales permitieron a los estudiantes identificar los puntos cardinales desde un lugar específico de la institución.

Se observó también, como al inicio de la actividad los estudiantes se tomaban un tiempo para ubicar el punto cardinal indicado. Sin embargo, a medida que se avanzaba y se hacía más práctico y reiterado los puntos cardinales los niños mostraron mayor seguridad y rapidez en el desplazamiento de un lugar a otro.

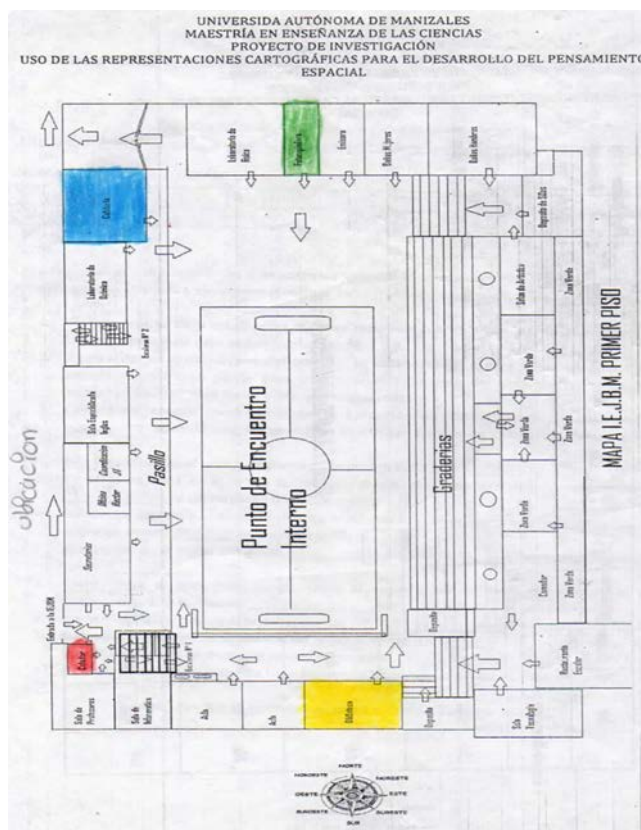


Figura 5. Momento de reenfoque

Esta actividad se sustenta en el postulado de Santisteban (2010) que plantea las dimensiones de la enseñanza de la geografía, en la cual se hace relación sobre las representaciones del espacio en forma de planos o mapas y los conceptos de orientación espacial que se deben incluir en la educación primaria; resaltando, que esta no solo debe quedar en términos teóricos, sino que requiere su aplicabilidad en situaciones concretas.

En las siguientes actividades propuestas, los estudiantes continúan haciendo uso de los puntos cardinales para indicar la ubicación de algunas dependencias de la institución; para ello utilizan una representación cartográfica (plano) de la misma.

Esta situación lleva a concluir, que el uso de cierto conocimiento disciplinar favorece la apropiación y manejo del mismo, es decir, cuando un término se incorpora en el lenguaje cotidiano y se relaciona con las situaciones cotidianas, es donde tiene sentido; por eso en un comienzo para

los niños no fue sencilla la ubicación de los puntos cardinales: primero, no son términos agregados al lenguaje común y, por lo tanto, no son usados para la ubicación de sitio de interés o puntos de referencia.

Tal como lo menciona Pulgarin (2003), “los currículos de ciencias sociales” deben ser integradores y permitir que el estudiante relacione los contenidos escolares con su contexto, específicamente, que se reconozca el espacio como el lugar de desarrollo de las acciones humanas.

Este momento de implementación, se confirma el punto de vista de Comes (1998) en cuanto al carácter procedimental del espacio, ya que luego de la fundamentación conceptual y el manejo de un lenguaje disciplinar se evidenció el desarrollo de habilidades en los estudiantes para el manejo de las representaciones cartográficas aplicado a una experiencia escolar que planteaba situaciones cotidianas y lo llevaban a la toma de decisiones con aplicabilidad del conocimiento.

La experiencia que se acaba de evocar demostró que la mayoría de los estudiantes apropiaron los conceptos y están en condición de aplicarlos en una situación concreta como se les propuso; sin embargo, cabe resaltar que a la hora de leer los textos instructivos se presentaron dificultades en la interpretación de los mismos.

Estas observaciones “hacen referencia a los procesos a través de los cuales las personas perciben, almacenan, recuerdan, crean, editan y comunican imágenes espaciales”, a partir de las vivencias, a lo que Luque (2011) denomina pensamiento espacial; y sobre los cuales se construyen significados que permiten transformar y/o evolucionar con el contexto.

5. Conclusiones

Uno de los principales alcances de esta investigación, fue identificar que el desarrollo del pensamiento espacial está directamente relacionado con la práctica y la experiencia, lo cual se establece cuando existe mayor interacción con la realidad permitiendo la representación de la misma o la interpretación de las representaciones cartográficas del contexto inmediato. La importancia de los saberes previos del estudiante frente a las representaciones cartográficas se convierten en el punto de partida para la conceptualización de los términos relevantes, en la profundización del conocimiento disciplinar y adquisición del pensamiento espacial. Este proceso también está ligado a la adquisición del conocimiento disciplinar y a las vivencias cotidianas y rutinarias que generan una necesidad en contexto y requiere solución. En este caso, los estudiantes que logran asimilar, relacionar y apropiar con mayor facilidad los conceptos y la utilidad del recurso didáctico son aquellos que recorren una mayor distancia cotidiana entre sus hogares y la institución educativa.

Por su parte, la aplicación de las Tics en la enseñanza de las Ciencias Sociales constituye una alternativa válida para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula facilitando el enriquecimiento del que hacer pedagógico a partir de estrategias innovadoras que benefician el interés y la motivación del estudiante para aprender y desarrollar competencias investigativas y críticas frente a la realidad, facilitando la construcción de nuevos conocimientos que contribuyen al desarrollo de las ciencias sociales desde los distintos entornos, pese a ello se identifica que las TIC's no es una herramienta muy utilizada por el docente para la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones educativas; por tanto las representaciones cartográficas se quedan en

el concepto sin reconocer su estructura, uso y aplicabilidad en situaciones concretas, limitando así el desarrollo de aptitudes, procedimientos y capacidades espaciales en los estudiantes.

Finalmente, la implementación de la unidad didáctica “me ubico en mi espacio”, permitió concluir la necesidad de innovación en las prácticas de aula desde dos perspectivas: la primera, con la articulación e inclusión de las herramientas tecnológicas y los recursos digitales en las diferentes disciplinas (por ejemplo, Google Maps); la segunda, referida a la actualización y/o autoformación del docente para proponer estrategias didácticas contextualizadas que articulen el conocimiento escolar con las expectativas e intereses de los estudiantes y permitan afrontar situaciones del mundo actual. Es decir, que los estudiantes encuentren utilidad y relación de los conocimientos abordados en las aulas de clase, con su realidad inmediata.

Referencias bibliográficas

- Arias, V. y López, S.Y. (2014). Las TIC en la educación en ciencias en Colombia: una mirada al estado actual de a investigación en la línea y a su contribución a los propósitos de la educación en ciencias. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Bale, J. (1989). *Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*. Madrid: MEC/Morata.
- Betancur, V., y Cárdenas, Y. P. (2015). *Estado actual de la formación docente en el uso didáctico de las TIC en Colombia*. <http://hdl.handle.net/123456789/4392>
- Boada, M. (2008). Viajes pedagógicos y cartografías en San Cristobal. Expediciones seguras. En: *Expediciones seguras para niños, niñas y jóvenes*. Alcaldía Mayor de Bogotá, 4-8.
- Cely y Moreno. (2008). Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales. *Revista Folios*, 28, 64-73. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Comes, P. (1998). El espacio en la didáctica de las ciencias sociales. En C. Trepay y P. Comes *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 123-192). Barcelona: Graó Educación de Serveis Pedagògics.
- De Miguel, R. (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. *Giramundo*, 2(4), 7-13.
- Delgado, M., Arrieta, X., y Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3).
- Herrera, D. L. (2012). Nuevas tecnologías y educación geográfica: el reto actual. *Zona Próxima*, (17).
- Luque, R. M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 55, 183-210.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN. (1998). *Serie Lineamientos Ciencias Sociales*.
- Montoya, L. C. (2010). Utilización de las TIC en la enseñanza de las Ciencias. *II Congreso Internacional de Didáctiques*.

- Pulgarín, M. R. (2003). Enseñanza de las ciencias sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico. *Ponencias del 9no EGAL*.
- Santisteban Fernández, Antoni (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Memoria Académica, FaHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, *Clío & Asociados 14*, 34-56.
- Solectic, M. (2014). *Ciencias Sociales y TIC: orientaciones para la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ANSES.
- Tamayo, O. E., Vasco, C. E. y otros (2013). Diseño y Análisis de Unidades Didácticas desde una Perspectiva Multimodal. En *La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 103-134). Manizalez: Universidad Autónoma de Manizalez.

La enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales a través del cine Latinoamericano

The teaching of Social Sciences Didactics through Latin American cinema

Miguel Jesús López Serrano

Universidad de Córdoba

Email: mjlopez@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3953-1999>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.94>

Resumen

En estas líneas pretendemos conocer la situación del uso de los medios audiovisuales en el aula que tan relegados están en comparación a otros recursos educativos. Hemos tenido en cuenta que, dentro de la práctica docente, la elección de los recursos didácticos viene determinada, en gran medida, por la rigurosidad en la consecución de los objetivos estipulados para cada nivel educativo, en las limitaciones horarias y en la falta de un mínimo de recursos. Presentamos una serie de interrogantes realizadas a los alumnos y alumnas del Grado de Magisterio de Educación Primaria a modo de muestra que tienen como finalidad introducir el mundo del cine en las aulas. La enseñanza a través del cine nos ofrece una beneficiosa cualidad, que difiere de otras disciplinas, consecuencia de que la imagen está presente como un elemento normalizado en el desarrollo de la persona desde sus primeros años de vida. Sirviéndonos de las Ciencias Sociales presentamos una serie de actividades para analizar la realidad social, histórica, política, económica... de latinoamericana a través de una selección de filmes. Creemos que el uso de una metodología lúdica y relajada es un elemento dinamizador y motivador del aula que enriquece la labor de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: cine en el aula; América Latina; enseñanza de las ciencias sociales; medios audiovisuales; desarrollo de las ciencias sociales.

Abstract

In these lines we intend to know the situation of the use of audiovisual media in the classroom that are so relegated compared to other educational resources. We take into account that, within the teaching practice, the choice of teaching resources is determined, to a large extent, by the rigor in the achievement of the objectives stipulated for each educational level, in the time constraints and in the lack of a minimum of resources. We present a series of questions asked to the students of the Teaching Degree of Primary Education as a sample that have as

their purpose to introduce the world of cinema in the classrooms. Teaching through cinema offers us a beneficial quality, which differs from other disciplines, as a result of which the image is present as a normalized element in the development of the person from the first years of life. Using social sciences, we present a series of activities to analyze the social, historical, political, economic reality ... of Latin America through a selection of films. We believe that the use of a playful and relaxed methodology is a dynamic and motivating element of the classroom that enriches the work of teaching and learning.

Keywords: cinema in the classroom; Latin America; teaching social sciences; audiovisual media; social science development.

1. Introducción

A la hora de abordar la cuestión del uso normalizado de materiales cinematográficos en la práctica docente, tenemos que prestar especial atención al hecho de que son muchos los docentes que reivindican el poder contar no solo con unos recursos necesarios (aulas de cine, aparatos de proyección, base de datos de películas...) sino con unas dinámicas de trabajo y unas propuestas didácticas de garantías que puedan facilitar al profesorado la integración del cine en las clases escolares con un mínimo aprovechamiento pedagógico.

Desde que en los años 70 del siglo pasado se planteara por primera vez, desde una vertiente didáctica, el enseñar y aprender con ayuda del lenguaje audiovisual (Ambrós, 2011, pp. 8-9), han ido apareciendo diversas experiencias pedagógicas apoyadas, en mayor o menor medida, por las administraciones públicas que han tenido un impacto residual en el ámbito educativo consecuencia de dotarlas de una naturaleza extracurricular.

La escuela en la actualidad ha estado ignorando las bondades que el mundo cinematográfico pone a su disposición para enriquecer la labor educativa; no ha sabido aprovechar sus múltiples posibilidades como recurso didáctico en general.

Los profesionales de la educación no deben descartar ningún instrumento didáctico, deben saber aprovechar el uso de las imágenes como vehículo de transmisión de conocimientos y como puerta de entrada hacía otras disciplinas: pintura, escultura, arquitectura... si bien, no podemos obviar que gran parte del profesorado actual no está formado en competencias cinematográficas, no puede servir esto de excusa para alejar el cine de las aulas.

2. El cine en el aula

El lenguaje de las imágenes tiene la cualidad de mostrarnos una libertad para presentar cualquier aspecto de la sociedad actual, pasada y futura; igualmente, puede sustentarse en hechos reales o ficticios a la hora de presentar ciertos acontecimientos temáticos curriculares por lo que las posibilidades didácticas que ofrece al alumnado son muy amplias:

- El cine fomenta la reflexión, la sensibilización y el espíritu crítico ante problemas vitales.
 - Es un elemento dinamizador y motivador del aula que enriquece la labor de enseñanza-aprendizaje.
 - Se puede fomentar el estudio y uso de cualquier competencia que establezca la legislación vigente. En nuestro caso particular cobra especial relevancia la social e histórica.
-

- El séptimo arte puede ser un catalizador lúdico de la lectura en el aula.
- Las imágenes sobre el tiempo histórico representado en las películas son el mejor ejemplo para evaluar aspectos sociales, vestimentas, paisajes, gestualidad...

Entendemos pues, como el cine es una herramienta educativa que destaca sobremanera por la capacidad de enseñar desde una metodología lúdica y relajada para el alumnado. Bellido López, 1998 afirma:

“El cine se puede enseñar de muchas formas y se puede conseguir que el alumnado desde cualquier edad pueda amarlo. Esa es una de nuestras ideas: llegar a comprender, de esa forma, el maravilloso lenguaje de las imágenes”.

A su vez, posibilitan el desarrollo del curriculum de Primaria¹ al entroncar temas tanto de índole social como del medio natural por lo que abre un abanico de posibilidades metodológicas y de recursos para el aprendizaje de contenidos de las Ciencias Experimentales y Sociales².

A pesar de las bondades anteriormente expuestas, el cine se encuentra bastante alejado de los centros educativos. Un amplio sector de la comunidad docente no encuentra o no sabe encontrar en los filmes una herramienta eficaz y válida para introducirla en el aula, este hecho puede ser consecuencia de diversos factores, entre los que destacamos la mínima planificación metodológica que haga un uso funcional del cine, de selección filmográfica según los patrones de edad del alumnado, creación de propuestas didácticas que inserten los contenidos curriculares, disponer de los medios tecnológicos necesarios y, lo más importante según nuestro parecer, tiempo para la realización completa de las actividades desde una perspectiva contextualizada, haciendo hincapié en su utilidad y no simplemente como un mero entretenimiento, por lo que, no es de extrañar, que muchos profesores hagan uso del cine para ocupar horas sueltas o para rellenar cualquier tipo de imprevistos (periodos vacacionales, ausencia de profesorado, semanas culturales...).

La implantación sine die de las herramientas TICs choca de plano con una idea prefijada en la mente de muchos discentes, los cuales creen que en la enseñanza debe primar por encima de todo las palabras y no las imágenes. Plataformas como YouTube, Vimeo, etc.; proyectos como CINEscuela, programas de innovación educativa... han facilitado, en gran medida, la incorporación en las programaciones didácticas de películas, documentales, etc. como herramientas educativas. Hoy día, los repositorios filmográficos tanto gratuitos como de pago que podemos encontrar en internet y de los que pueden hacer uso los docentes son prácticamente inagotables. Es, por tanto, la profesionalidad del maestro la que dictamine si se hace un buen uso (planificado, contextualizado, temporalizado...) o se queda, simplemente, en la improvisación o el relleno con

¹ Según Martínez Salanova y Pérez, 2002:

- “Permitir que alumnado conozca uno de los lenguajes audiovisuales en las que la interacción de los códigos verbales y no verbales es más rica y eficaz para la transmisión de significados y la construcción de los imaginarios personajes.
- Facilitar un medio para el conocimiento y la expresión que beneficia el desarrollo de las capacidades creativas, cognoscitivas, artísticas y expresivas...
- Propiciar un instrumento para la creación a partir de los conocimientos y experiencias propias”.

² Para ampliar la información sobre las posibilidades metodológicas del cine, véase: De la Torre et al. (2003-2004). *El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes*. Contextos educativos, 6-7. pp. 65-86.

esos fragmentos de películas o cualquier material fílmico que podemos encontrar en dichas plataformas.

El alumnado de primaria, ESO y sobre todo de Bachillerato, empieza a elaborar sus primeros juicios críticos con toda la información que las imágenes ponen a su disposición, con ello, empiezan a formar sus propios conjuntos de valores, códigos éticos y morales; elementos preponderantes en el desarrollo cognitivo de la persona, por lo que el aula no puede ser ajena a esta realidad debiendo incorporar cuanto antes el cine en la cotidianidad educativa presente.

3. El contexto a la hora de seleccionar los recursos audiovisuales atendiendo a los niveles educativos

La enseñanza a través del cine nos ofrece una beneficiosa cualidad que difiere de otras muchas disciplinas como consecuencia de que la imagen está presente como un elemento normalizado en el desarrollo de la persona desde sus primeros años de vida en todos sus ámbitos (Fernández Ulloa, 2012, p. 1). Desde el punto de vista teórico el docente, a la hora de seleccionar el material audiovisual, debe realizar una valoración sistemática de los conocimientos, requisito previo antes de cualquier acción didáctica. Pérez Parejo (2010, p. 3) en su intervención en el II Congrés Internacional de DIDACTIQUES sostiene que:

- Etapa de Infantil: Se deben seleccionar videos didácticos sobre el entorno más cercano de los menores, tanto urbanos como rurales, fenómenos meteorológicos, naturaleza, biodiversidad y videos que fomente la higiene personal y la limpieza en general, entre otros.

- Educación Primaria: Elección de una temática más compleja como por ejemplo conocimiento de otras culturas, presentación de distintas épocas históricas, elementos del patrimonio históricos, documentales biográficos, películas en versión original...

- Para Secundaria: La Enseña Secundaria Obligatoria es la etapa ideal para introducir al alumnado la educación en valores y la ética. Podemos seleccionar gran cantidad de filmes que reflejen distintos aspectos de la realidad como la perspectiva de género, el fracaso escolar, bullying, igualdad de género, la pobreza; sin dejar de lado la recreación de distintos periodos históricos, cine de autor...

Una vez decididos a seguir los postulados del ínclito historiador francés Lucien Febvre (1976), integrante de la escuela de los Annales, el cual defendía el derecho de transgredir el honor de los documentos archivísticos como las únicas fuentes para el conocimiento de nuestro pasado histórico, con la utilización de fuentes de diversa naturaleza, entre las cuales y, en nuestro caso particular, el cine se encontraría en los primeros lugares.

Así pues, a la hora de utilizar los documentos fílmicos como recurso educativo para el estudio de las Ciencias Sociales y Experimentales, podemos acudir a la clasificación que nos plantea el profesor Valle Aparicio (2007, pp. 449-450) para el aprendizaje de la didáctica histórica:

1. Cine cuya temática refleje y presente distintas culturas, sociedades, modos de vida.
2. Películas que alberguen un alto contenido analítico y crítico para analizar una etapa histórica concreta, una cultura pasada...
3. Por último, aquella filmografía que englobe los aparatados anteriores.

En las siguientes líneas no abordaremos una rigurosa planificación didáctica, sino que plantearemos una serie de pautas que cumplan con un grado mínimo de eficacia curricular según dispone la legislación vigente para las diversas etapas de la educación española y que, creemos, puedan ser de utilidad para el docente a la hora de planificar una serie de actividades de cine en el aula, conociendo la realidad actual en base a la pequeña muestra analizada. El esquema que vamos a proponer para realizar un caso práctico sobre diversos aspectos de la sociedad latinoamericana a través del cine, sería el siguiente:

- 1- Metodología. Ficha de trabajo. Cuestionario.
- 2- Explicación del contexto histórico, político, económico, geográfico... en el que se va a desarrollar la temática de las películas.
- 3- Descripción de los elementos cinematográficos: ficha técnica, el director, guionista, música, actores y actrices.
- 4- Resultados y breve ejemplo de actividades en el aula.
- 5- Conclusiones

4. Metodología

A la hora de abordar una secuenciación que sea lo más realista y coherente posible, creemos necesario que la planificación se centre en un listado de filmes que sean una muestra fidedigna de la realidad del objeto de estudio: la enseñanza del cine latinoamericano en educación primaria.

En referencia a la selección de las películas que serán las protagonistas de esta posible experiencia planteamos un primer paso conducente a la recogida y obtención de información usando una metodología de carácter cualitativo a través de unas Fichas de Trabajo a partir de las cuales el alumnado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba compuesto por 45 alumnos y alumnas contestará una serie de preguntas-items con la finalidad de conocer de primera mano el grado de conocimientos previos que sobre la filmografía latinoamericana y otras cuestiones relevantes, tienen los futuros docentes de Educación Primaria.

En segundo lugar, se transcribe y ordena la información obtenida a través de la Ficha de Trabajo anteriormente citada. Una vez transcrita, se procede a agrupar la información, tercer paso consistente en categorizar la información contenida en las narrativas abiertas en función de las ideas o temáticas similares. El conjunto del texto es clasificado utilizando códigos diferentes para cada una de las categorías. En cuarto lugar, se reagrupa la información, lo que nos permitirá profundizar en el diseño de la actividad. Ese agrupamiento por temáticas permite relacionar unas categorías con otras y encontrar las similitudes existentes entre ellas. Finalmente, se desarrolla el análisis de los datos para la obtención de los resultados del estudio.

El objetivo general de la ficha de trabajo radica en conocer la realidad actual del uso de la cinematografía de temática latinoamericana para la educación primaria, según las informaciones proporcionadas por el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria. Obtener información sobre el grado de penetración del cine en las aulas y la receptividad del profesorado para usarla en clase. Listar una serie de filmes y contextualizar profusamente el contexto socio-histórico que envuelven a las películas seleccionadas.

Tabla 1
Ficha de Trabajo

	País	Año	Contexto	Temática	Asignatura
La casa del ángel					
Tire dié					
Los Inundados					
La hora de los hornos					
Largo Viaje					
El chacal de Nahueltoro					
Tres tristes tigres					
Martín Fierro					
Valparaiso, mi amor					
Caliche sangriento					
Invasión					
El santo de la espada					
Voto más fusil					
La tierra prometida					
Operación Masacre					
El camino hacia la muerte del Viejo Reales					
Bajo el signo de la patria					
Argentino hasta la muerte					
Perón: Actualización política y doctrinaria...					
Perón: la revolución justicialista					
Juan Manuel de Rosas					
Ya no basta con rezar					
Los hijos del Fierro					
Los traidores					
Los siete locos					
Los caballeros de la cama redonda					
Los doctores las prefieren desnudas					
La Batalla de Chile: la lucha de un pueblo sin armas					
Hay que romper la rutina					
Llueve sobre Santiago					
La tregua					
La Patagonia rebelde					
La Raulito					
Julio comienza en julio					
No habrá más penas ni olvidos					
La historia oficial					
La noche de los lápices					
Bajo bandera					

Cuestionario

¿Es el cine una herramienta válida para educación primaria que el aprendizaje y una mejora educativa en general?

¿Es necesaria una formación cinematografía en los docentes?

¿Qué medios de reproducción dispone el centro educativo?

¿Dispone el profesorado de una sólida formación cinematográfica?

¿Con qué frecuencia usarías los recursos cinematográficos en el aula?

¿Hubo algo que no hayas entendido de la película?

¿Cuál fue la temática de esta película? Justifica tu respuesta

¿Todos los eventos presentados en la película suenan verdaderos? Describe las escenas que encuentre especialmente precisas. ¿Qué escenas no concuerdan con la realidad? ¿Por qué?

¿Cuál es la estructura de la historia narrada en la película?

¿Aprendiste algo de esta película? ¿Qué cosa?

4.1. Contexto histórico y temática

La Historia del cine en Latinoamérica y, concretamente, en el Cono Sur, como no podía ser de otra manera, ha estado vinculada estrechamente a los procesos acontecidos; pero yendo aún más allá, podemos afirmar que la evolución del cine ha personificado las etapas mentales o de madurez que el subcontinente ha superado durante estas dos décadas que nos disponemos a enseñar.

En una primera etapa, que denominaremos como de Cine Universal, la cinematografía –en un sentido práctico, estético e ideológico- estaría al servicio de las corrientes e intereses occidentales. Analizaremos qué valores traían a las regiones colonizadas, cómo se representaban a partir de productos “nacionales” y qué influencia tenían sobre la vida social de cada país.

El segundo período, vendría acontecido por el cambio de mirada –gracias sobre todo a hechos puntuales como la Revolución Cubana, a la influencia de ciertas corrientes, etc.- provocado por las nefastas desigualdades y las irreparables condiciones de vida de un gran porcentaje de la población. Lo podríamos definir como Cine Neonacional, una de las principales experiencias dadas por la intelectualidad nacional hacia los procesos de emancipación que recurren por primera vez a la raíz de los problemas, pero siempre acompañados de modelos o ideas occidentales –al final de esta etapa, se puede considerar como un nuevo cine burgués.

Por último, un tercer período –clasificado con muchos nombres como militante, político, revolucionario...- que denominaremos Cine del Pueblo. Se posiciona en directo enfrentamiento con la realidad exógena y defensor de la conciencia nacional formada a partir del pueblo, y con el único fin de concienciar al pueblo de la situación de explotación e injusticia que viven con respecto a sus metrópolis.

La primera etapa estaría identificada con el dominio (neo)colonial que sufren los países hasta los años 50, el control intelectual al que someten a estos países subdesarrollados a partir de una serie de aspectos que se pueden representar en el cine, siempre alternada con los hitos político-económicos. Surge a partir del cambio de mentalidad, que se desarrolla desde la II Guerra Mundial. El segundo período que durará hasta finales de los 60, con la verdadera radicalización de los pueblos. Aquí se incluirá el intento occidental por superar las primeras protestas, el gran cambio que supone la Revolución Cubana y las nuevas medidas de la Alianza para el progreso. Fruto del salto surgen ideas o nuevas líneas de pensamiento como el Nuevo Cine Latinoamericano, que se disolverá en la maraña burguesa.

Por último, y dentro de los procesos de radicalización, se desarrollará un verdadero Nuevo Cine Revolucionario, que no atenderá ningún academicismo occidental, donde su mayor diferencia con el resto es la responsabilidad que asume con el pueblo, surgiendo desde él y para él.

5. El sistema occidental (Cine Burgués o Primer Cine)

Los grandes centros económicos estaban destinados a controlar esta industria del ocio, en lo que algunos han denominado la cultura de masas, tratando de imponer sus premisas en dos sentidos, el ideológico y el económico. Se trataba de una cultura desde arriba y en beneficio de unos pocos impuestos sobre las masas. Esta mentalidad tenía varios objetivos:

- Alejar a las masas de las preocupaciones y problemas reales.
- Presentarles imágenes idealizadas con las que se puedan identificar.
- Imbuir unos valores y unas ideas emanados desde sus intereses.
- Transformar el tiempo libre en un continuo consumo de productos culturales por parte de las masas, con sus consiguientes beneficios económicos.

Consciente de las capacidades de la industria cultural, el capitalismo ha venido explotando de la forma más concienzuda, la necesidad de conocimientos y de relajamiento de las grandes masas para cumplir dos objetivos: continuar alienándolas y la extracción de beneficios de los productos culturales.

(...) ésta ha dado lugar a que el cine haya sido el instrumento cultural más importante de que disponían las clases dominantes para alcanzar su doble objetivo de contar con un opio adormecedor de las conciencias y de extraer a un elevadísimo número de personas parte del dinero ganado en su jornada laboral. (Linares, 2002, p. 65).

Cine Burgués, es el cine de autor que nos transmite una visión subjetiva de la realidad y del director que intenta seducirnos con su mundo propio, es también el cine del protagonista principal, del individuo y del individualismo. Los problemas que se tratan son los que a él le interesan.

Dentro del sistema económico en que habita la burguesía, el margen de la supuesta libertad que cree manejar un creador, es delimitado por las exigencias de la rentabilidad, así conceder o autocensurarse son operaciones inseparables del proceso de producción. De aquí resulta que el individualismo generado por la inercia del pensamiento burgués encuentre su atomizador no ya en las exigencias sociales sino en las económicas.

Por una parte, encontramos un cine burgués afanado en hacer dinero y por otra, el cine del mismo sistema proyectando un ideal deformante que no solamente transmite lo que es útil a la burguesía sino lo que sirve al imperialismo.

Dentro de este sistema también hay ciertos intelectuales y artistas calificados como revolucionarios, que resultan profundamente contaminados por la ideología que pretenden combatir, como pueden ser muchos de los directores pertenecientes al Nuevo Cine Latinoamericano.

6. Los orígenes del cine

Antes incluso de que finalizara el siglo XIX, ya habían llegado a América Latina las primeras fotografías animadas, si bien es mucha la herencia que dejó el cine mudo en la región pocas son las obras originales que se conservan hoy en día.

Su estudio ha estado lastrado por estas condiciones, por lo que la mayoría de autores se ha dedicado a una investigación mucho más histórica, haciendo un panorama general de Latinoamérica que complementan las historias nacionales.

Durante las tres primeras décadas del siglo XX, el cine y Latinoamérica constituyeron dos elementos de una ecuación en la que se observan una serie de intersecciones muy sugerentes: el interés por ambientar los films tanto en lugares cercanos como lejanos; la alianza del cine con los medios de expresión como los jardines de recreo, los teatros y otros espectáculos públicos; y, por último, el cine como medio de difusión de noticias sensacionales y obras literarias. (Paranaguá, 2003, p. 32).

Las primeras proyecciones en Latinoamérica se produjeron en 1896 en Brasil, a finales de ese mismo año los argentinos tuvieron la oportunidad de ver, entre otras cintas, la llegada de un tren... El público respondió muy bien al nuevo entretenimiento que le permitía viajar a paisajes lejanos cada noche. Poco después no tardaron en demandar paisajes que les resultaran más familiares.

Hombres como el venezolano Manuel Trujillo Durán, Alfonso Segreto o Felíz Oliver serán los pioneros de este primer cine nacional, filmando actos públicos...

El historiador de cine Raúl Rodríguez se refiere a la relación que existían entre exhibición y distribución hacia finales del siglo pasado en los siguientes términos "Se llega a un país, se filman diferentes escenas del mismo y, más tarde, esto se ve en otros países".

Esto fue más allá de las fronteras latinoamericanas, llegando a Hollywood que utilizó una gran cantidad de localizaciones para sus películas, descubiertas a partir de estas cintas. Las coproducciones serán una práctica habitual en el contexto cinematográfico latinoamericano, si bien, no todas han sido beneficiosas para ambos bandos.

"Una de las formas que tienen los directores latinoamericanos de acabar con la afluencia unilateral de imágenes consiste en resaltar "lo nuestro", de manera que los paisajes locales suelen ocupar un lugar destacado en su obra..." (Rodríguez, 2001).

En Latinoamérica, el cine se desarrolló de forma paralela al teatro, adoptando muchas formas de él. Ambos métodos de entretenimientos supieron beneficiarse el uno del otro. También es cierto, que poco a poco el cine se fue haciendo con una gran cantidad de espectadores del teatro, que tuvo que hacer fuerza para renovarse.

También compartían los actores "En Argentina, el director Mario Gallo, de origen italiano, consiguió que participaran en el rodaje de su película *El fusilamiento de Dorrego* (1908) los principales actores de la época como Roberto Casaux y Eliseo Gutiérrez, no sería la última vez que esto ocurriría..." (Rodríguez, 2001).

"(...) el cine debe fomentar el diálogo por lo cual, no basta con capturar a las personas individualmente en una película, sino que se les debe ofrecer la oportunidad de participar de forma interactiva con el producto final" (Martínez-Salanova, 2002).

En el siguiente paso, se dejaron atrás los paisajes tranquilos para reclamar hechos sensacionales y de gran interés, los títulos de las películas parecían titulares de prensa.

Py, en Argentina, hizo La bandera argentina, en 1897, a la que siguieron otros acontecimientos nacionales dignos de ser noticia como Visita del Dr. Campos Salles a Buenos Aires, Revista a la Escuadra Argentina o Visita del general Mitre al Museo Histórico.

En 1919, una protesta obrera contra las penosas condiciones laborales en Argentina condujo a enfrentamientos brutales con la policía. Se hicieron dos películas en respuesta a este conflicto, que se llegó a conocer como "La semana trágica". En primer lugar, Juan sin ropa, una dramatización del suceso dirigida por el francés Georges Benoit y producida por Camila y Héctor Quiroga. Seguidamente, un documental dirigido por Pío Cuadro, titulado La semana trágica. Estos dos trabajos, juntos con algunos otros, se pueden considerar el origen de los noticiarios, que no tardarían mucho en aparecer.

Filmes conmemorativos de la Independencia, en el caso de Argentina fueron numerosos, Revista del Centenario de José R. Alsina y Revolución de Mayo y La creación del himno de Mario Gallo.

Otro de los temas recurrentes para el cine y que atraían a una gran cantidad de público fueron el de los avances tecnológicos, en todos los aspectos, como la medicina, la aeronáutica. Pero, sobre todo, el tema estrella acabaría siendo la guerra. Aunque sin olvidar a aquellos que hablaban de crímenes famosos que, rápidamente, se convertían en rotundos éxitos.

Algunos sí se sirvieron de estos acontecimientos para dotar de una base sólida a sus films dramáticos "El último malón", (Alcides Greca) se basa en un incidente que tuvo lugar en la provincia argentina de Santa Fe, a finales de 1800, la población indígena, descontenta por las condiciones de vida se rebeló contra el opresor. La película fue rodada donde todo aconteció y los actores participaron realmente en el levantamiento, descrito como documental con secuencias dramatizadas de "episodios románticos", gran parte de la producción asociada al Nuevo Cine Latinoamericano combina ambas técnicas.

Para estos primeros creadores, la literatura supuso una fuente básica de la que beber. A la vez que muchos textos se acercaban a la gente que no leía, la mayoría de las adaptaciones eran más o menos conocidas por los espectadores, por lo que rápidamente quedaban enganchados, a lo que se sumaba la participación de los actores más conocidos. Tal vez, el más importante en este campo sería Gabriel García Márquez.

En Argentina, el gran poema de José Hernández sirvió para cantidad de adaptaciones "El primero de estos films basados en el mito y su interpretación literaria es La batalla de Maipú, dirigida por Gallo. En Nobleza Gaucha, Eduardo Martínez de la Pera y Ernesto Gunche, adaptaron pasajes enteros del poema." (García, 2006).

Solo un año la separa de Amalia (1914) obra del director Enrique García Velloso, descrita como una visión maniquea de la lucha entre la civilización europea y el barbarismo indígena en tiempos del dictador Rosas, se pueden clasificar como obras que representan la dialéctica entre el campo y la ciudad.

La I Guerra Mundial supone, en el mundo desarrollado, el paso de una cinematografía artesanal a otra de tipo industrial. Este primer período se extiende en Latinoamérica hasta la llegada del cine sonoro –reflejado en la descentralización de la producción- que supondrá una auténtica hecatombe y la complicación técnica, con la excepción de Argentina.

Los “obreros” del cine mudo latinoamericano, aun cuando tienen marcado origen popular, expresaban las ideas dominantes entre aquellos que los financiaban o a quienes se dirigían. Salles Gomes lo ha llamado ritual del poder, por la manera de ocultar de la pantalla todos los conflictos o asperezas de la historia. Hizo falta una revolución para que los realizadores de documentales adoptaran un punto de vista distinto al de las fuerzas de poder.

Es difícil extrapolar las experiencias estadounidenses o europeas a contextos culturales, económicos y sociales diferentes, sin embargo, tampoco puede despreciarse un cierto nivel de internacionalización de las formas del espectáculo y ello, en tanto en cuanto el cine emana de una cierta línea evolutiva que conecta el desarrollo de las fuerzas de producción con las relaciones sociales en las ciudades. Y, por supuesto, no olvidamos el habitual mimetismo que con respecto a la cultura eurocentrista poseen las clases dirigentes y clases medias de las culturas más alejadas.

Sea como fuere, la diversidad de creencias, de formas de ocio y la accesibilidad a las zonas urbanas proporcionaron un extenso abanico de posibilidades para la presencia del “espectáculo cinematográfico” en aquellas partes del mundo que estaban industrialmente menos desarrolladas.

6.1. Descripción de los elementos cinematográficos

La casa del ángel (1957-1959); *Director*: Leopoldo Torre Nilsson. *Guión*: Torre Nilsson y Martín Rodríguez. *Libro adaptado*: Beatriz Guido. *Productora*: Argentina Sono Films. *Montaje*: Jorge Garate. *Cámara*: Ricardo Agudo. *Fotografía*: Aníbal González. *Música*: Juan Carlos Paz. *Duración*: 76 minutos. *País*: Argentina.

Tire dié (1958-1960); *Director*: Fernando Birri. *Guión*: Juan Carlos Cabello y Fernando Birri. *Montaje*: Antonio Ripoll. *Fotografía*: Fernando Birri. *Sonido*: Mario Fezia. *Duración*: 34 minutos. *País*: Argentina. *Formato*: documental. B/N.

Los Inundados (1961); *Director*: Fernando Birri. *Guión*: Fernando Birri. *Actores*: Pirucho Gómez, Julio Omar González, Héctor Palavecino, Lola Palombo. *Producción*: Escuela de Cine del Litoral. *Música*: Ariel Ramirez. *Cámara*: Adelqui Camuso. *Duración*: 81 minutos. *País*: Argentina.

La hora de los hornos (1966-1968); *Director*: Fernando Solanas y Octavio Getino. *Guión*: Fernando Solanas y Octavio Getino. *Producción*: Grupo de Cine Liberación. *Montaje*: Antonio Ripoll, Juan Carlos Macias y Solanas. *Fotografía*: Juan Carlos Desanzo. *Música*: Roberto Lar. *Sonido*: Octavio Getino y Aníbal Libeson. *Duración*: -. *País*: Argentina. *Formato*: Documental. B/N.

Largo Viaje (1967); *Director*: Patricio Kaulen. *Guión*: Javier Rojas y Patricio Kaulen. *Actores*: Enrique Kaulen, Eliana Vidal, Emilio Gaete, Fabio Zerpa, Rubén Ubeira. *Montaje*: Antonio Ripoll y Carlos Piaggio. *Fotografía*: Andrés Martorell. *Música*: Tomás Lefever. *Duración*: 90 minutos. *País*: Chile. B/N.

El chacal de Nahueltoro (1968); *Director*: Miguel Littin. *Guión*: Miguel Littin. *Actores*: Nelson Villagra, Shedan Román, Héctor Noguera, Luis Alarcón. *Productores*: Chile Films, Héctor Noguera, Isidora Portales. *Montaje*: Pedro Chaskel. *Cámara*: Héctor Ríos. *Música*: Sergio Ortega. *Duración*: 95 minutos. *País*: Chile-Cuba. B/N.

Tres tristes tigres (1968); *Director*: Raúl Ruiz. *Guión*: Raúl Ruiz. *Libro adaptado*: Alejandro Sieveking. *Actores*: Shenda Román, Nelson Villagra, Luis Alarcón, Jaime Vadell. *Producida*: Chile Films, E. Reinan, E. Ruiz y S. Selano. *Montaje*: Carlos Piaggio. *Fotografía*: Diego Bonecina. *Sonido*:

Jorge di Lauro. *Música*: Tomás Lefever. *Duración*: 100 minutos. *País*: Chile. B/N. –*Esta obra fue rescatada del Patrimonio fílmico de la Cinemateca Chilena por FONDART, en colaboración con Uruguay y México (1997-1998).*

Martín Fierro (1968.); *Director*: Leopoldo Torre Nilsson. *Guión*: Beatriz Guido, Edmundo Eichelbaum, Ulyses Petit de Murat y Héctor Grossi. *Libro adaptado*: Martín Fierro de José Hernández. *Actores*: Alfredo Alcón, Laurato Murúa, Graciela Borges, María Aurelia Bisutti. *Montaje*: Antonio Ripoll. *Cámara*: Anibal di Salvo. *Música*: Ariel Rodríguez. *Duración*: 120 minutos. *País*: Argentina.

Valparaíso, mi amor (1969); *Director*: Aldo Francia. *Guión*: José Román y Aldo Francia. *Actores*: Pedro Manuel Álvarez, Sara Astica, Liliana Cabrera, Hugo Cárcamo, Jesús Ortega. *Fotografía*: Diego Bonacina. *Sonido*: Gustavo Becerra. *Duración*: 87 minutos. *País*: Chile.

Caliche sangriento (1969); *Director*: Helvio Soto. *Guión*: Helvio Soto. *Actor*: Héctor Duvauchelli, Jaime Vadell, Jorge Yáñez, Jorge Guerra, Patricia Guzmán. *Productora*: ICLA Films. *Montaje*: Carlos Piaggio. *Sonido*: Gonzalo Salvo. *Música*: Tito Lederman. *Duración*: 120 minutos. *País*: Chile.

Invasión (1969); *Director*: Hugo Santiago Muchnik. *Guión*: Adolfo Bioy Casares, José Luis Borges y Hugo Santiago. *Actores*: Laurato Murúa, Olga Zubbarri, Juan Carlos Paz, Daniel Fernández, Lito Cruz. *Productor*: Hugo Santiago. *Montaje*: Óscar Montauti. *Música*: Edgardo Cantón y Aníbal Troilo. *Duración*: 121 minutos. *País*: Argentina.

El santo de la espada (1970); *Director*: Leopoldo Torre Nilsson. *Guión*: Ulyses Petit de Murat, Beatriz Guido y Luis Pico Estrada. *Libro adaptado*: Ricardo Rojas. *Actores*: Alfredo Alcón, Evangelina Salazar, Laurato Murúa, Ana María Picchio. *Productores*: Torre Nilsson y Marcelo Simonetti. *Música*: Ariel Álvarez. *Duración*: 100 minutos. *País*: Argentina.

Voto más fusil (1970); *Director*: Helvio Soto. *Guión*: Helvio Soto. *Actores*: María Elena Gertner, Patricia Guzmán, Leonardo Perucci, Marcelo Romo. *Producción*: Telecinema. *Duración*: 70 minutos. *País*: Chile.

La tierra prometida (1971); *Director*: Miguel Littin. *Guión*: Miguel Littin. *Actores*: Pedro Manuel Álvarez, Carmen Bueno, Marcelo Gaete, Nelson Villagra. *Duración*: 80 minutos. *País*: Chile-Cuba.

Operación Masacre (1971); *Director*: Jorge Cedrón. *Guión*: Jorge Cedrón. *Libro adaptado*: *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh. *Actores*: Norma Leandro, Hugo Álvarez, Carlos Antón, Luis Barrón. *Productor*: Jorge Cedrón. *Montaje*: Miguel Pérez. *Cámara*: Raúl Blanc. *Fotografía*: Julio Duplaquet. *Música*: Juan Carlos Cedrón. *Duración*: 115 minutos. *País*: Argentina.

El camino hacia la muerte del Viejo Reales (1971); *Director*: Gerardo Vallejo. *Guión*: Vallejo, Solanas y Getino. *Producción*: Grupo de Cine Liberación. *Montaje*: J.C. Masías, A. Muschietti y G. Vallejo. *Cámara*: Gerardo Vallejo. *Duración*: 90 minutos. *País*: Argentina. *Formato*: documental. B/N.

Bajo el signo de la patria (1971); *Director*: René Múgica. *Guión*: Ismael Montana y René Múgica. *Libro adaptado*: *Historia de Belgrano* de Bartolomé Mitre. *Actores*: Ignacio Quirós, Enrique Liporace, Héctor Pellegrini, Roberto Airaldi. *Productora*: Cine Mundial –SICA-. *Música*: Eduardo Falu. *Duración*: 105 minutos. *País*: Argentina.

Argentino hasta la muerte (1971); *Director*: Fernando Ayala. *Guión*: Félix Luna y Fernando Ayala. *Actores*: Roberto Rimoldi Fraga, Laurato Murúa, Héctor Alterio, Arnaldo André, Thelma Biral, Rey Charol. *Montaje*: Óscar Montauti. *Música*: Óscar Cardoso Ocampo. *Duración*: 120 minutos. *País*: Argentina

Perón: Actualización política y doctrinaria para la toma del poder (1971); *Director*: Fernando E. Solanas y Octavio Getino. *Actores*: Entrevista a Juan Domingo Perón. *Duración*: 120 minutos. *País*: Argentina. *Formato*: documental. B/N

Perón: la revolución justicialista (1971); *Director*: Fernando E. Solanas y Octavio Getino. *Actores*: Entrevista a Juan Domingo Perón. *Producción*: Jorge Díaz, Carlos Mazar y Tito Ameijeiras. *Duración*: 180 minutos. *País*: Argentina. *Formato*: documental.

Juan Manuel de Rosas (1971); *Director*: Manuel Antín. *Guión*: José María Rosa y Miguel Antín. *Actores*: Roberto Airaldi, Pedro Alejandro, Tito Alonso, Aldo Barbero. *Música*: Adolfo Morpurgo. *Cámara*: Alfredo Suárez. *Duración*: 120 minutos. *País*: Argentina.

Ya no basta con rezar (1972); *Director*: Aldo Francia. *Guión*: Darío Marcotti, José Román y A. Francia. *Actores*: Tennyson Ferrara, Eugenio Guzmán, Roberto Navarrete, Leonardo Perucci, Mónica Carrasco. *Fotografía*: Silvio Caiozzi. *Música*: Nuevo Tiempo. *Duración*: 80 minutos. *País*: Chile.

Los hijos del Fierro (1972); *Director*: Fernando E. Solanas. *Guión*: Fernando E. Solanas. *Libro adaptado*: *Martín Fierro* de José Hernández. *Actores*: Julio Troxler, Martiniano Martinez, Tito Almeijeiras. *Duración*: 133 minutos. *País*: Argentina

Los traidores (1973); *Director*: Raymundo Gleyzer. *Guión*: Álvaro Meilán y R. Gleyzer. *Libro adaptado*: cuento de Víctor Proncet. *Actores*: Víctor Proncet, Raúl Fraire, Susana Lanteri, Mara Lasio, Laurato Murúa. *Montaje*: Óscar Montauti. *Fotografía*: Arsenio Reinaldo Picas. *Sonido*: Luis Rocandío. *Música*: Víctor Proncet. *Duración*: 113 minutos. *País*: Argentina

Los siete locos (1973); *Director*: Leopoldo Torre Nilsson. *Guión*: Beatriz Guido, Mirta Arlt y Luis Pico Estrada. *Libro adaptado*: de Roberto Arlt. *Actores*: Alfredo Alcón, Norma Leandro, Héctor Alterio, José Slavin, Osvaldo Terranova. *Productora*: Cinematográficas Litoral S.A. *Montaje*: Armando Blanco y Antonio Ripoll. *Fotografía*: Anibal di Salvo. *Cámara*: H. Mentalenti. *Duración*: 118 minutos. *País*: Argentina

Los caballeros de la cama redonda (1973); *Director*: Gerardo Sofovich. *Guión*: Hugo y Gerardo Sofovich. *Actores*: Jorge Porcel, Alberto Olmedo, Chico Novarro, Tristán. *Montaje*: Óscar Montauti. *Cámara*: Marcelo Pais. *Sonido*: Norberto Castronuovo. *Sonido*: Jorge y Óscar López Ruíz. *Duración*: 105 minutos. *País*: Argentina.

Los doctores las prefieren desnudas (1973); *Director*: Gerardo Sofovich. *Guión*: Hugo y Gerardo Sofovich. *Actores*: Jorge Porcel, Alberto Olmedo, Javier Portales, Mariquita Gallegos. *Montaje*: Óscar Montauti. *Buddy Mac Clusky* *Duración*: 90 minutos. *País*: Argentina. (+18)

La Batalla de Chile: la lucha de un pueblo sin armas (1974-1979); *Director*: Patricio Guzmán. *Guión y colaboradores*: Julio García Espinosa, Pedro Chaskel, Chris Marker y Sergio Guzmán. *Productor*: Chris Marker. *Montaje*: Pedro Chaskel. *Fotografía y cámara*: Jorge Muller Silva. *Sonido*: Bernardo Menz. *Duración*: 220 minutos. *País*: Chile-Cuba-Francia-Venezuela. *Formato*: documental. B/N.

Hay que romper la rutina (1974); *Director*: Enrique Cahen Salaberry. *Guión*: Jorge Basurto. *Actores*: Jorge Porcel, Alberto Olmedo, Jorge Barreiro, Alejandro Celaya, Liliana Cevasco, Tito Climent. *Montaje*: Óscar Montauti. *Música*: Buddy Mac Clusky. *Duración*: 90 minutos. *País*: Argentina.

Llueve sobre Santiago –título original *Il pleut sur Santiago*- (1975); *Director*: Helvio Soto. *Guión*: Georges Canchon y Helvio Soto. *Actores*: Nachio Petrov, Henri Poirier, Bibi Andersson, J.L. Trintignant. *Montaje*: Cecile Decugis y Eva Zora. *Imagen*: Georges Barsky. *Sonido*: Andre Hervee. *Música*: Astor Piazzola. *Duración*: 112 minutos. *País*: Francia y Bulgaria.

La tregua (1974); *Director*: Sergio Renán. *Guión*: Aida Bortnik. *Libro adaptado*: *La tregua* de Mario Benedetti. *Actores*: Luis Brandoni, Héctor Alterio, Ana María Picchio, Marilina Ross. *Montaje*: Óscar Souto. *Cámara*: Carmelo Lobótrico. *Fotografía*: Juan Carlos Desanzo. *Música*: Julián Plaza. *Sonido*: Aníbal Libenson. *Duración*: 108 minutos. *País*: Argentina.

La Patagonia rebelde (1974); *Director*: Fernando Ayala y Héctor Olivera. *Guión*: H. Olivera y F. Ayala. *Libro adaptado*: *Los vengadores de la Patagonia trágica* de Osvaldo Bayer. *Actores*: Héctor Alterio, Federico Luppi, Luis Brandoni, P. Soriano. *Productora*: ARIES Cinematográfica argentina. *Montaje*: Óscar Montauti. *Cámara*: Marcelo Pais. *Sonido*: Norberto Castronuovo. *Música*: Óscar Cardoso Ocampo. *Duración*: 105 minutos. *País*: Argentina.

7. Resultados y realización de actividades en el aula

Tras analizar los datos recogidos en la Ficha de Trabajo y el breve cuestionario, podemos observar que en la pregunta número 1, como era lógico, una amplia mayoría de los futuros docentes -85.4 %- se muestran manifiestamente a favor del uso normalizado del cine como una posibilidad más dentro del elenco de recursos didácticos que tienen los profesores y profesoras a la hora de planificar las tareas de enseñanza-aprendizaje. Solo un 11.1% de los encuestados se expresaron abiertamente contrarios a utilizar el séptimo arte como herramienta pedagógica en la educación primaria, mientras que el 3.5 % no saben o no contestan.

Según las cifras resultantes de las contestaciones a la pregunta si era necesaria una formación cinematográfica en los docentes, las respuestas han sido en su mayoría positivas, no obstante, no estamos del todo seguros del grado de conocimiento del alumnado de los planes de estudios por lo que optamos por considerar este punto como una variable orientativa de la opinión global sobre el asunto abordado. Los índices de porcentaje reflejaron: es necesaria una sólida formación (92.1%), no le parece necesaria (5.7%), no sabe o no contesta (2.2%).

La siguiente pregunta abordada está planteada con el objetivo de conocer los recursos materiales con los que cuenta el profesorado para realizar las labores pedagógicas audiovisuales. Una vez concluido el análisis de las cifras los alumnos y alumnas respondieron que la herramienta más utilizada por los docentes es el ordenador (96%) con respecto a otras herramientas de reproducción. En segunda posición con una menor presencia encontramos la televisión (73,6%), seguida del proyector (71.5%).

En referencia a la cuestión sobre la preparación en cine del profesorado de Educación Primaria el 62% de los participantes han respondido que sí tienen una buena formación. Por otro lado, un 38% no creen que los profesores en la actualidad tengan las competencias básicas

adquiridas para un uso óptimo de los medios audiovisuales en el aula. Paralelamente, el alumnado reflejó de manera abierta que la mejor forma para que los docentes puedan acceder a una formación específica sobre la cinematografía, sería mediante la realización de cursos transversales impartidos en el propio centro educativo.

Con respecto a si existe una buena dotación horaria para el uso del cine en las aulas, comprobamos que un 76% aduce la falta de equipamiento y tiempo para planificar el trabajo en la clase, mientras, un 63.7% cree que el impedimento radica en la poca flexibilidad del horario escolar; por último, el 44.5% une la poca disponibilidad temporal a la falta de interés del profesorado.

Antes de realizar el visionado del film realizaremos una serie de actividades complementarias que nos sirvan para evaluar el nivel de conocimientos previos que el alumnado tenga sobre Hispanoamérica y su cinematografía. Podemos incidir en las sociedades de origen de la película seleccionada, para ello, haríamos grupos con el objetivo de que los integrantes preparen un breve informe sobre qué ideas tienen de Argentina, Chile... Tras un tiempo, cada grupo tendrán que argumentar y presentar sus ideas, dudas, conocimientos al resto del aula.

A continuación, tras el visionado de la película y trabajado las cuestiones técnicas de la misma mediante la creación de una serie de fichas que recojan una serie de ítems como: director, elenco de actores, años, país, etc., empezaremos a examinar el argumento o profundizar en algunas secuencias relevantes con el fin de analizar el contenido histórico, geográfico, político... y si tiene correspondencia con el presente.

Podemos realizar comentarios de textos históricos seleccionados por el profesor o la búsqueda de noticias de prensa actuales para que los alumnos puedan tener un punto de partida para comparar la realidad actual con la reflejada en la película proyectada.

Otro recurso al alcance del docente es la utilización de la generalizada plataforma web *Kahoot*. Mediante unos sencillos juegos tipo test podemos motivar al alumnado para que repase los contenidos tratados en el aula desde un punto de vista más lúdico.

8. Conclusiones

No podemos más que indicar que las diversas conclusiones que pueden derivar de este pequeño esbozo orientativo de actividad didáctica son de carácter generalista y abierto. En estas líneas, hemos intentado conocer y proponer de manera directa y abierta las opiniones e intereses de un grupo de alumnos del grado de magisterio en Educación Primaria, futuros docentes y protagonistas de la escena educativa de nuestro futuro más cercano.

Destacamos, la importancia de una respuesta conjunta de las instituciones académicas, así como de sus responsables, el profesorado y, en general, la sociedad para intentar sensibilizar de la importancia de una buena formación educativa con el cine como protagonista. Se hace necesario por parte del profesorado de una responsabilidad a la hora de planificar unas programaciones educativas completas, que estén insertas en el curriculum... de manera normalizada y quedando su uso reducido a determinadas horas sueltas. Igualmente, se hace de obligatoria necesidad que las responsables académicas concedan unos mínimos recursos, herramientas y de unos materiales pedagógicos adecuados para fomentar el uso de los recursos cinematográficos en el

aula con calidad para propiciar un espacio motivacional óptimo por parte de los profesionales de la educación.

Con el análisis de las respuestas que hemos obtenido del breve cuestionario, comprobamos la brecha que existe entre las posibilidades académicas y el uso real que tiene el cine como contenido para desarrollar una asignatura para el ciclo de primaria. A pesar de la buena aceptación que tienen los medios audiovisuales como recursos que tienen la capacidad de transmitir conocimientos de una manera lúdica entre el alumnado en formación (Vega, 2002), su uso queda reducido al uso del PC. En la mayoría de las ocasiones se aduce a la inexperiencia, en muchos casos, a la falta de equipamiento audiovisual, más allá del PC. De igual manera, es reseñable la insuficiente utilización de los instrumentos audiovisuales por parte del profesorado en la etapa formativa de los encuestados y la poca formación didáctica que acumulan a la hora de incorporarse al grado la próxima generación de educadores. Debemos aunar una vez más la colaboración conjunta para lograr mejorar las tareas enseñanza-aprendizaje por medio del cine para evitar que se agrande la brecha digital entre el alumnado y profesorado; las generaciones experimentan constantes cambios en su evolución y es una preocupación de las autoridades educativas el adaptar la realidad social del alumnado con unos contenidos audiovisuales que eduquen en y con el cine.

Para finalizar, recalcar que la utilización de películas como recurso didáctico en el aula debe plantearse desde unos objetivos curriculares bien definidos y planteados previamente. El docente, al igual que la sociedad, debe estar en continua evolución reforzando sus conocimientos y adquiriendo nuevas habilidades a través de una formación continuada (uso productivo de las TICs, gamificación en el aula, atención a la diversidad...).

Referencias bibliográficas

- Ambros, A. y Breu, R. (2011). *El cine en la Escuela, Propuestas Didácticas de Películas para Primaria y Secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bellido, A. (1998). Cuatro o cinco cosas sobre cine y realidad. El aprendizaje del cine. *Comunicar*, 11, 13-20.
- De la Torre et al. (2003-2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos educativos*, 6-7, 65-86.
- Fernández, T. (2012). *La importancia del uso del cine como medio educativo para niños*. CENDI. Observatorio del ocio y del entretenimiento digital.
- Getino, O. (1998). *Cine argentino: entre lo posible y lo deseable*. Argentina: Ediciones Ciccus.
- Julio, M. (2002). *El guión. Elementos, formatos y estructuras*. México D.F.: Pearson Educación.
- León, C. (2005). *El cine de la Marginalidad, realismo sucio y violencia urbana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Lusnich, A. L. y Piedra, P. (2009). *Una historia del cine político y social en Argentina: formas, estilos y registros, 1896-1969*. Buenos Aires: Nueva Librería.
- Martínez, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-84.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- Paranaguá, P.A. (2003). *Cine documental en América Latina*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Pereira, M.C. y Marín, M.V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. *Revista de Teoría de la Educación*, vol. 13, 233-255.
- Pérez, R. (2010). Cine y Educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. *II Congr s Internacional de DIDACTIQUES*. Barcelona.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Prats, Ll. (2007). *Cine para educar*. Barcelona: Belacqua.
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Booket.
- Romaguera, J. et al. (1989). *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Valle, E. (2007). Cine e historia: sobre la utilización de los DSV en la enseñanza de la disciplina histórica. En Jorge Martí (Coord.) *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros* (pp. 445-458). Valencia.
- Vega, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa. *Comunicar*, 18, 123-129.

La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico

Research as a teaching resource to train teachers in historic thinking competencies

Rafael Guerrero Elecalde

Universidad de Córdoba

Email: rgelecalde@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4271-897X>

Álvaro Chaparro Sainz

Universidad de Málaga

Email: alvaro.chaparro@uma.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4118-9394>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.111>

Resumen

En este artículo se recogen los resultados de una investigación realizada desarrollada con alumnado en formación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (curso 2018/2019). El objeto principal residió en el diseño y realización de una práctica de innovación educativa, que permitiese mejorar la calidad de la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales, tanto de Historia como de Geografía, a través de la incorporación de fuentes documentales: las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada (Córdoba) y un mapa de 1752. Asimismo, se incorporó a la actividad la herramienta cartográfica Google Earth, con el objetivo de desarrollar destrezas geográficas y competencias digitales. En este sentido, para establecer conclusiones válidas que recogiesen las percepciones del alumnado sobre la innovación implementada, se diseñaron dos cuestionarios con preguntas de carácter abierto y cerrado. Los resultados mostraron que la mayoría del alumnado reaccionó positivamente ante la innovación como consecuencia de la utilización de fuentes primarias, de la aplicación de recursos digitales y, especialmente, por el uso del entorno como escenario de la acción docente. En definitiva, el alumnado consideró, tras la elaboración de la actividad, haber ampliamente incrementado tanto su dominio de la época histórica como su capacidad de pensar históricamente su ciudad.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales; método de enseñanza; innovación pedagógica; investigación histórica; enseñanza de la historia.

Abstract

This article collects the achieved results in a research developed by the student body in their learning process of Primary Education degree of the Universidad de Córdoba (year 2018-2019). The main objective was the design and performance of a teaching innovative practice that would allow the quality improvement of the Social Science contents, in History as well as in Geography, by the usage of documentary sources: The Ensenada Cadastre General Answers (Córdoba) and a map from 1752. Moreover, the inclusion of the cartographic tool Google Map with the aim to develop geographic and digital competencies. In order to establish valid conclusions that collected students' perceptions about the implemented innovation two questionnaires were prepared with open and close questions. The results of these concluded that most students reacted positively towards the innovation as a result of the primary sources, the handling of digital resources and especially the environment as a teaching action. To sum up, the student body considered, after participating in the activity, to have widened their knowledge, in historic time as their capacity to think historically about their city.

Keywords: Social science teaching; teaching method; pedagogical innovation; historic research; History teaching.

1. Planteamiento del problema

En este artículo se recogen los resultados de una investigación realizada en torno a una experiencia de innovación docente desarrollada con alumnado en formación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba durante el curso 2018/2019. El objeto principal de la intervención residió en el diseño y realización de una práctica de innovación educativa que permitiese mejorar la calidad de la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales, tanto de Geografía como de Historia, a través de la incorporación en la actividad de fuentes documentales.

Esta innovación didáctica busca consolidar la enseñanza de contenidos históricos y geográficos al alumnado del Grado en Educación Primaria a través de una aproximación a los documentos históricos, conservadores de los acontecimientos del pasado revelándose, en consecuencia, como auténticas fuentes desde donde se construye la Historia y emana la verdad pasada. Por este motivo, el principio competencial fundamental sobre el que se ha basado tanto la argumentación teórica como práctica de la intervención fue el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado, al tiempo que se desarrollan otras destrezas relacionadas con la competencia digital, la competencia de aprender a aprender y la competencia matemática.

Para la implementación en el aula de la acción docente se diseñó una actividad práctica, con un marcado carácter en investigación, relacionada con la ciudad de Córdoba en el siglo XVIII. Durante la misma, el alumnado conllevó una consulta de fuentes históricas que finalmente desembocaría en el diseño de una ruta didáctica a partir de la información consultada. Junto a ello, se concretó el uso obligatorio de herramientas digitales, especialmente el repositorio digital PARES (Portal de Archivos Españoles), donde se encuentra a disposición pública la documentación a consultar y la herramienta Google Earth, con la que el alumnado debió realizar un mapa de Córdoba en el siglo XVIII. De cara a poder completar la investigación sobre la innovación docente, se diseñaron dos cuestionarios que permitieron, en primer lugar, realizar a

los participantes una auto-evaluación de sus conocimientos; en segundo lugar, evaluar los aprendizajes tanto iniciales como adquiridos, como consecuencia de la actividad, por parte del alumnado y, por último, facilitar una valoración de la calidad pedagógica de la iniciativa docente.

2. Antecedentes y marco teórico

La función del docente universitario resulta trascendental para cambiar las metodologías activas de aprendizaje de contenidos sociales durante las etapas educativas obligatorias. De este modo, es imperativa la introducción de técnicas innovadoras de enseñanza en las dinámicas didácticas que implementamos en las aulas universitarias. En un contexto de formación de formadores, las acciones educativas en educación superior deben establecer dinámicas pedagógicas procedimentales, alejadas de perspectivas memorísticas (Andelique, 2011), que inviten al alumnado a incentivar el aprendizaje a través de la búsqueda de información, la selección de fuentes, su interpretación y su análisis crítico (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz y Domínguez, 2017). Los métodos pedagógicos que se apliquen en la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales deben incentivar que el alumnado descubra el medio en el que vive, identificándose con su entorno; al tiempo que progresivamente vaya atendiendo a la complejidad de los hechos sociales e históricos que los han conformado (Gómez, Miralles, López y Prats, 2017).

En la actualidad, si nos centramos en la introducción de estas técnicas para el aprendizaje en las aulas, cabe decir que, si bien existen iniciativas que tratan de insertar las fuentes documentales en contextos educativos (Montanares y Llancavil, 2016; López del Amo, 1999; Tribó, 2005; Valle, 2011 y Sáiz, 2014), no abundan las propuestas didácticas concretas que faciliten a los docentes el camino a estas prácticas activas (García-Morís, 2016), así como tampoco las investigaciones acerca de experiencias docentes de innovación en las que se hayan desarrollado estas iniciativas. En este sentido, algunas voces insisten en la relevancia de su implementación en las aulas universitarias (Montanares y Llancavil, 2016) con el objetivo de que los docentes en formación desarrollen las habilidades y valoren en primera persona la importancia de su uso.

Unas estrategias pedagógicas que se posicionen de manera contraria a realidades docentes aún vigentes en las aulas de educación obligatoria. Allí, se desarrolla una reproducción masiva de la información y un tratamiento positivista los contenidos. En este sentido, se han detectado carencias en las estrategias de enseñanza, limitaciones en el desarrollo de un pensamiento reflexivo de los estudiantes, dificultades en la comprensión de conceptos como el tiempo histórico y, finalmente, ausencia de métodos similares a los empleados por el historiador (Andelique, 2011), los cuales, en contraposición a la realidad, se recogen en las legislaciones curriculares vigentes.

Dentro de la enseñanza de contenidos históricos, convertir al alumnado en el principal actor de todo el proceso reflexivo, es un modo de dotarle de las herramientas necesarias para que sea capaz de desarrollar competencias en torno al pensamiento histórico (Domínguez, 2015), social y crítico. Por ello, para lograr un adecuado desarrollo del pensamiento histórico, el acercamiento al oficio de historiador se presenta como una estrategia clave. De esta manera, recibe un peso específico la formación de nuestro alumnado universitario a partir de prácticas reales que

impliquen el uso de fuentes, pues son recursos efectivos que introducen al alumnado en el método científico (Hernández, 2002), al tiempo que les permite experimentar en primera persona cómo se construye el conocimiento histórico.

Entre las principales finalidades de la formación en pensamiento histórico, se encuentra la de dotar al alumnado de instrumentos para estudiar la historia con autonomía, construir su propia representación del pasado y contextualizar los hechos adecuadamente (Santisteban, 2010). Así, consideramos que la capacidad de reflexionar históricamente debe proceder principalmente de un trabajo crítico con las fuentes documentales (González, 2006), lo que permitirá reforzar la centralidad del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que les otorga protagonismo en la reconstrucción de los hechos acontecidos en el pasado. En opinión de Santisteban, González y Pagès (2010), los bienes archivísticos son una alternativa legítima al libro de texto, ya que permiten trabajar contenidos de historia familiar y local, acercarnos a los actores de la historia cotidiana, reflexionar sobre la relatividad del conocimiento o cuestionar la objetividad de la historia (concebida como verdad absoluta) convirtiéndose, en consecuencia, en un recurso eficiente, accesible y motivador.

El desarrollo del pensamiento histórico por parte del alumnado se encuentra supeditado a la adquisición de las capacidades necesarias para comprender e interpretar el pasado. Atendiendo a la iniciativa *Historical Thinking Project*, surgida en el año 2006 en EEUU y Canadá, son seis los aspectos fundamentales que benefician el desarrollo de la citada competencia, siendo uno de ellos: manejar fuentes primarias como pruebas históricas (Seixas, 2013; Seixas y Morton, 2013). En esta misma línea, han trabajado otros autores a la hora de buscar alternativas para mostrar cómo se puede desarrollar la competencia de pensamiento histórico (Santisteban, González y Pagès (2010); González, Pagès y Santisteban; 2011; Santisteban, 2006; Santisteban, 2010 o Sáiz y Domínguez, 2017).

Sin embargo, es obligado señalar cómo la adquisición de esta destreza relativa al pensamiento histórico debe ir, obligatoriamente, de la mano del desarrollo de la capacidad de narrar. De esta manera, la narrativa del pasado tiene un destacado papel en la enseñanza de la historia, siendo uno de los elementos fundamentales para la formación del pensamiento histórico y social (Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014). A través de esta técnica, junto a otras, conseguimos priorizar los contenidos de segundo orden respecto a los memorísticos o de primer orden, alentando así a una comprensión histórica que implique el desarrollo de habilidades de pensamiento más complejas.

El presente artículo aborda una de las cuestiones reseñadas, la aplicación efectiva de las tareas propias de un científico en un aula universitaria, es decir, la potenciación de la adquisición de competencias de pensamiento histórico en el alumnado en formación a través del manejo de las principales herramientas con las que trabaja un historiador, en ese caso, las fuentes primarias. La aproximación a este recurso resulta clave en la formación de los futuros docentes de las distintas etapas educativas. Si bien este estudio se ha realizado con alumnado del Grado en Educación Primaria, esta podría ser desarrollada con aquellos estudiantes que cursan títulos de posgrado en educación.

3. Metodología

La investigación se realizó sobre una muestra potencial de cincuenta matriculados (n=50) en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo 29 alumnos y 21 alumnas. Para poder establecer conclusiones válidas que recogiesen las percepciones del alumnado en torno a la innovación implementada, se diseñaron dos cuestionarios, no validados por expertos, con preguntas de carácter abierto y cerrado. El análisis de los resultados obtenidos permitió realizar valoraciones tanto de corte cuantitativo como cualitativo, ampliando de este modo la validez de las conclusiones sobre la calidad didáctica de la experiencia.

Por una parte, al inicio de la actividad, el alumnado realizó un cuestionario para obtener información sobre sus conocimientos previos en torno a cuestiones de índole histórico, tanto de carácter general como particular; así como a preguntas relacionadas propiamente con la actividad: su motivación e interés por la práctica a desarrollar, su relación con el desarrollo de su pensamiento histórico y geográfico; su comprensión del concepto de espacio y su capacidad de representarlo; sus conocimientos sobre los archivos históricos, tanto estatales como de su localidad; los repositorios digitales como recurso didáctico; sus capacidades para trabajar con fuentes históricas y para la elaboración de cartografía o, finalmente, sus opiniones sobre Google Earth u otras tecnologías similares destinadas al aprendizaje del espacio. En cualquier caso, este cuestionario concluía con la posibilidad de opinar libremente sobre la tarea que iba a realizar a través de cuestiones más amplias.

Por otro lado, tras la finalización de la tarea, el alumnado participante contestó a otro cuestionario que sirvió para recabar datos concluyentes sobre el desarrollo de la implementación. En esta ocasión, los participantes revelarían información concreta sobre su percepción de la actividad. Entre otros contenidos, los resultados reflejan su conocimiento tanto del siglo XVIII como de Córdoba durante ese periodo, su apreciación propiamente sobre el interés y el carácter educativo; el incremento de su capacidad de pensar históricamente así como su comprensión del concepto del espacio y su capacidad para representarlo; su interés por visitar y consultar repositorios digitales de fuentes históricas existentes en la web; su conocimiento sobre los archivos estatales existentes, así como los de su ciudad; su nivel de competencia para trabajar con fuentes históricas y para elaborar un mapa con Google Earth; su opinión sobre dicha plataforma como recurso didáctico y; finalmente, se pidió su opinión sobre la actividad Córdoba en el siglo XVIII.

4. Diseño de la actividad

La práctica docente, de índole obligatoria para el alumnado de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales tenía, principalmente, tres objetivos didácticos: realizar un mapa que representara la ciudad a mediados de dicha centuria mediante la herramienta Google Earth (Figura 1); recabar información en las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada para el desarrollo del análisis tanto histórico como geográfico de la ciudad de Córdoba en el siglo XVIII (Figura 2); y, por último, configurar un itinerario didáctico que sirviera para aplicar lo investigado y aprendido en el aula.

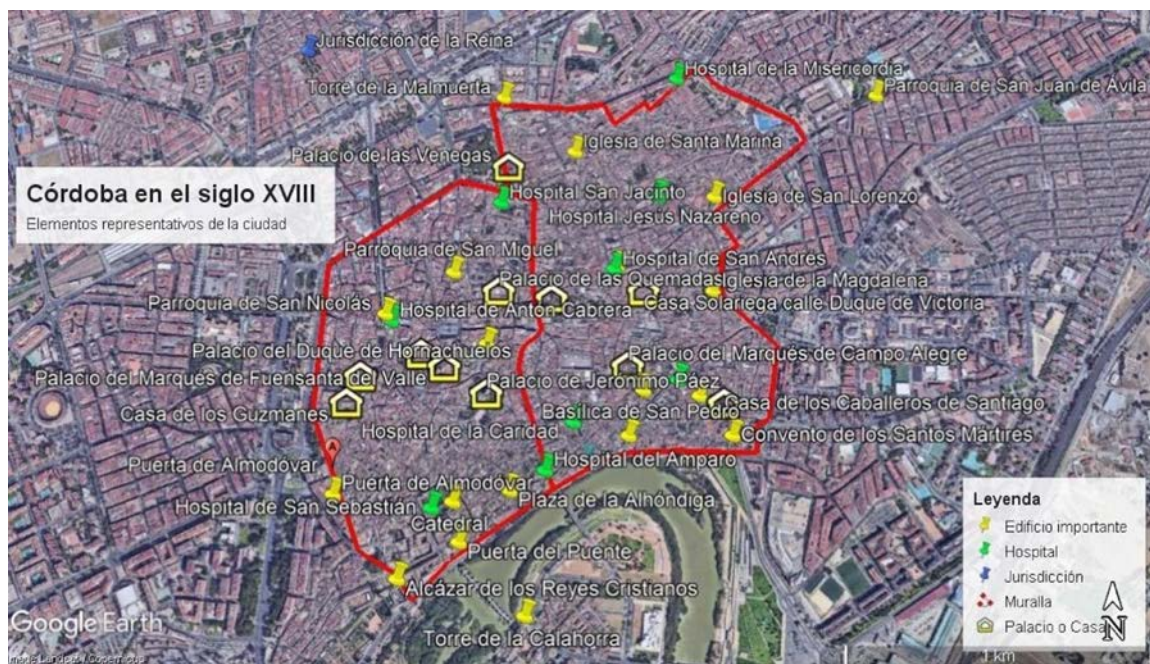


Figura 1. Mapa de Córdoba en el siglo XVIII, elaborado con Google Earth

Nombre	Realengo/Senñorío	A quien pertenece	Derechos	Frutos	Número de casas
Cordova	Realengo	Rey	Todos	Trigo, Cebada, haba, garbanzos, lentejas, escaña, yero, alverjones, lino y ajonjolí, hortalizas y frutas de todas las especies, vino, aceite, bellota, hojas de morera, madera de álamo, pino y pasto	5.000 casas, 100 inhabitables y 300 arruinadas
La Morena	Señorío	Conde Fernán Nuñez	Ninguno	Trigo, Cebada, haba, garbanzos, lentejas, escaña, yero, alverjones, aceite y pasto	0
Prado Castellano	Señorío	Don Fernando de Heredia	Ninguno	Trigo, Cebada, haba, garbanzos, lentejas, escaña, yero, alverjones, lino y ajonjolí, hortalizas y frutas de todas las especies, vino, aceite, bellota, hojas de morera, madera de álamo, pino y pasto	0
Torre Albaen	Señorío	Don Fernando de Heredia	Ninguno	Trigo, cebada, bellota y pasto y demás semillas que lo hacen las tierras de los cortijos de esta ciudad de Córdoba	0
Torres Cabrera	Señorío	Conde de Torres Cabrera	Ninguno	Trigo, cebada y demás semillas, especies y frutas que lo hacen las tierras de los cortijos de esta ciudad de Córdoba	1
Doña Sol	Señorío	Casa del Conde de Valdelagrana	Ninguno	Trigo, cebada y demás semillas que lo hacen las tierras de los cortijos de esta ciudad de Córdoba	0
Quemadas	Señorío	Casa del Conde de Valdelagrana	Ninguno	Aceite, bellota y pasto	1
Chanciller	Señorío	Don Juan de Mesa	Ninguno	Trigo, cebada, bellota, álamos y demás semillas que lo hacen las	1

Figura 2. Parte de un cuadro elaborado con la información recogida de las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada

De este modo, el alumnado debió atender a una serie de intervenciones didácticas de marcado carácter: (i) manipulativo, debido a que los estudiantes, a la hora de desarrollar estas

acciones, tuvieron que manejar diversas herramientas tanto físicas (fotocopias sobre el Catastro de Ensenada y bibliografía) como digitales (páginas web, repositorios digitales...); (ii) cooperativo, pues las intervenciones requerían la realización de equipos de entre 4 y 5 personas donde la actuación de todos resultaba necesaria; (iii) experiencial, al desarrollarse la intervención en su entorno más próximo y, finalmente, (iv) solidario, no solo entre los componentes de cada equipo, sino también con el resto de formaciones al poder intercambiar información para cumplimentar los objetivos.

4.1. Fuentes documentales

Durante el desarrollo de la actividad, el alumnado trabajó fundamental, pero no exclusivamente, con dos registros documentales originales: el Catastro de la Ensenada y el mapa de Córdoba de 1752. Esta aproximación a las fuentes históricas ha sido completada con la consulta de referencias bibliográficas, siendo el caso de la obra de Herreros (2016) sobre los palacios en Córdoba o de López (1990) sobre el registro del marqués de la Ensenada en la localidad andaluza. Ambas fuentes secundarias permitieron trabajar convenientemente el mapa histórico, así como facilitar la lectura de la documentación.

4.1.1. El Catastro de Ensenada

El comúnmente llamado Catastro del marqués de la Ensenada fue el paso previo a una ambiciosa reforma fiscal ideada por la Secretaría de Estado y del Despacho de Hacienda, y liderada por Zenón de Somodevilla, marqués de la Ensenada. Esta iniciativa fiscal estuvo confeccionada para imponer la llamada Única Contribución a las veintidós provincias de Castilla, tratándose en definitiva de un único impuesto, creado con el fin de simplificar el complejo sistema de rentas provinciales. Sin embargo, aunque el proyecto fue aprobado por real decreto el 10 de octubre de 1749, nunca se llegó a implantar. Pese a esta circunstancia, el proyecto ha dejado un importante volumen de documentación en los archivos, tanto de carácter nacional como provincial. De este modo, entre 1750 y 1754, todos los territorios de la Corona, salvo las provincias vascas y el reino de Navarra, participaron en la elaboración de dicho registro, el cual es considerado un hito fundamental de la historia no sólo española, sino europea, dada su calidad y extensión (Fernández, 1989).

El Catastro estaba compuesto principalmente por dos partes. Por un lado, se encontraban las respuestas a las preguntas particulares, informaciones muy exhaustivas y minuciosas recabadas por localidad, que recogían los datos otorgados por cada paterfamilias del lugar sobre su casa y bienes patrimoniales, grupo familiar, actividad económica, entre otros. Por otro lado, estaban las respuestas a las preguntas generales, en las que, por ejemplo, se recogía información en relación al lugar, población, jurisdicciones o producción económica. Esta información de carácter general, recabada por los agentes del rey mediante los distintos cuestionarios, se encuentra digitalizada, estando al servicio público a través del repositorio de los Archivos Estatales Españoles, lo que convierte a la web en un recurso muy interesante para trabajar en el aula, dado que posibilita un acceso directo a fuentes históricas de carácter primario.

Para la elaboración del trabajo, y por la complejidad de las respuestas generales del Catastro de la Ensenada, se decidió seleccionar aquellas preguntas más interesantes para la consecución de los objetivos prefijados, relacionados con la construcción del pensamiento histórico y con el desarrollo del concepto del espacio.

Tabla 1

Preguntas seleccionadas de las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada (Córdoba)

1. ¿Cómo se llama la población?
2. Si es de realengo o de señorío, ¿a quién pertenece?, ¿qué derechos percibe? y ¿cuánto produce?
3. ¿Qué territorio ocupa el término?, ¿cuánto de levante a poniente y del norte al sur?, y ¿cuánto de circunferencia, por horas, y leguas?, ¿qué linderos o confrontaciones? y ¿qué figura tiene, poniéndola al margen?
11. ¿Qué especies de frutos se cogen en el término?
17. Si hay algunas minas, salina, molinos harineros u de papel, batanes u otros artefactos en el término, distinguiendo ¿de qué metales? y ¿de qué uso?, explicando sus dueños y lo que se regula produce cada uno de utilidad al año.
18. Si hay algún esquileo en el término, ¿a quién pertenece?, ¿qué número de ganado viene al esquileo a él? y ¿qué utilidad se regula da a su dueño cada año?
19. Si hay colmenas en el término, ¿cuántas? y ¿a quién pertenecen?
21. ¿De qué número de vecinos se compone la población? y ¿cuántos en las casas de campo o alquerías?
22. ¿Cuántas casas habrá en el pueblo?, ¿qué número de inhabitables?, ¿cuántas arruinadas? y, si es de señorío, explicar si tienen cada una alguna carga que pague al dueño por el establecimiento del suelo, y cuánto.
28. Si hay algún empleo, alcabala u otras rentas enajenadas, ¿a quién?, si fue por servicio pecuniario u otro motivo, ¿de cuánto fue? y lo que produce cada uno al año, de que se deberán pedir los títulos y quedarse con copia.
29. ¿Cuántas tabernas, mesones, tiendas, panaderías, carnicerías, puentes, barcas sobre ríos, mercados, ferias, etc. hay en la población?
30. Si hay hospitales, ¿de qué calidad?, ¿qué renta tienen? y ¿de qué se mantienen?

Fuente: Elaboración propia a partir del Catastro de Ensenada

Una de las características fundamentales de trabajar con el Catastro de Ensenada, además del caudal de información que recoge, reside en su potencialidad para conocer, explotar e identificar espacios geográficos. De este modo, con el deseo de enriquecer la investigación del alumnado, y en consecuencia de la actividad, se determinó la incorporación a la innovación de una fuente cartográfica, en este caso, un mapa de la ciudad de Córdoba de mitad del siglo XVIII.

4.1.2. El mapa de Córdoba de 1752

Se trata sobre un dibujo anónimo, datado en 1752 (coetáneo al proyecto del Catastro de Ensenada), conservado en el Archivo de la Catedral de Córdoba, que ha pasado desapercibido entre los historiadores hasta que Antonio Jesús García Ortega y Antonio Gámiz Gordo, investigadores de la Universidad de Sevilla publicaron recientemente un artículo sobre dicho mapa (García y Gámiz, 2010).

De hecho, hasta la fecha, es el primer plano conocido de la ciudad de Córdoba, por lo que se configura como una fuente clave para conocer el conjunto urbano del municipio, convirtiéndose en una herramienta didáctica de primer orden para trabajar en el aula conceptos como el cambio y la continuidad en el entorno más próximo del alumnado.

La valía de la Figura 3 reside en la identificación de edificios característicos de la ciudad, caso de la catedral, las iglesias parroquiales o conventuales (algunas de ellas desaparecidas en la actualidad), la muralla (preponderante aún por esos años), con sus puertas de acceso, el puente romano o la fortaleza de la Calahorra. Si bien no hay que ocultar algunos problemas que revela el dibujo, como la omisión del barrio del Alcázar Viejo, las desproporcionadas escalas en relación a su volumen de la Mezquita y la Catedral o el complejo recinto del Alcázar en el ángulo sur-occidental (García y Gámiz, 2010).



Figura 3. Mapa de 1752. Archivo de la Catedral de Córdoba

Fuente: Colección Vázquez Venegas, volumen 260/1-2, p. 1^a.

4.1.3. Desarrollo de la actividad

La actividad se desarrolló a lo largo de los meses de abril y mayo del curso 2018-2019, en el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del tercer año del Grado en Educación Primaria, a lo largo de seis sesiones de dos horas cada una más la ruta didáctica final que tuvo una duración aproximada de tres horas y media. La tarea se realizó por grupos variados, de entre cuatro y seis alumnos, que trabajaron estrechamente para cumplir con las fechas y los presupuestos establecidos. La tarea se concibió para ser realizada durante las horas prácticas, y sólo los alumnos que tuvieron más problemas con la dinámica de la actividad se vieron obligados a trabajar en horas fuera del aula, si bien no fue la tónica general del grupo.

La primera sesión estuvo dedicada a la presentación de la actividad, Córdoba en el siglo XVIII. En esta sesión inicial se mostró la plataforma PARES, así como los diferentes apartados con distintos repositorios de documentación que ofrece al público, recibiendo especial atención el

capítulo dedicado al Catastro de Ensenada, en el que deberían posteriormente encontrar la documentación con la que iban a trabajar. A través de sus propios ordenadores, el alumnado pudo hacer búsquedas concretas en dicha plataforma en relación a: su pueblo natal, sus apellidos, etc.; al tiempo que pudo consultar algunas contestaciones de las Respuestas Generales del Catastro con el objetivo de familiarizarse tanto con la fuente como con su graffía. Igualmente, la primera sesión sirvió para explicar el origen y la función de dicho catastro, repasándose la biografía del marqués de la Ensenada, ministro de Felipe V, creador de dicho proyecto para completar los conocimientos del alumnado sobre el trabajo de investigación.

Por otra parte, se presentó el mapa de Córdoba de 1752, señalando con detalle en qué archivo de la ciudad se conserva, cómo fue confeccionado y qué elementos aparecen en él. De la misma manera, se mostraron algunas casas y palacios que existían en la ciudad durante esa época, principalmente los que son de propiedad pública en la actualidad, qué familias fueron sus propietarios en el siglo XVIII y cuál era su significado en dicha centuria.

Por último, se explicó en qué consistía, concretamente, la actividad sobre Córdoba en el siglo XVIII y qué tareas debían realizar para cumplir con ella. De este modo se les señaló que, por una parte, tras la consulta de las fuentes, debían realizar unos cuadros con la información que otorgaba cada una de las preguntas seleccionadas de las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada respecto a Córdoba en el siglo XVIII: jurisdicciones, industrias, explotaciones ganaderas y agrícolas, hospitales, etc. (Figura 3). Una información que debía ser, posteriormente, utilizada para la elaboración de un mapa de la ciudad en el siglo XVIII con Google Earth (Alfaro, Espinosa, Falces, García-Tortosa y Jiménez, 2007; Aiestaran, Ugalde y Ibáñez, 2013), tomando como base el mapa de 1752, que se conserva en el Archivo de la Catedral. A través de esta herramienta digital debían representar el sistema defensivo de la ciudad, iglesias, conventos, catedrales, así como otros lugares descritos por el Catastro de Ensenada, tal como jurisdicciones u hospitales (en la medida que se pudiera); y, por último, casas y palacios existentes en el siglo XVIII, siguiendo la lista presentada en el artículo de Herreros Moya (2016). Para esta representación se recomendó utilizar tipos de marcadores y colores diferentes para cada uno de los temas. También se planteó la posibilidad de realizar una ruta didáctica, que sería elaborada gracias a la información recopilada en el trabajo y a lo aprendido a lo largo de este proceso investigador.

Tabla 2
Ruta didáctica y sus paradas

1-Puerta de Almodóvar	7-Puerta del Puente
2-Casa de los Guzmanes	8-Plaza de la Alhóndiga
3-Palacio del duque de Hornachuelos	9-Hospital del Amparo (calle del Amparo)
4-Palacio de los Venegas	10-Arco del Portillo
5-Parroquia de San Nicolás de la Villa	11-Palacio de Jerónimo Páez
6-Palacio de las Quemadas	

Las cuatro sesiones siguientes estuvieron dedicadas al desarrollo del proyecto, potenciándose el trabajo colaborativo entre los grupos, lo que dio lugar a solidaridades entre el alumnado participante en la actividad para solucionar los problemas que se fueron encontrando, especialmente, en lo relacionado con la ubicación actual de algunos de los lugares señalados por

las fuentes históricas. A este respecto, el docente también colaboró intensamente en estas búsquedas e investigaciones.

En la última sesión se realizó el itinerario didáctico. La ruta se utilizó como conclusión de la tarea, desarrollándose a lo largo de aproximadamente tres horas y media y se conformó por once paradas, tantas como grupos de trabajo se confeccionaron en el aula. De este modo, cada uno de ellos debía realizar una explicación al resto de los compañeros sobre el lugar, que contuviese contenidos relacionados con su historia, con personajes importantes relacionados con dicha parada (especialmente en el siglo XVIII), con el trabajo que se estaba desarrollando (por ejemplo, en qué documento de los consultados aparecía ese lugar), con experiencias propias, con su importancia antes de realizar la investigación, con sus vivencias durante el desarrollo del trabajo o con el valor didáctico del lugar en el contexto de Educación Primaria.

Finalmente, el alumnado sería evaluado en función de una rúbrica (Tabla 3) realizada por el docente, compuesta por diferentes categorías y evaluada a partir de distintos niveles (“falta mejorar”, “regular”, “bueno”, “excelente”), en la que se recogerían las diferentes destrezas o capacidades que se han querido desarrollar a través de la realización de la actividad.

Tabla 3
Criterios de evaluación aplicados en la actividad

Categoría/Criterios	Falta mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
Contribución y participación	Nunca ofrece ideas para realizar el trabajo, ni propone sugerencias para su mejora. En ocasiones dificulta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Algunas veces ofrece ideas para realizar el trabajo. Pero nunca propone sugerencias para su mejora. Acepta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Ofrece ideas para realizar el trabajo, aunque pocas veces propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.	Siempre ofrece ideas para realizar el trabajo y propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.
Consulta de las fuentes históricas (mapa de 1752 y Catastro de la Ensenada) y repositorios digitales (PARES)	Nunca se ofrece para leer y analizar las fuentes históricas para la realización del trabajo. Siempre espera que otros se encarguen de esta tarea. No investiga para reconocer los conceptos históricos desconocidos.	Algunas veces se ofrece para leer y analizar las fuentes históricas para la realización del trabajo. A menudo espera a que otros se encarguen de esta tarea. A veces investiga para reconocer los conceptos históricos desconocidos.	Con frecuencia se ofrece para leer y analizar las fuentes históricas para la realización del trabajo. Habitualmente hace por encargarse de esta tarea. A menudo investiga para reconocer los conceptos históricos desconocidos.	Siempre se ofrece para leer y analizar las fuentes históricas para la realización del trabajo. Nunca espera que otros se encarguen de esta tarea. Siempre investiga para reconocer los conceptos históricos desconocidos.
Elaboración de los cuadros con la información de las respuestas generales de Ensenada	Nunca se ofrece para analizar y redactar la información de las respuestas generales del	Algunas veces se ofrece para analizar y redactar la información de las respuestas generales del	Con frecuencia se ofrece para analizar y redactar la información de las respuestas generales del	Siempre se ofrece para analizar y redactar la información de las respuestas generales del

	Catastro de Ensenada. Siempre espera a que otros se encarguen de esta tarea. No reconoce los conceptos que maneja con la consulta de la documentación.	Catastro de Ensenada. A veces espera a que otros se encarguen de esta tarea. Reconoce poco los conceptos que maneja con la consulta de la documentación.	Catastro de Ensenada. A menudo espera a que otros se encarguen de esta tarea. Reconoce casi todos los conceptos que maneja con la consulta de la documentación.	Catastro de Ensenada. Nunca espera a que otros se encarguen de esta tarea. Reconoce los conceptos que maneja con la consulta de la documentación.
Elaboración del mapa en Google Earth	Nunca se ofrece para introducir los datos en la plataforma para la realización del trabajo. Siempre espera a que otros se encarguen de esta tarea. No se preocupa por mejorar en el manejo de la plataforma.	Algunas veces se ofrece para introducir los datos en la plataforma para la realización del trabajo. A veces espera que otros siempre se encarguen de esta tarea. A veces se preocupa por mejorar en el manejo de la plataforma.	Con frecuencia se ofrece para introducir los datos en la plataforma para la realización del trabajo. A menudo espera que otros se encarguen de esta tarea. A menudo se preocupa por mejorar en el manejo de la plataforma.	Siempre se ofrece para introducir los datos en la plataforma para la realización del trabajo. Nunca espera que otros se encarguen de esta tarea. Siempre se preocupa por mejorar en el manejo de la plataforma.
Trabajo de investigación relacionado con la elaboración del mapa con Google Earth	Nunca se ofrece para investigar y así resolver los problemas relacionados con la elaboración del mapa con Google Earth. Siempre espera a que otros se encarguen de esta tarea.	Algunas veces se ofrece para investigar y así resolver los problemas relacionados con la elaboración del mapa con Google Earth. A veces espera a que otros se encarguen de esta tarea.	Con frecuencia se ofrece para investigar y así resolver los problemas relacionados con la elaboración del mapa con Google Earth. A menudo espera a que otros se encarguen de esta tarea.	Siempre se ofrece para investigar y así resolver los problemas relacionados con la elaboración del mapa con Google Earth. Nunca espera a que otros se encarguen de esta tarea.
Elaboración y desarrollo de las paradas del itinerario	No participó activamente en la tarea y no mostró interés y compromiso en la exposición.	Participó poco durante la tarea y mostró poco interés y compromiso en la exposición.	Participó bastante durante la tarea y mostró interés y compromiso en la exposición.	Participó muy activamente durante la tarea y mostró mucho interés y compromiso en la exposición.

5. Resultados

5.1. Evaluación inicial al alumnado sobre la actividad

En la encuesta inicial se realizaron una serie de preguntas a los 43 estudiantes participantes (86% de la población), para conocer las percepciones, intereses y conocimientos acerca de la actividad, sus contenidos y su contexto antes de enfrentarse al trabajo de investigación. De este modo, por ejemplo, llama la atención cómo casi el setenta por ciento de los participantes (29 de 43) reconoció que los monumentos, edificios, personajes y acontecimientos protagonizaban los

contenidos históricos en su trayectoria por las diferentes etapas educativas. Un resultado que debe relacionarse con su desconocimiento de la época, dado que la totalidad de los encuestados calificó de “bajo” o “medio-bajo” su conocimiento del contexto histórico.

Destaca la poca incidencia que ha tenido durante su etapa en educación obligatoria el aprendizaje de la historia de su ciudad más allá de ciertos periodos históricos concretos, caso de Al -Ándalus. ¿A qué son debidas estas cifras tan bajas? La enseñanza de la Historia ha estado, tradicionalmente, vinculada a los libros de texto y a la memorización de contenidos, como se confirma al observar que sólo un estudiante había visitado un archivo histórico, en este caso, el Archivo General de Indias. Una cifra que mejora ligeramente si se les cuestiona sobre su conocimiento acerca de los archivos nacionales, provinciales o locales. En este sentido, apenas una decena de estudiantes acertaron al citar el Archivo Provincial (2), el Archivo Municipal (4), el Archivo General de Indias o la Biblioteca Nacional de España como referentes archivísticos, frente a otras opciones, también registradas, como el catastro o el registro civil o los registros de Hacienda. A pesar de que su visita puede resultar un recurso didáctico extraordinario, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria y Bachillerato, el alumnado no ha tenido ocasión de visitarlos, por lo que además de no conocerlos, no sabe cuál es su función ni los reconoce.

No obstante, en la actualidad, la visita física a un archivo puede ser sustituida por una consulta on line a los numerosos repositorios existentes. En este sentido, únicamente ocho alumnos reconocieron la existencia de repositorios digitales de fuentes históricas en Internet (18%), si bien en ningún caso pudieron citar alguno. De esta manera, si bien algunos conocen su existencia, no han reflexionado ni reparado en su utilidad como docentes. Por este motivo, pese a las facilidades, sólo ocho personas (18%) recordaban haber consultado fuentes históricas durante su etapa educativa, mientras que prácticamente la totalidad (35), no lo habían hecho nunca e incluso, por sus respuestas, dos personas no parecían comprender bien el término. Al hilo de estas cuestiones, el 95% del alumnado consideró que su nivel competencial para trabajar con fuentes documentales era medio-bajo (25) o bajo (16), frente al 5% que lo consideraba medio-alto (2).

Estas cuestiones se encontraban encaminadas a la identificación del desarrollo de las competencias históricas en el profesorado en formación; unas capacidades que el alumnado relacionó con la adquisición de conocimientos (23), con la investigación a través del uso de documentación (9) y con el desarrollo de su capacidad crítica. De esta manera, sería acertado valorar positivamente el reconocimiento progresivo de las prácticas del historiador como competencias necesarias a adquirir para el desarrollo de destrezas de segundo orden, las cuales están relacionadas íntegramente con la capacidad de pensar históricamente.

La inmensa mayoría del alumnado encuestado reaccionó ante la innovación de manera interesada, especialmente, debido a la curiosidad que les suscitó la actividad (2); a la utilización de herramientas que no se habían utilizado antes (1); su carácter transversal y al fomento del desarrollo de destrezas (1); posibilitar mayores conocimientos sobre las fuentes primarias (2) y la Historia (6); proponer una manera distinta de trabajar los contenidos de las Ciencias Sociales (1); utilizar recursos que pueden ayudar a elaborar proyectos (1); incentivar la investigación

como docentes (1); poder adecuarse para los últimos cursos de Educación Primaria (1) y, sobre todo, porque ayuda a conocer aspectos del entorno cotidiano (11). Por otro lado, frente a estos postulados positivos, surgieron voces contrarias que aseguraban que no veían la actividad interesante ni motivadora (4), que la consideraban muy académica (1); que era poco dinámica y con conceptos abstractos (1); que no les llamaba la atención (1); que no encontraban la relación con la actividad docente (1) y porque se aplicaban herramientas complejas para el alumnado (1).

5.2. Encuesta final y valoración del alumnado de la actividad

Con la finalización de la innovación, se ofreció al alumnado su participación en un cuestionario de cara a poder conocer sus valoraciones, así como a poder calibrar la adquisición de conocimientos mediante la actividad implementada. En este cuestionario final participaron 24 alumnos, es decir, un 48% del alumnado matriculado en la asignatura.

Un 75% del alumnado (18) consideró haber mejorado sus conocimientos acerca de Córdoba durante el siglo XVIII, mientras que un 25% (6), no valoró haber incrementado su dominio de la época histórica. En este sentido, un 95,8% (23) contestó que le había parecido interesante y didáctica la actividad, mientras que sólo una persona (4,2%) opinó lo contrario. Así, entre quienes respondieron favorablemente, cabe señalar quienes reconocieron haber conseguido más conocimiento de la historia de Córdoba (16), quienes valoraron la metodología colaborativa y la realización de un itinerario final (2); quienes subrayaron el factor motivador del trabajo de investigación orientado a su ciudad; quienes calificaron como entretenida para aprender la implementación; quienes destacaron el uso de documentos históricos; quienes remarcaron el dinamismo de la actividad, así como su capacidad concienciadora; quienes enjuiciaron positivamente su carácter lúdico y; por último, quienes pusieron en valor la obtención de contenidos importantes para su futura función como maestros.

Respecto a la pregunta de si había mejorado su capacidad de pensar la historia de su ciudad a través de esta práctica, casi la totalidad, 23 alumnos (95,8%), contestaron afirmativamente, mientras que sólo una persona (4,2%), pensó contrariamente. La justificación de la mayoritaria respuesta positiva se basó, preferentemente, en la posibilidad de investigar sobre unos monumentos y sitios concretos que se iban enlazando con la historia, lo que posibilitaba que todo cobrase un sentido lógico. En esta línea, el alumnado valoró los contenidos recibidos en clase y la búsqueda de información como elementos que han ayudado a adquirir nuevos conocimientos (15); lo que les ha permitido ser “más conscientes de la ciudad”, ver “la importancia de conservar el patrimonio histórico”; pararse “a pensar de dónde venía cada monumento de mi ciudad” (2); explicar “la evolución histórica de los lugares a los que he acudido”; tener “un mayor conocimiento sobre ella aumenta[ndo] nuestra capacidad para pensar sobre ella” (2).

Por otro lado, todos los participantes consideraron tener en cuenta la visita y consulta de los archivos para el desempeño de sus funciones como futuros docentes en Educación Primaria. Para ellos, se trata de un recurso que se puede adecuar “a lo que necesitamos” (3); porque las fuentes históricas “ayudan a enseñar críticamente” (3); porque “pueden ser interesantes para los niños” (2); porque es una actividad muy dinámica que se podría “complementar con la motivación de la visita”; porque de los documentos se saca mucha más información de la que “se saca en las

páginas habituales de Internet”; porque con el tratamiento directo de los documentos y las visitas a los lugares estudiados “es la mejor forma de comprender lo que se estudia” y; porque puedes desarrollar actividades “dinámicas y lúdicas, en la que el papel del alumnado será activo y motivacional”. De hecho, un 62,5% del alumnado consideró haber aumentado su capacidad de trabajar con fuentes históricas después de haber realizado la actividad, mientras que un 37,5% entendió que su nivel aún era de “medio-bajo”.

Asimismo, tras haber realizado la actividad, la inmensa mayoría (95,8%) afirmó que tendrá en cuenta los repositorios digitales de fuentes históricas en Internet para el desempeño de sus funciones como docente de Educación Primaria. Entre sus argumentos, esgrimieron que el acceso a las fuentes históricas en Internet es asequible “casi desde cualquier lugar y fácil”; que los documentos ayudan “a aprender más acerca de nuestra historia”; que “las nuevas tecnologías son necesarias para complementar la explicación dada en el aula” (7); que “es un buen recurso didáctico” (2); que es una buena forma “de trabajar documentos de nuestra historia”; y que se encuentran “a disposición de todos” siendo, al estar digitalizados, más fácil conseguirlos y trabajar con ellos (4). Al contrario, sólo un estudiante (4,2%) consideró inapropiada el uso de repositorios digitales en su labor docente dado que, en su opinión, “le resultaba un poco complicado de hacer en los cursos más pequeños e incluso en grandes”.

Finalmente, el alumnado expuso su opinión sobre la tarea realizada, lo que nos permite calibrar la idoneidad de la misma como acción innovadora dentro del aula universitaria. Entre las respuestas recibidas destacan aquellas que describen la intervención como interesante, motivadora, enriquecedora y productiva, si bien destacan las referencias sistemáticas a “mi/nuestra ciudad” o “Córdoba” como elementos fundamentales para la valoración positiva de la actividad, es decir, la explotación del entorno próximo al alumnado como recurso docente. Igualmente, ponen de relieve el uso de “herramientas nuevas”, en referencia a las fuentes documentales; la valía de la actividad “no sólo a nivel personal sino también profesional”, así como por su utilidad “para nuestra vida diaria porque nos permite conocer la historia de nuestra ciudad y de los monumentos y en un futuro puede ser utilizada cuando seamos docentes”. Por último, valorar el esfuerzo de algunos estudiantes por, incluso, ir más allá de la propia práctica universitaria destacando cómo, a través de este tipo de actividades, se pueden “fomentar tanto los valores cívicos como la cooperación y solidaridad y valores relacionados con la conservación del patrimonio histórico”.

6. Discusión de resultados

El desarrollo de la actividad innovadora Córdoba en el siglo XVIII en el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales nos convoca, finalmente, a plantear un campo de debate en torno a la experiencia recogida. Dos porcentajes reciben preferentemente nuestra atención, por un lado, el 95% de los participantes que considera haber mejorado su capacidad de pensar históricamente tras la realización de la actividad y, por otro lado, el 75% del alumnado que considera haber aumentado considerablemente su conocimiento sobre la historia de la ciudad durante el Siglo de las Luces. Si bien ambas cifras suponen un elemento a valorar, consideramos

que, de los resultados obtenidos, cabría establecer algunas otras lecturas e interpretaciones que, sin duda, deberían influir en las intervenciones docentes futuras en el marco universitario.

De este modo, resulta reveladora cómo a lo largo de todas las consultas realizadas al alumnado en los cuestionarios analizados existe una respuesta recurrente que pone en valor el hecho de haber trabajado el entorno próximo al alumnado, en este caso la ciudad de Córdoba, por encima de los nuevos instrumentos o recursos enseñados al alumnado. Más allá de la positiva valoración realizada de la inclusión de las fuentes documentales, de nuevas herramientas digitales o de la cartografía histórica, resulta revelador la excelente valoración que ha recibido el hecho de focalizar la intervención en un contexto próximo, pero al tiempo desconocido, como ellos mismos nos lo hicieron saber.

Ante esta situación, consideramos que, en ocasiones, cegados por la deslumbrante innovación oculta en instrumentos desconocidos para la comunidad educativa pero que deben ser integrados en los procesos educativos, podemos caer en el error de desatender recursos, como lo sería el entorno, que al tiempo de infrautilizados son, sin duda, la mejor herramienta que nuestro alumnado posee para innovar en sus futuras actuaciones docentes.

7. Conclusiones y prospectiva

De este modo, como conclusión final, debemos resaltar cómo, a nuestro entender, el beneficio de la innovación se encuentra en la combinación de dos estrategias que deben ser indisolubles y que deben ser integradas cada vez que se diseña una intervención: el uso del entorno y la explotación de nuevas herramientas, sean del tipo que sean.

Los alumnos responden favorablemente ante nuevas propuestas, y en especial cuando se combinan con las nuevas tecnologías, por lo que se hace necesario que seamos creativos y rigurosos para incentivar a nuestro alumnado en la reflexión y en el pensamiento crítico.

Asimismo, y como se ha podido demostrar con esta experiencia de innovación docente, la incorporación en la actividad de fuentes documentales permite mejorar la calidad de la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales, tanto de Geografía como de Historia. El alumnado se siente motivado ante el hecho de consultar documentos originales, especialmente si pueden tener acceso a ellos desde sus dispositivos electrónicos, pero no debemos olvidar que lo que más le inquieta es participar en actividades que tengan que ver con su entorno: adquirir conocimientos sobre su ciudad, realizar itinerarios didácticos por ellos, etc., por lo que supone por enriquecimiento personal y porque entienden que es útil para su futura labor como docentes en Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

- Aiestaran, O.; Ugalde, A. M^a. e Ibáñez, A. (2013). Metodologías activas con Google Earth. Iber: *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 73, 18-25.
- Alfaro, P.; Espinosa, J.; Falces, S.; García-Tortosa, F. J. y Jiménez, R. (2007). Actividades didácticas con Google Earth. Enseñanza de las ciencias de la tierra. *Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, vol. 15(1), 2-15.

- Andelique, C. M. (2011). La didáctica de la historia y la formación docente: ¿qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados*, 15, 256-269.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Fernández, F. (1989). Las respuestas particulares al Catastro de Ensenada y su explotación mediante microordenador y el lenguaje dBASE. *Norba. Revista de geografía*, 8-9, 539-550.
- García, A. J. y Gámiz, A. (2010). La ciudad de Córdoba en su primer plano: un dibujo esquemático de 1752. *Archivo español de Arte*, LXXXIII, 329 enero-marzo, 23-40.
- García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 71-85.
- Gómez, C. J.; Miralles, P.; López, R. y Prats, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En López, R.; Miralles, P.; Prats, J. (Ed.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 215-234). Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J.; Ortuño, J. y Molina, S. (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, n°11(6), 5-27.
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Herreros, G. J. (2016). Casas y palacios históricos de Córdoba: una señalización de patrimonio de la UNESCO por hacer. *International Journal of Scientific Managment Tourism*, 2 (3), 147-176.
- López, A. (1990). *Cordoba 1752 según las respuestas generales del Catastro de Ensenada*. Ed. Tabapress.
- López, M^a I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el Bachillerato. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 20, 81-90.
- Montanares-Vargas, E. y Llançavil-Llançavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Moreno, R. (2016). El Catastro de Ensenada, al alcance del aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 85, 64-68.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1).
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En López, R.; Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (Coords.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Barcelona: Editorial Graó.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 19(1), 175-190.
- Sant, E.; Pagès, J.; Santisteban, A., González-Monfort, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182.

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban, A.; González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. M^a., Rivero, M^a. P. y Domínguez, P. L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: AUPDCS.
- Seixas, P. (2013). *Linking Historical Thinking Concepts, Content and Competencies. National Meeting of The Historical Thinking Project*. Toronto: University of British Columbia.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Horsori.
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20, (38), 81-106.



El origen de los Estudios Sociales en el currículo de Estados Unidos

The origin of Social Studies in the curriculum of the United States

A. Ernesto Gómez Rodríguez

Universidad de Málaga

Email: aegomez@uma.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7376-4536>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.129>

Resumen

Los historiadores vinculan el origen de los Estudios Sociales con la publicación del Informe del Comité de Estudios Sociales (CSS) de la Asociación Nacional de Educación (NEA), que Ravitch denomina «certificado de nacimiento del campo de los estudios sociales» (1987, 348). Desde su publicación en 1916, los orígenes de los Estudios Sociales han sido muy discutidos, pero en la historiografía del Área apenas se ha profundizado en lo acontecido previamente al Informe. Nuestro trabajo analiza esos momentos iniciales y su traslado al currículo nacional, en el contexto de los cambios acontecidos en ese país en el tránsito de los siglos XIX al XX. Presta especial atención a la cuestión racial, la integración y educación de los antiguos esclavos, subrayando el papel de Thomas Jesse Jones, un sociólogo que había trabajado con estudiantes afroamericanos y nativos americanos en el Instituto Hampton de Virginia y que, al presidir el Comité de Estudios Sociales, influyó decisivamente para incluir en el Informe los postulados desarrollados en el Instituto Hampton.

Palabras clave: Estudios Sociales; currículo social; cuestión racial; educación segregada; movimiento progresista.

Abstract

Historians link the origin of Social Studies with the publication of the Report of the Social Studies Committee (CSS) of the National Education Association (NEA), which Ravitch calls "birth certificate of the field of social studies" (1987, 348). Since its publication in 1916, the origins of Social Studies have been much discussed, but the historiography of the Area has hardly deepened the events that occurred prior to the Report. Our work analyzes these initial moments and their transfer to the national curriculum, in the context of the changes that took place in that country in the transition from the 19th to the 20th centuries. Pay special attention to the racial issue, integration and education of former slaves underlining the role of Thomas Jesse Jones, a sociologist who had worked with African-American and Native American students at the Hampton Institute of Virginia and who would chair the Committee for Social

Studies, influencing to include in the Report the postulates developed at the Hampton Institute.

Keywords: Social Studies; social curriculum; racial issue; segregated education; progressive movement.

1. Introducción

Durante la segunda mitad del siglo XIX, en Estados Unidos confluyeron circunstancias que revolucionaron numerosos campos. En el de la educación, entre otras medidas, cambiaron los criterios de selección y estructuración del currículo de las Ciencias Sociales enseñadas hasta ese momento. Los cambios llevaron a una nueva materia escolar: los Estudios Sociales, diferente de las finalidades, criterios y contenidos seguidos en los países occidentales, basados en su mayoría en los cánones academicistas de la Historia y la Geografía y que influiría extraordinariamente en la configuración del currículo de estas disciplinas en numerosos países.

Objetivos. Por su posterior trascendencia y también por las novedades que aportó al campo de la educación social, abordaremos el análisis de sus orígenes y el contexto y las circunstancias políticas, sociales y económicas en las que surgió, pues sin ello perderían buena parte de su sentido y significado.

Metodológicamente, se trata de una investigación histórica y didáctica realizada a partir de una cuidadosa revisión de la profusa pero poco difundida bibliografía que analiza la educación de la población afroamericana a finales del siglo XIX y principios del XX. Bibliografía que sugiere nuevos enfoque y temas para explorar la historia del tema a investigar.

Es preciso destacar que lo que acontece en el currículo norteamericano, se debe a dos características de su sistema político y educativo: el amplio margen de autonomía y poder derivado del carácter liberal de su ordenamiento político y, ya en lo educativo, a la amplísima competencia que disponen los Estados para determinar los currículos escolares, que, en la práctica, delegan en los distritos escolares locales. Ambos, departamentos de instrucción estatales y oficinas de distrito, publican conjuntamente guías curriculares que el profesorado está obligado a seguir en muy pocos lugares, y que les sirven de sugerencias.

En este contexto, las asociaciones científicas, especialmente las del profesorado, tienen un peso extraordinario, al promover informes periódicos que abordan la situación de sus enseñanzas y ofrecen directrices para ajustar los currículos a las demandas sociales del momento. Informes trascendentales por la presión que ejercen sobre las administraciones educativas encargadas de sugerir el currículo, así como por ser ampliamente aceptados por las editoriales, auténticos poderes fácticos que los desarrollan; una circunstancia que hace que la óptima situación de currículo abierto y de gran libertad que tiene el profesorado en la toma de decisiones curriculares, se traduzca en currículos uniformes a lo largo del país¹.

¹ Aunque la más evidente de las presiones sea la ejercida por las editoriales, autores como Banks y Parker (1992) o Tabachnick (1991) no olvidan el papel que juega en este sentido su formación inicial.

2. El contexto socio-económico de los EE. UU. en la segunda mitad del siglo XIX

El origen del movimiento hacia los Estudios Sociales tuvo lugar a finales del siglo XIX; en esos años, los EE.UU. experimentaban profundos cambios que los adelantaron a los países industrializados de occidente, pasando de un modelo de sociedad agraria a otro industrial y urbana. Pero los cambios no eran generalizados, dadas las profundas diferencias entre los Estados; los norteamericanos, mucho más industrializados que los confederados, con una profunda base económica agraria. Como afirmaba en 1912, en su discurso presidencial Woodrow Wilson²:

“Estamos en presencia de una nueva forma de organización de la sociedad. La vida de América no es la de hace veinte años. Hemos cambiado nuestras condiciones económicas absolutamente, de arriba a abajo; y con ello, la organización de nuestra vida. Tenemos que hacer frente a la necesidad de ajustar una nueva organización social, como lo hicimos con la antigua, en bien de la felicidad y la prosperidad del gran cuerpo de los ciudadanos, pues somos conscientes que el nuevo orden de la sociedad todavía no aporta la conveniencia o prosperidad del hombre medio. La vida de la nación ha evolucionado de forma infinitamente variada...” (Saxe, 1991; 77).

A finales del siglo XIX, el hecho más sobresaliente de la historia económica estadounidense fue el acelerado proceso de industrialización que los hizo líderes mundiales en la producción industrial. En gran medida, se basó en los recursos económicos de otros países, al aprovechar muchos inventos técnicos de origen europeo. También por la amplia utilización de capitales extranjeros, a lo que sumó el empleo de mano de obra extranjera en el desarrollo de su industria, al beneficiarse de recursos humanos procedentes de todo el mundo. Entre 1850 y 1880, la inmigración fue tan intensa y constante que cada década llegaron 2.500.000 de inmigrantes y en los últimos 40 años del siglo, más de 14 millones (Nelson, 1988).

El desarrollo se incrementó con la Guerra de Secesión (1861-1865); la demanda de mercancías impulsó la industria, originando una fuerte subida de precios. La explotación fabril comenzó a disponer de la población negra; ensanchó el mercado interno y se amplió la base de materias primas. Se desarrolló el capitalismo en el campo, creando las condiciones agrarias para el auge industrial y la política comercial asumió características marcadamente proteccionistas. La derrota del Sur acentuó el saqueo de los territorios, favoreciendo a la industria y a los ferrocarriles³.

La nación aprovechó eficazmente las ventajas de la reconstrucción del país. El peso decisivo recayó en las ramas emergentes de la industria pesada: petrolera, electrotécnica, química, construcción de maquinaria, etc. Un claro ejemplo del industrial fue la construcción de ferrocarriles; en 1900, disponían de ya una red ferroviaria de más de 300.000 kilómetros.

El fomento de su industria espoleó la especialización de las empresas y de los obreros, que adquirió mayores proporciones que en otros países. El extraordinario proceso de concentración industrial aceleró el desarrollo y la importancia de las sociedades anónimas; los propietarios de

² Antes de desempeñar la Presidencia de los EE.UU., Wilson, fue profesor de Historia Económica en la Universidad de Princeton y en 1899 formó parte de la Comisión de los Siete.

³ Las tierras obtenidas gratuitamente por las compañías ferroviarias se valoran en 335 millones de dólares, sin contar las subvenciones, que ascendieron a 707 millones.

bancos, ferrocarriles, y demás industrias se apoderaron de las tierras de los aborígenes, impusieron hipotecas, y absorbieron la economía esclavista del Sur, creando concentraciones bancarias y empresariales “Trusts” que fomentaron los monopolios y el gran capitalismo.

También adquirió proporciones extraordinarias la explotación de los obreros; en aras de la eficacia se introdujeron cambios en el sistema tradicional del trabajo; el “Taylorismo”, aumentó considerablemente la productividad, dividiendo el trabajo en tareas y especializando la función del trabajador, lo que derivó en la producción en cadena. El sistema explotador implantado en la industria estadounidense significó para los fabricantes más beneficios que las minas de oro en California.

En este clima, la respuesta obrera no se hizo esperar. Los trabajadores respondieron de dos maneras: mediante la acción directa sobre el empresario, o mediante la acción política con intención de presionar a las autoridades. En los primeros años se dio el cartismo y la destrucción de las máquinas (ludismo). Más tarde, se formaron sindicatos para presionar al empresario que, con el tiempo, acogieron a trabajadores no especializados que llegaban masivamente a las fábricas ofreciéndoles una integración y un control sobre su trabajo. La huelga organizada sustituyó al motín como medio de protesta y los sindicatos se extendieron rápidamente.

En la agricultura, se introdujeron nuevos métodos encaminados a obtener mayores rendimientos y beneficios a las tierras; además, el importante factor de la colonización hacía el Oeste, abrió nuevas zonas para el cultivo, sustituyendo a los agricultores nativos por agricultores no indígenas y estableció la política de tierra libre llamada “Ley de Heredades”, donando tierras a familias comprometidas a vivir en ellas durante cinco años. Y ello sin olvidar el empleo de nuevas máquinas que aumentaron la producción.

3. La cuestión racial

Al concluir la Guerra de Secesión, los EE.UU. contaban con cuatro millones de antiguos esclavos negros, que debían ser integrados asumiendo otros códigos y principios cívicos y políticos. Para impulsar una nación unida, potente y fuerte, el Congreso adoptó actuaciones políticas orientadas a la reforma económica y política que expandieran la economía, y extendieron los derechos constitucionales; medidas que se agrupan bajo el término “La era de la Reconstrucción” (de 1865 a 1877) y que se plasmaron en tres enmiendas constitucionales⁴. Sin embargo, los blancos terratenientes sureños no estaban dispuestos a ceder sus antiguos derechos y privilegios que les garantizaban mantener su supremacía y restringieron las nuevas medidas, garantizando la continuidad de la desigualdad para los afroamericanos, las mujeres, los nativos americanos, los México-americanos y los inmigrantes orientales.

Las enmiendas eran un golpe al Sur tradicional, que los supremacistas blancos convertirían en papel mojado. Pese a su derrota, los estados sureños, seguían dirigidos por una oligarquía políticamente enfrentada al partido republicano y mayoritariamente racista; se negaban a aceptar la igualdad entre las razas y no permitían el acceso a la democracia a los afroamericanos. Por su

⁴ La enmienda 13 abolía y prohibía la esclavitud en los Estados Unidos; la 14, reconocía la ciudadanía a la población negra y a todos los nacidos en el país, mientras que la 15, concedía el derecho al voto a los hombres negros.

parte, los republicanos radicales, unos “románticos reformadores del siglo XIX”, según Stamp (1967) en colaboración con los afroamericanos, promovieron e impulsaron leyes más extremistas, así como nuevas instituciones que fomentaban el derecho de los afroamericanos a la participación ciudadana. Con continuos actos de violencia, como la creación en 1866 del KuKluxKlan, los supremacistas blancos crearon y mantuvieron un ambiente de intolerancia y terror, que alejó a los afroamericanos de sus nuevos derechos, y las leyes “Jim Crow” fueron la semilla de la segregación racial que denigraría a la sociedad americana hasta mediados del siglo XX.

Durante el período de la Reconstrucción se establecieron en el Sur los primeros sistemas de escuelas públicas segregadas racialmente, coincidiendo con el desembarco de numerosas instituciones de caridad norteamericanas comprometidas con la educación de la población negra, aunque, en la mayoría de los casos, su labor se reducía a formarlas para el desempeño de trabajos manuales y el desempeño de roles sociales subordinados.

En 1877, la retirada del Ejército Federal dejó desamparados a los negros, que pasaron del estado de esclavos al de aparceros, manteniéndolos en una situación de esclavitud financiera con sus antiguos propietarios, pues siendo legalmente libres, vivían y eran tratados como esclavos. Su precaria situación había comenzado a empeorar en 1830, cuando los Estados del sur implantaron los “Códigos Negros”, leyes adicionales que negaban el pleno acceso a sus recién adquiridos derechos, con barreras legales, económicas, educativas y sociales que impedían su participación en la política y la sociedad civil. En 1865, al extenderse e intensificarse entre los Estados, la opresión y los abusos alcanzaron límites insospechados que en muchos casos perduraron hasta bien entrado el siglo XX, cuando el Movimiento por los Derechos Civiles logró su abolición.

Estos Códigos legalizaron la discriminación y segregación racial de las autoridades blancas (Anderson, 2010) y hay tres ejemplos claros de ello:

- al instituirse las “pruebas de alfabetización” aprovechando su bajo nivel educativo, se les impidió ejercer el voto;
- el establecimiento de las “cláusulas de abuelo” permitían que un hombre votase si su abuelo o padre lo había hecho antes de 1867, cosa imposible si tenían antecesores esclavos,
- la exigencia de poseer una propiedad valorada en 300 dólares para poder votar⁵.

«Para entender el trasfondo de los Códigos Negros, debemos tener en cuenta que los sureños blancos estaban totalmente convencidos de que los libertos representaban una amenaza terrible para la sociedad blanca al negarse a trabajar (convirtiéndose así en cargos públicos y, más grave aún, en la bancarrota de todos los plantadores, al depender de ellos como fuerza de trabajo) y realizando actos violentos contra sus antiguos propietarios. Pero la principal motivación para los Códigos Negros fue la económica. Los sureños blancos estaban decididos a obligar a los negros liberados a trabajar para ellos en los términos y condiciones que ellos estableciesen. Estaban decididos a dominar a sus exesclavos casi tan completamente como los habían dominado bajo la propia institución de la esclavitud.» (Smith, s. f.)

El ambiente de temor desencadenó en un masivo desplazamiento de la población negra hacia otros estados y ciudades⁶. Mientras que, en 1900, el 90% de la población afro-americana se

⁵ El Apéndice I, permite observar el peso y distribución de la población afroamericana y el esclavismo en los diferentes estados.

⁶ Entre 1915 y 1930, se estima en 1.750.000 el número de afroamericanos que escapando del racismo y buscando nuevos horizontes laborales, se desplazaron desde los estados sureños hacia los estados industrializados del norte y el

ubicaba en el Sur, entre 1900 y 1920, se produjo una gran emigración hacia las principales ciudades industriales del norte, concentrándose en ellas más del 40% de los afroamericanos. Esta concentración de trabajadores negros y emigrantes, mayoritariamente agrícolas y con muy baja o nula formación, originó tensiones y enfrentamientos, particularmente entre la población negra e irlandesa, pues éstos últimos los consideraban un riesgo potencial para sus puestos laborales. A la clase empresarial le interesaba mantenerla segregada, inculta y atrasada, pues le permitía disponer de abundante mano de obra barata (Williams, 2011).

Frente a los falsos y extendidos mitos que negaban el interés de la población de color por la educación, son numerosas las evidencias que reflejan sus esfuerzos para superar sus déficits educativos. Desde muy pronto, las iglesias y las organizaciones comunitarias impulsaron por todo el país la creación de escuelas que se llenaron de personas de todas las edades, que reconocían que su verdadera libertad, así como el voto, vendría aparejada a la capacidad de leer y escribir⁷.

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, muchas de las actuaciones de los maestros blancos nortños, de las agencias y las instituciones gubernamentales, la educación de los afroamericanos cubría muy pocas de sus aspiraciones, al usarse más como método para formar trabajadores agrícolas cualificados y no estar encaminada a su auténtica liberación (Pinkney, 2016).

La idea de la superioridad blanca tenía profundas raíces y existían numerosas teorías que la intentaban justificarla con una base pretendidamente científica⁸. A mediados del siglo XIX, estaban muy extendidas las teorías evolutivas neolamarckistas que sostenían la inferioridad biológica de algunos grupos raciales y en el pensamiento popular había calado la idea de la superioridad blanca. Incluso prominentes pensadores liberales como Dewey admitían, no sin reticencias, algunos de sus postulados (Fallace, 2011, 2015; Jorgesen, 2012; Wesley, 2012).

Es más, varios Presidentes de los EE.UU. se mostraron contrarios a la integración de la población negra, así como a la inmigración de razas más débiles:

“Estoy convencido de que la actual invasión de mano de obra china [...] es perniciosa y debería ser atajada. Nuestra experiencia con las razas más débiles -negros e indios, por ejemplo- es una buena muestra de ello” Rutherford Hayes. 19 Presidente de EE.UU. (1877-1881).

“[...] las tribus salvajes esparcidas, cuya existencia era solamente unos pocos escalones menos insignificantes, escuálida y feroz que la de otras bestias. [Dicha guerra sería] beneficiosa para la civilización y en interés de la humanidad”. Theodore Roosevelt. 26 Presidente de los EE.UU. (1901-1909).

“América debe conservarse americana. Las leyes biológicas demuestran que los nórdicos se deterioran al mezclarse con otras razas”. 30 Calvin Coolidge. Presidente de EE.UU. (1923-1929)

oeste. Concretamente entre 1916 y 1918 debido a la escasez de mano de obra provocada por la Primera Guerra Mundial, más de 400.000 personas abandonaron el sur.

⁷ A partir de los registros del Freedman Bureau, Butchart (1980, 2010) aporta datos irrefutables sobre este intenso movimiento educativo.

⁸ El estreno en 1916 de “El nacimiento de una nación” de Griffith, es un claro ejemplo de exaltación de la lucha de los blancos del Sur contra la invasión de las hordas negras del Norte. Al defender la hermandad de los arios, hacía una clara apología del racismo por encima de las diferencias entre sudistas y nordistas. Su visión provocó disturbios contra la población negra en Knoxville, Chicago o East St. Louis.

El propio Woodrow Wilson, en un discurso pronunciado en el centenario de la adopción de la Constitución, llegó a argumentar que la creciente heterogeneidad de la nación podría conducir a la desintegración del sistema democrático, ya que la mayoría de “los inmigrantes recién llegados estaban completamente desprovistos de tradiciones democráticas” y se cuestionaba cómo podía hacer frente la democracia, en el segundo siglo de su vida, a un pueblo formado por mentes fundidas en distintos moldes raciales que heredaban cada sesgo de diferentes medio ambientes⁹.

4. La respuesta a la educación de la población negra y emigrante: el Hampton Institute, antecedente de los Estudios Sociales

Una de las mayores ironías de la historia de los afro-americanos es que los ideológicos y programáticos cambios en la concepción de la educación y el progreso social de los antiguos esclavos los implantaron e impulsaron un general yanqui, Samuel Chapman Armstrong y un antiguo esclavo, Booker T. Washington (Anderson, 2010).

La principal institución destinada a educar a la población negra liberada tras la emancipación fue el Instituto Normal y Agrícola Hampton en Virginia, fundado en 1868 por la Asociación Misionera Americana. Un centro birracial único en los EE.UU. donde se impartía enseñanza postsecundaria que combinaba la formación académica con la capacitación manual, formando al alumnado, que sufragaba sus estudios con el trabajo manual, como profesores y en actividades útiles. Para su director, era una educación que englobaba la cabeza, el corazón y las manos. Y es que el Instituto Hampton ejemplificaba las teorías paternalistas de los blancos que consideraban un deber desarrollar a quienes pertenecían a razas inferiores y opinaban que, tras varios siglos de esclavitud, los negros se encontraban en un estado moral inferior y que sólo los blancos podrían ayudarles a alcanzar el nivel superior de la civilización estadounidense blanca.

Reflejaba la visión racial imperante y específicamente la de su director, el general líder de las tropas afroamericanas de la Unión, nacido en Hawai, Samuel Chapman Armstrong. Avalado por la labor “reeducadora” desarrollada con prisioneros indios en Fort Marion, diseñó un modelo para desarrollar lo que identificaba como necesidades especiales de una “raza atrasada” (la negra). Convencido de que los negros eran fundamentalmente inferiores a los blancos en casi todos los aspectos, especialmente en sus capacidades mentales, compartía la visión de científicos sociales como L. H. Morgan y F. Giddings, de que los pueblos más oscuros se encontraban en el estado de “barbarie” como resultado de la selección natural y las circunstancias históricas. Ignorando las diferencias históricas y culturales entre negros e indios, Armstrong instituyó un programa educativo que calificaba como la mejor educación posible para ambos grupos.

Estas personas, que están con nosotros y con quienes compartimos un destino común, están mil años atrás en el desarrollo moral y mental. Básicamente, las dos razas [negra e india] están en la misma condición, y la pregunta sobre qué educación es mejor para ellas y cómo se puede poner esa educación a su alcance, se está presionando estrechamente sobre todos los hombres y mujeres que piensan. (Anderson, 1975, 65)

⁹ Character of Democracy in the United States," Atlantic Monthly, Vol. LXVI, November, 1889, 585. Citado por Donald Johnson (2000).

Creía un deber de la raza blanca gobernar sobre las razas de piel oscura más débiles, hasta que estuviesen adecuadamente civilizadas, proceso que exigiría varias generaciones de desarrollo moral y religioso. Para acelerarlo, el principal recurso residía en el poder moral del trabajo y de la actividad manual. También argumentaba que los negros deberían abstenerse de votar y de involucrarse en política, porque su larga experiencia como esclavos y paganos los había degradado hasta el punto de hacer inviable su participación política responsable.

En 1903 entró a formar parte del Instituto Hampton, Thomas Jesse Jones, un inmigrante galés formado en el Seminario Teológico de la Unión y doctorado en Columbia bajo la dirección del sociólogo neopositivista Franklin Giddings; con los años, además de ser el capellán y enseñar Economía, pasó a dirigir el Hampton y marcó la línea de desarrollo seguida en el Instituto y en la enseñanza de los Estudios Sociales.

En este campo, Jones diseñó y desarrolló un currículo integrado, que aglutinaba ideas y temas cívicos, económicos y sociológicos, producto de una serie de reflexiones publicadas en diversos artículos locales. A partir de ellos estructuró su idea de los Estudios Sociales y los recopiló, bajo el título "*Estudios Sociales in the Hampton Curriculum*" (Jones, 1908).

Como objetivos generales figuraban que los estudiantes de Hampton fuesen más comprensivos con quienes se oponían a ellos, ayudarles a comprender que su condición no era permanente, sino consecuencia de una etapa en su evolución, y enseñarles a ser "más inteligentes en su trabajo, más pacientes bajo la opresión y más esperanzados con respecto al futuro" (Lybarger, 2017).

A su currículo, además de las tres R clásicas: Reading, wRiting y aRithmetic, añadía cuatro elementos esenciales básicos: conocimiento de la salud y la higiene, del entorno físico, de la vida doméstica y la cultura, y del entretenimiento.

El currículo de educación cívica se centraba en promover cambios en la comunidad local, esperando que desapareciesen los prejuicios raciales. El de economía, en las necesidades de los estudiantes como futuros empleados y en el consumo inteligente de bienes. El de sociología pretendía convencer a los estudiantes negros de que su estado actual no era permanente. En lugar de resaltar la responsabilidad de la sociedad por el racismo y los prejuicios, subrayaba las supuestas debilidades dentro de las razas de los estudiantes afroamericanos e indios americanos y partiendo de un enfoque evolutivo spenceriano de los problemas sociales, los alertaba de los riesgos que para ellos conllevaban la impulsividad y las emociones incontroladas.

El currículo de Estudios Sociales del Hampton tenía como objetivo la preparación del alumnado para aceptar el desempeño de roles sociales subordinados, prestaba poca atención a los derechos políticos y a la igualdad social; sin embargo, admitía que las circunstancias históricas y el retraso evolutivo podrían remediarse con la educación. Su objetivo principal era capacitar a los maestros negros para las escuelas segregadas del sur. El trabajo manual era el núcleo del plan de estudios, cuyo objetivo prioritario era formar a los estudiantes en los hábitos de trabajo, la humildad y la moral cristiana; en definitiva, un currículo inspirado en la Teoría de la Recapitulación.

El currículo de Estudios Sociales del Hampton diseñado por Jones (fue quien acuñó el término), sirvió para prescribir la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el Hampton.

Para Jones, los afroamericanos y los nativos americanos eran razas sociológicamente atrasadas; eran desafortunadas pero inocentes víctimas de la historia que, por causas ajenas, se habían quedado atrás al principio del desarrollo humano, mientras que la sociedad blanca seguía avanzando más allá de ellos. Por ello, los reformadores debían ser pacientes porque los indios americanos y los afroamericanos habían sido “repentinamente transferidos de una forma de sociedad anterior a una posterior sin el tiempo de preparación necesario” y “la evolución natural de una etapa social a otra requiere tiempo”.

Someter a estudiantes “primitivos” a un currículo académico sería inútil y derrochador, dado que no habían evolucionado sociológicamente lo suficiente como para hacer uso de dicho conocimiento y responsabilidad; por ello, Jones diseñó un curso adaptado a las (supuestas) inferiores capacidades de su alumnado y se servía de la Historia para informarles sobre cómo y por qué habían llegado a un cierto nivel de desigualdad, pero también para animarlos a alcanzar niveles más elevados.

Jones proponía abandonar el antiguo plan de estudios de historia, al considerarlo irrelevante para las necesidades de la vida real, además de demasiado exigente mentalmente para que fuese entendido por negros e indios. En cambio, proponía cursos que sirviesen a las necesidades reales de sus estudiantes; cursos que los grupos que eran incapaces de un pensamiento abstracto superior pudieran entender, porque:

“dado que la evolución de una etapa social a otra lleva tiempo... se deben tomar precauciones especiales para proporcionar el conocimiento necesario para la etapa social en la que se encuentra la raza” (Jones, 1908, 3)

Curiosamente, los libros de texto y materiales adoptados en el Hampton, no siendo diseñados específicamente para estudiantes negros e indios, reflejaban la ideología racial jerárquica del momento.

Jones aparecía como un moderado entre los sureños, que pensaron que los afroamericanos nunca podrían ponerse al día, y los radicales que afirmaron que “su raza es igual a cualquier raza”; además, demostró su creencia en las restricciones biológicas de los africanos y nativos. En su opinión, “la juventud blanca crece hasta convertirse en un hombre adulto sin sentir ninguna de las limitaciones que siente la juventud de color”, por el contrario, los negros tenían que hacer frente a impulsos naturales heredados que dificultaban su socialización. Creía que las limitaciones de los negros y los indios americanos no eran el resultado de sus impulsos heredados, sino que se debían a las insuficiencias de su entorno sociológico.

En la década de 1890, las naciones occidentales conquistaron y explotaron gran parte del mundo no occidental; EE.UU. tomó buena parte del botín, dominando Filipinas, Cuba y Puerto Rico y anexionándose Hawai. Una de sus primeras medidas fue cambiar los sistemas educativos de los territorios recién adquiridos de acuerdo con la Teoría de la Recapitulación; en ese cambio, los planes de estudios implementados en las escuelas establecidas en los nuevos territorios siguieron el modelo de educación profesional de los Institutos Hampton y Tuskegee, otro centro modélico de la educación para afroamericanos especializado también en habilidades prácticas como la

agricultura, la ganadería y ocupaciones relacionadas con la industria o la albañilería¹⁰; y es que mayoritariamente, los progresistas, compartían la idea del poder transformador de la educación para mejorar las vidas de los pueblos incivilizados.

En 1910, Jones pasó a dirigir el Censo para los Afroamericanos y más tarde, el puesto de “Especialista en la educación de negros” en la Oficina de Educación de los EE.UU., siendo designado para presidir el Comité de la (National Association of Education) NEA que elaboró el Informe sobre los Estudios Sociales de 1916.

Las teorías de Jones tuvieron el respaldo de Booker T. Wahington, el negro más poderoso de los EE.UU. en esos años. Antiguo esclavo, tras estudiar en el Hampton, presidió el Instituto Tuskegee de Alabama; aspectos que Wahington consideraba tan valiosos y dignos como los académicos, al valorar la formación profesional como la clave que ofrecía a la comunidad negra una seguridad económica que le permitiría ascender en la estructura económica y social del país.

Su ideal de no confrontación racial fue muy criticado, pero sus estrechas relaciones con poderosos filántropos como Rockefeller, Jeanes y Rosenwald y grupos financieros, afianzaron un liderazgo que le permitió seguir marcando el modelo educativo Hampton-Tuskegee y financiar cientos de escuelas públicas para negros en el sur, gracias a los millones de dólares recaudados en donaciones destinadas a impulsar el cambio legal contra la segregación (Anderson, 1975).

Fue muy criticado por su papel en el “Compromiso de Atlanta” de 1895. Un acuerdo con dirigentes blancos sureños, por el que los negros se someterían a la discriminación, la segregación, la falta de derechos de voto y a empleos sin sindicación; a cambio, los blancos permitirían que recibieran una educación básica, algunas oportunidades económicas y justicia dentro del sistema jurídico; y también que los blancos nortños invertirían en empresas del sur y financiarían la caridad educativa entre los negros¹¹.

Armstrong y Washington aceptaron la segregación como la inclinación natural de ambas razas (inferiores) y, especialmente Washington, que calificaba de insensatez extremista la lucha para lograr la igualdad social.

5. Los detractores del modelo asimilacionista: W. D. DuBois

Las ideas de Armstrong, Jones y Washington generaron respuestas radicales que abogaban por una educación enfocada intelectualmente que desarrollara un liderazgo dedicado a la igualdad política, económica y social.

Willian E. B. Du Bois, el primer negro doctorado en Harvard, fue su principal representante. Sociólogo, historiador, activista de los derechos civiles, reclamaba para los negros las mismas posibilidades de recibir la educación clásica en las profesiones liberales que los blancos, y sostenía que formar una élite del 10% de la población negra, sería clave para abrirles el camino en una amplia gama de profesiones

¹⁰ Sería un equivalente a los actuales centros de Formación Profesional.

¹¹ Muchos afroamericanos rechazaron el Compromiso por el papel subordinado que les concedía frente a los blancos; y como reacción, crearon el movimiento Niágara y más tarde, en 1909, la Asociación Nacional para el Progreso de las Personas de Color (NAACP).

Sus publicaciones¹² impulsaron el debate sobre el lugar de los negros en la sociedad estadounidense y el papel de la educación en su preparación para ese lugar. Opuesto a la estrategia de Jones¹³, calificaba al Hampton de centro destinado a perpetuar al negro americano como campesino y peón dócil, sin derechos políticos ni posición social, trabajando por escaso salario y acumulando dividendos que llegarían como caridad a sus niños (Lybarger, 1983). Rechazaba la idea de que los negros sureños trabajasen dócilmente, sometidos a la dominación política blanca, mientras que los blancos les garantizaran que recibirían oportunidades educativas y económicas básicas, defendía la plena igualdad de la población negra ante los derechos civiles y el aumento de la representación política, aspectos que impulsarían la élite intelectual afro estadounidense.

Su activismo político se incrementó tras la sentencia del Supremo (*Plessy v. Ferguson*, 1896) que sancionaba el principio de “separados pero iguales”, que profundizó la segregación racial y, por supuesto, las escuelas segregadas.

Du Bois se convirtió en director de publicidad e investigación de la NAACP, liderando la campaña para poner fin a la segregación de Jim Crow, pero centrándolo en el objetivo de acabar con la desigualdad en educación.

6. Nacimiento de los Estudios Sociales: las propuestas previas y el Informe del Consejo Nacional de la NEA de 1916

Entre los académicos y el profesorado de los Estudios Sociales norteamericanos hay un consenso total sobre la fecha de nacimiento y el documento fundacional de la materia: 1916 y el Informe del Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Educación (NEA) (Jenness, 1990; Ravitch & Finn, 1987).

Aunque el papel de la Historia y las Ciencias Sociales en la preparación de los ciudadanos era anterior al Informe, su publicación marcó un punto de inflexión en campo, al respaldar la denominación del término Estudios Sociales, reafirmar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en las escuelas, crear y recomendar clases interdisciplinarias y apelar a la educación para la ciudadanía como una meta explícita del currículo (Fallace, 2018a, 2018b; Saxe, 1991).

Su principal aportación reside en que, desde su publicación, ha habido un consenso generalizado entre responsables políticos, académicos y profesionales de que el objetivo final de los Estudios Sociales es “*la preparación para la ciudadanía democrática*”, aunque se hayan abierto numerosas polémicas para lograrlo (Evans, 2007)¹⁴. Aun así, se ha tardado bastante en prestar atención a sus momentos iniciales, aun cuando su lugar en el currículo y la naturaleza misma del campo, han sido una cuestión clave en muchas de las preocupaciones educativas de esos años. Como señala Jorgensen (2012), el Informe de 1916 sufrió variadas interpretaciones a lo largo del tiempo. Una variedad que puede haber exacerbado la creencia generalizada de que el Informe de 1916 es, en el mejor de los casos, inconsistente. Por lo tanto, aunque se considera fundamental en

¹² Además de sus editoriales en el diario *The Crisis*, destacan sus obras: “*The souls of Black Folk*” (1903) y “*Black Reconstruction in America*” (1935).

¹³ Llamaba a Jones “genio malvado de la raza negra”.

¹⁴ Aún a riesgo de obviar muchas propuestas, citamos algunas como la contenida en los libros de texto de Harold Rugg, la educación para la adaptación a la vida, las Recomendaciones del Comité de Estudios Sociales o los Nuevos Estudios Sociales.

la enseñanza de los Estudios Sociales, no se interpreta de manera uniforme entre la comunidad académica.

El Informe surge de la preocupación del mundo académico por el creciente aumento de universidades conforme el país se expandía al Oeste, así como por los problemas derivados del acceso masivo de estudiantes a la enseñanza secundaria. En esa situación urgía ordenar las relaciones de los dos componentes de la educación superior estadounidense: la escuela secundaria y la universidad. Además, a principios del siglo XX, la inmigración, la urbanización, la industrialización y la amenaza de guerra eran problemas urgentes y los líderes educativos apostaban para que las escuelas intervinieran y ayudaran a abordarlos, a la vez que ayudaban a mantener el statu quo de la democracia capitalista liberal (Evans, 2004).

Esto hizo que, en 1912, la NEA, creara la Comisión de Reorganización de la Educación Secundaria (CRSE) para reestructurar la educación secundaria, integrada por numerosos subcomités, uno de ellos sería el Comité para las Ciencias Sociales. Con ello, contribuía a hacer frente a los problemas sociales cruciales de su era.

Anteriormente, la NEA había impulsado las comisiones de 1893 y 1899, que propusieron currículos para la educación entre los jóvenes que cursaban la secundaria y diseñar los cursos indispensables que deberían seguir para acceder a la universidad. Los informes elaborados ambas Comisiones, conocidas como Comisión de los 10 y Comisión de los 7, establecieron los perfiles y criterios que configuraron la estructura definitiva de los Estudios Sociales en 1916.

Tabla 1
Propuesta de currículos para la educación secundaria

Etapa		Comisión de los 10 (1893)	Comisión de los 7 (1899)
Escuela Elemental	5º	Biografía y Mitología	<i>No se dictaminó para esta etapa</i>
	6º	Biografía y Mitología	
	7º	Hª Americana o Gobierno Civil	
	8º	Historia Griega y Romana	
«High School»	9º	Historia Francesa	Historia Francesa
	10º	Historia Inglesa	Historia Inglesa
	11º	Historia Americana	Historia Americana
	12º	Un periodo histórico y Gobierno Civil	Un periodo histórico y Gobierno Civil

Fuente: Elaboración propia.

Las dos Comisiones sugerían una secuencia de cursos y materias con un peso de la Historia; sin duda, porque la mayoría de sus miembros eran historiadores y aunque este peso se mantuvo en el tiempo, su presencia se convirtió en uno de los argumentos más utilizados por los educadores Progresistas para cuestionar la validez y coherencia de los modelos propuestos.

Al margen de la propuesta de ambas comisiones, había aspectos importantes en la configuración de los Estudios Sociales, entre los que cabría destacar:

- Rechazo de la Comisión hacia el modelo europeo, por considerar que los modelos francés y alemán trataban al alumnado como súbdito antes que, como ciudadano, y al modelo inglés por no incluir la formación cívica y ser excesivamente elitista.

- La idea de que la enseñanza secundaria no era una etapa propedéutica, tenía sentido propio y tenía la función de desarrollar al alumnado en hombres y mujeres, más que en prepararlos para su paso a la Universidad.

- La idea de que la educación debía contribuir a que los jóvenes adquiriesen una apreciación de la naturaleza del Estado y de la sociedad, así como del sentido de los deberes y responsabilidades de la ciudadanía, capacitándolos para hacer frente a las cuestiones políticas y sociales.

- Considerar la Historia como la materia más apropiada para conseguir las anteriores metas en la enseñanza secundaria.

- Oponerse al establecimiento de cursos específicos de otras ciencias sociales, pero hacer concesión a las nuevas disciplinas sociales emergentes, recomendando que debían introducirse de una manera global e integrada en algunos cursos del programa.

Lo que la mayoría del profesorado desconoce es que el Informe de 1916 lo integraban tres documentos separados, redactados por tres grupos diferentes de individuos con tres ideologías y visiones del mundo bien diferentes. (Jorgensen, 2017)

- El primero fue el Informe preliminar de 1913, preparado y presentado a la Comisión para la Reorganización de la Educación Secundaria (CRSE) por el Presidente Jones y consistía en una compilación de declaraciones preliminares de todos los comités temáticos establecidos por el CRSE, aunque en realidad, era una síntesis del currículo de Estudios Sociales del Hampton diseñado por Jones.

- El segundo fue el Informe de 1915 sobre "Civismo Comunitario" elaborado por J. Lynn Barnard, F. W. Carrier, Arthur W. Dunn y Clarence D. Kingsley. Se presentó directamente a la Oficina de Educación de los EE.UU. y fue publicado como un manual separado y puesto a disposición del profesorado.

- El documento final fue el Informe de Estudios Sociales de 1916, preparado y presentado por el Comité en Pleno. Se publicó como recomendaciones finales para la enseñanza y el aprendizaje de los Estudios Sociales, la nueva materia que se impartiría en la Educación Secundaria en todas las escuelas públicas. El Informe fue el resultado de numerosas y frecuentes reuniones y se basaba en las aportaciones realizadas por numerosos educadores, organizaciones profesionales y entidades escolares.

Importa destacar dos cuestiones básicas que Jorgensen (2012, 2017) señala repetidamente: el Informe tiene más influencias de Dewey de las que muchos educadores e investigadores han sugerido durante décadas y no está orientado a la eficiencia social; refleja un microcosmos de ingeniería única del análisis de Kliebard (2004) de los campos ideológicos en competencia de la época.

El propósito de los Estudios Sociales era claramente utilitarista; preparar a los estudiantes para la vida real del nuevo orden industrial y la expansión de la democracia defendida por los reformadores progresistas. Capacitación que significaba estar informado para participar inteligentemente en las elecciones y desarrollar una habilidad específica que se pudiera aplicar fácilmente en el sistema económico, lo que se traducía en que a cada joven estudiante se le debía dotar con los ideales de responsabilidad personal para que pudiese aportar algo de valor a la totalidad social.

En las conclusiones, establecía los cuatro elementos que caracterizarían durante años a los Estudios Sociales como una materia con una estructura y secuencia multidisciplinar que debería contemplar:

- cursos de educación cívica,
- un curso de Problemas de la Democracia,
- cursos sobre la historia europea y americana, y
- la integración de diferentes ciencias sociales: economía, historia, geografía, ciencia política, sociología y educación cívica (Lybarger, 1992).

En su declaración de intenciones, la Comisión afirmaba que los Estudios Sociales tendrían como propósito principal, el cultivo del buen ciudadano, identificando a éste como el miembro eficiente de una vecindad y que se caracterizaría por su lealtad y sentido de la obligación a su ciudad, estado y nación como unidad política (Dunn, 1916).

Para ello, proponía una estructura curricular multidisciplinar que contemplaba sólo los tres últimos cursos de la escuela elemental y los cuatro de la superior:

Tabla 2
Estructura curricular multidisciplinar, últimos cursos

Etapa	Grado	Comisión de «Social Studies» (1916)
Elemental	7º	Geografía e Historia Europea. Civismo, o Historia Europea. Geografía, Civismo
(Junior High School)	8º 9º	Historia Americana y Civismo. Geografía Civismo e Historia Americana, o Civismo e Historia Económica
Superior	10º	Historia Europea
(Senior High School)	11º 12º	Historia Americana Problemas sociales, económicos y políticos de la democracia

Fuente: Elaboración propia.

Con esta secuencia, la Comisión optó por la inmediatez y la utilidad en la educación de todos los ciudadanos antes que por la enseñanza de las disciplinas. Y se definió los Estudios Sociales como *“Aquellas materias directamente relacionadas con la organización y el desarrollo de la sociedad y con el hombre como miembro de los grupos sociales”*¹⁵.

Pero, la Comisión no precisó dos aspectos que con el tiempo serían polémicos y estarían presentes en la evolución del Área. Uno fue la cuestión de si el término Estudios Sociales debía entenderse como sinónimo de Ciencias Sociales; en 1937, Wesley, aportó una definición que aumentó la confusión, al afirmar que el área era una simplificación con fines pedagógicos de las ciencias sociales. El otro era la relación entre las disciplinas que integraban la materia; en 1920, tras constituirse el «National Council for Social Studies» (NCSS), se definió a los Estudios Sociales como una “federación” de materias, más que como una “fusión” de las mismas.

7. Conclusiones

Hemos constatado que las circunstancias históricas específicas de los EE.UU. posteriores a la emancipación moldearon el currículo de Estudios Sociales de las escuelas públicas de los

¹⁵ Report of the Committee on Social Studies, 1916; 2

Estados Unidos desde el principio. Para algunos teóricos del área, estos criterios han servido para organizar la estructura de los currículos de educación social hasta el presente (Jarolimek, 1981) y dotar al profesorado con argumentos vigentes hasta hoy: la idea de que los Estudios Sociales proporcionan oportunidades peculiares para la formación del individuo como miembro de la sociedad. (Dunn, 1916, 10).

Sin embargo, 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 angloeuropo 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.

Apéndice 1

El Esclavismo antes de la Guerra de Secesión (1861-1865).

Censo de 1850			
Estados Confederados		Estados de la Unión que mantuvieron la esclavitud	
Estado	% de esclavos sobre el total de la población	Estado	% de esclavos sobre el total de la población
Alabama	44,43%	Delaware	2,5%
Arkansas	22,43%	Kentucky	21,47%
Florida	45%	Maryland	15,5%
Georgia	44,11%	Misuri	12,81%
Luisiana	47,28%	Nueva Jersey	0,05%
Misisipi	51,1%		
Carolina N.	33,2%		
Carolina S.	57,58%		
Tennessee	23,88%		
Texas	27,35%		
Virginia	33,23%		
MEDIA	39,04%	Media	13'06%

Censo de 1860			
Estados Confederados		Estados de la Unión que mantuvieron la esclavitud	
Estado	% de esclavos sobre el total de la población	Estado	% de esclavos sobre el total de la población
Alabama	45,12%	Delaware	1,6%
Arkansas	25%	Kentucky	19,51%
Florida	43%	Maryland	16,7%
Georgia	43,71%	Misuri	9,8%
Luisiana	46,87%	Nueva Jersey	0% (sin esclavos)
Misisipi	55,18%		
Carolina N.	33,35%		
Carolina S.	57,19%		
Tennessee	24,84%		
Texas	30%		
Virginia**	30,75%		
MEDIA	39,55%	Media	11,9%

Evolución, en términos absolutos			
Estados Confederados		Estados de la Unión que mantuvieron la esclavitud	
Estado	Variación % de esclavos entre 1850 de y 1860	Estado	Variación % de esclavos entre los censos de 1850 de y 1860
Alabama	+ 26,9 %	Delaware	- 21,5%
Arkansas	+ 135,9 %	Kentucky	+ 6,9 %
Florida	+ 57,1 %	Maryland	- 3,9 %
Georgia	+ 21,1 %	Misuri	+ 31,5 %
Luisiana	+ 35,5 %	Nueva Jersey	0% (sin esclavos)
Misisipi	+ 40,9 %		
Carolina N.	+ 14,7 %		
Carolina S.	+ 4,5 %		
Tennessee	+ 15,1 %		
Texas	+ 213,9 %		
Virginia**	3,9 %		
MEDIA	39.55%	Media	11,9%

Fuente: "A Century of Population Growth, XIV. Statistics of Slaves" (Tabla 61, página 134).

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. D. (1975). *The Hampton Model of Normal Perspectives on Black Educational History*. Walter Feinberg & Henry Rosemont, Jr.
- Anderson, J. D. (1978). Northern Philanthropists and Their Interest in Black Rural Education, *History of Education Quarterly*, Vol. 18, 4, 371-396.
- Anderson, J. D. (2010). *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Bullard, K. S. (2014). *Civilizing the Child: Discourses of Race, Nation, and Child Welfare in America*. New York: Lexinton Books.
- Butchart, R. E. (1980). *Northern Schools, Southern Blacks, and Reconstruction: Freedmen's Education, 1862-1875*. Westport: Greenwood Press.
- Dunn, A. (Compiler) (1916). *The Social Studies in Secondary Education*. Whashington: Bureau of Education, Department of the Interior.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Fallace, T. D. (2012). The Racial and Cultural Assumptions of the Early Estudios Socials Educators 1901-1922. En Ch. Haeussler & Ch. A. Woyshner. *Histories of Social Studies and Race: 1865-2000* (pp. 37-56). New York: Palgrave Macmillan.
- Fallace, T. D. (2015a). *Race and the origins of progressive education (1880-1929)*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Fallace, T. D. (2015b). The Rise and Fall of Scientific Curriculum Movement in the Social Studies, 1916 - 1929. *The Social Studies*, Vol. 106, 3, 83-91.
- Fallace, T. D. (2018a). American educators' confrontation with fascism. *Educational Researcher*, Vol. 47, 1, 46-52.
- Fallace, T. D. (2018b). *In the shadow of authoritarianism. American education in the twentieth century*. New York: Columbia University, Teachers College Press.

- Jenness, D. (1990). *Making Sense of Social Studies*. New York: National Commission on Social Studies in the Schools, MacMillan.
- Johson, D. (2000). W. E. B. DuBois, Thomas Jesse Jones and the Struggle for Social Education, 1900-1930. *The Journal of Negro History*, Vol. 85, 3, 71-95.
- Jones, T. J. (1908). *Social Studies in the Hampton Curriculum*. Hampton, Virginia: Hampton Institute Press.
- Jorgensen, C. Gregg (2012). *John Dewey and the Dawn of Social Studies. Unraveling conflicting interpretations of the 1916 Report on Social Studies*. IAP.
- Jorgensen, C. Gregg (2017). *Discovering John Dewey in the Twenty-First Century: Dialogues on the Present and Future of Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kliebard, H. M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge Palmer.
- Lybarger, M. (1983). Origins of the Modern Social Studies: 1900-1916. *History of Education Quarterly*, Vol. 23, 4, 455-468.
- Lybarger, M. (2017). Need as Ideology: A Look at the Early Social Studies. En T. S. Popkewitz. *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*. New York: Routledge.
- Nelson, M. R. (1988). *The Social Contexts of the Committee on Social Studies Report of 1916*. ED 315 329 SO 020 427. Washington: National Education Association.
- Pinkney, A. R. (2016). The Role of Schools in Educating Black Citizens: From the 1800s to the Present. *Theory & Research in Social Education*, vol. 44, 1, 72-103.
- Preston-Grimes, P. (2010). Fulfiling the promise: African American Educators teach for democracy in Jim Crow's South. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2010, 35-52.
- Ravitch D., & Finn, C. (1987). *What do our 17. year old know? A report on the first national assessment of history and literature*. New York: Harper & Row.
- Saxe, D. W. (1991). *Social Studies in schools: A history of the early years*. New York: State University of New York Press.
- Saxe, D. W. (1992). An Introduction to the Seminal Social Welfare and Efficiency Prototype: The Founders of 1916. *Theory & Research in Social Education*, Vol. 20, 2, 156-178.
- Saxe, D. W. (1992). Framing a Theory for Social Studies Foundations. *Review of Educational Research*, Vol. 62, 3, 259-277.
- Smith, P. (s.f.). *Trial by Fire, A People's History of the Civil War and Reconstruction*. New York: Penguin Books.
- Stamp, K. M. (1967). *The Era of Reconstruction 1865-1877*. New York: Vintage.
- Wesley, J. (2012). *John Dewey and cultural racism*. (Tesis Doctoral), University of Illinois at Urbana-Champaign, EE.UU.
- Willians, J. K. (2011). *Interpreting civic education in american educational thought from progressivism through multiculturalism*. (Tesis Doctoral), Texas A&M University, EE.UU.