

Núm 9 2021

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Monográfico sobre Problemas Sociales y Ambientales
Coordinado por Francisco F. García Pérez.



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. 2021

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

Coordinador de este monográfico: Francisco F. García Pérez

E-ISSN: 2531-0968

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

Editores / Editors

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

Consejo Asesor/ Advisory Board

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

Consejo de Redacción / Editorial Board

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España.

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

PRELIMINARES 9

El noveno número de REIDICS se presenta como monográfico sobre Problemas Sociales y Ambientales coordinado por Francisco F. García Pérez de la Universidad de Sevilla. Nuestro querido colega ha logrado agrupar una serie de artículos que nos ofrecen una visión completa y rigurosa de investigaciones que abordan esta cuestión en el contexto europeo y latinoamericano. Le acompaña una miscelánea que incluye diferentes temáticas y líneas de investigación que desarrollan las nuevas generaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. Por último, inauguramos la sección de reseñas a propuesta de nuestro colega Ramón Galindo de la Universidad de Granada (sede de Ceuta).

El monográfico está encabezado, a modo de introducción, por un artículo de su coordinador, *De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas*. Nos acerca a las diferentes formas de entender la enseñanza en torno a problemas sociales y ambientales, para centrarse en los retos de llevar a la práctica un modelo didáctico que encarna el verdadero sentido de la educación para la ciudadanía.

Jesús Romero Morante realiza una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales relevantes. Desde la crisis del orden liberal decimonónico hasta nuestros días, interpreta las claves sociales y políticas sobre las que se justifica, así como las resistencias y obstáculos que encuentra. Una oportunidad para repensar el academicismo disciplinar y apostar por un sistema educativo igualitario e inclusivo.

Étudier les problèmes sociaux-environnementaux: une urgence et un défi pour l'enseignement de François Audigier se adentra en las principales características de la enseñanza a través de problemas sociales y ambientales. Incide en la necesidad de contemplar las representaciones del alumnado y su experiencia en la construcción de conocimiento, para atender a los retos futuros que se nos plantean como sociedad.

Legardez, Jeziorski y Cadet-Mieze analizan las investigaciones sobre las cuestiones socialmente relevantes o hiperrelevantes en el ámbito francófono. Sitúan los Objetivos de Desarrollo Sostenible como objetivo prioritario en la educación y formación docente, entendiendo su enseñanza como un conjunto complejo de conocimientos, prácticas y valores que el alumnado co-construye desde una perspectiva crítica y asumiendo un compromiso cívico.

En el contexto español, Fuster, García y Souto, realizan una semblanza de las propuestas en este sentido de diferentes grupos de innovación y analizan los resultados obtenidos en la investigación educativa. Reconocen su escasa aplicación en los currícula escolares y la necesidad de avanzar en dicha propuesta, con la implicación de todos los agentes educativos.

Objetivos de Desarrollo Sostenible y problemas socio-ambientales, se entrecruzan nuevamente en una experiencia en formación del profesorado que utiliza, la novela gráfica, como recurso para analizarlos desde una perspectiva geográfica. Marta Gallardo y David García Reyes señalan las dificultades que surgen para detectar y tomar conciencia de los diferentes problemas sociales y ambientales que pueden ser llevados al aula.

Mariona Massipp, conjuntamente con otros cuatro compañeros de la Universidad Autónoma de Barcelona, presenta una investigación en formación inicial del profesorado con resultados relevantes. Encuentran una mayor conexión entre aspectos sociales y ambientales en las propuestas del futuro profesorado, en la medida en que cuenta con conciencia ambiental, reconoce la complejidad de los problemas y reconoce su rol activo en su abordaje.

La miscelánea, compuesta por ocho artículos, se presenta con un número variado de investigaciones que proceden de Chile, Ecuador, Colombia y ocho universidades españolas. Cabe resaltar que se desarrollan en diferentes etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la formación inicial del profesorado. Representaciones sociales, contenido histórico, educación para la ciudadanía, economía y educación patrimonial componen el conjunto de temáticas abordadas. Patricia Andrea Gómez Saldivia, desde la Universidad de las Américas (Chile), investiga las representaciones sociales sobre la libertad de expresión del profesorado en formación inicial, abordándolo como cuestión socialmente viva. Se centra en cómo entienden y llevan a la práctica educativa la libertad de expresión, desde sus vivencias positivas y negativas, contemplándolo desde su rol como docentes y ciudadanos/as.

Los prejuicios y estereotipos sobre los musulmanes en estudiantes de Primaria es un trabajo que procede de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Beatriz Andreu-Mediero e Imane Ouhamid-Zahri, alertan de la necesidad de detectarlos y combatirlos desde la enseñanza de la Historia, por la influencia que tienen en la formación de sus identidades a causa de la influencia de los medios de comunicación y la educación histórica.

Belén Meneses recurre a evidencias de la experiencia histórica en alumnado de Educación Secundaria, distinguiendo entre aspectos vivenciales, cognitivos y aplicados en el análisis documental. Junto a Neus González-Monfort y Antoni Santisteban, sostienen que la dimensión vivencial predomina en el aprendizaje, recuerdos y emociones actúan evocando vivencias pasadas.

Una experiencia en renovación del currículum de Economía en Educación Superior, sugiere un cambio positivo en el rendimiento académico de los estudiantes que conviven con barreras como el escaso uso de recursos bibliográficos, especialmente en lengua inglesa. José-Ignacio Antón, Alexandra Jima, Miguel Paradela y Fernando Pinto, apuntan la necesidad de persistir en la renovación del currículum de Economía.

En *Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre patrimonio*, Joan Callarisa se adentra en una práctica docente motivadora y reflexiva, en la que una maestra de Educación Primaria asume el rol de intelectual transformadora. Junto a Neus González Monfort y Antoni Santisteban Fernández, sitúan la formación inicial del profesorado como una etapa fundamental en la definición de dicho modelo docente.

Desde la Universitat Jaume I de Castelló, Joaquín Aparici Martí aborda el uso didáctico de la prosopografía para la enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria. Apuesta por diseñar entornos de aprendizaje en los que la narración y los perfiles sociales derivados de los personajes históricos, permiten el aprendizaje por descubrimiento, investigar y exponer resultados para promover la comprensión histórica.

Manuel José López Martínez, en el 30 aniversario de la firma de la Convención de los Derechos del Niño, nos adentra en una experiencia formativa desarrollada por profesorado en formación inicial de la Universidad de Almería. El foco de la investigación se sitúa en conocer cómo se enseñan y se aprenden tales derechos en las aulas de Educación Infantil.

Finalmente, Rebeca Guillén, Ana María Hernández y José Manuel Sánchez de la Universidad de Extremadura, presentan una revisión bibliográfica de publicaciones que vinculan educación, patrimonio y turismo. Conceptos entrelazados en escasas ocasiones y que pueden confluir integrando educación patrimonial y experiencias de ocio para promover un desarrollo turístico sostenible.

Inaugura nueva sección Ramón Galindo de la Universidad de Granada, con una reseña de *La asignatura pendiente. La memoria histórica en los libros de texto escolares*. Analiza de forma rigurosa el libro de Enrique Javier Díez Gutiérrez, para reconocer la necesidad de abordar en el área de conocimiento el tratamiento didáctico de la memoria histórica y la citada monografía como un referente para ello.

El Equipo Editorial



De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas

On the difficulties, possibilities and challenges of problem-based work

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla

Email: ffgarcia@us.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9988-3231>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.6>

Resumen

La idea de trabajar en torno a problemas está presente de forma constante en los debates sobre la enseñanza, especialmente cuando se tratan temáticas sociales y ambientales. De hecho, la enseñanza orientada como trabajo sobre problemas, o sobre cuestiones dilemáticas o controvertidas, se nos presenta, a lo largo de la historia de la educación, bajo modalidades diversas, las más de las veces poniendo el énfasis en la metodología didáctica, otras en la presentación de los contenidos, otras como proyecto de investigación, o como modelo didáctico en su globalidad. En todo caso, en cualquiera de esas variantes está presente la idea de un problema que ha de abordarse y un cierto camino a seguir (método) para desarrollar esa tarea. Y en ese núcleo se centra el artículo, más allá de las especificidades de las modalidades citadas. En ese sentido, se analizan las dificultades y las posibilidades (que son, asimismo, retos) de llevar a la práctica este modelo, como la mejor opción de educación para la ciudadanía frente a los graves problemas de nuestro mundo.

Palabras clave: currículum; problemas sociales y ambientales; cultura escolar; formación del profesorado; educación para la ciudadanía.

Abstract

The idea of working on problems is constantly present in debates on teaching, especially dealing with social and environmental issues. In fact, teaching oriented towards working on problems, or on dilemmatic or controversial issues, has been presented to us throughout the history of education in different ways, most of the time emphasizing teaching methodology, others in the presentation of content, others as a research project, or as a didactic model in its globality. In any of these variants, the idea of a problem to be addressed and a certain path to follow (method) to develop this task is present. And this is the core of the article, beyond the

specificities of the aforementioned modalities. In this sense, difficulties and possibilities (which are also challenges) of putting this model into practice are analyzed, as the best option for citizenship education in the face of the serious problems of our world.

Keywords: curriculum; social and environmental problems; school culture; teacher training; citizenship education.

1. ¿Dificultades o retos?

El trabajo sobre problemas, o sobre cuestiones dilemáticas o controvertidas, se ha presentado, bajo formas diversas, como una alternativa innovadora para la educación (Legardez y Simonneaux, 2006; Pagès y Santisteban, 2011; Pineda, 2015). En ese sentido, creo que hoy nadie duda de que enfocar la enseñanza con ese enfoque favorece el aprendizaje; y así suele proclamarse en múltiples ámbitos, tanto en la literatura curricular, como los diseños de proyectos. Sin embargo, casi de inmediato aparecen dudas acerca de su viabilidad real y empiezan a ponerse de relieve los inconvenientes para llevar a la práctica docente dicho planteamiento. Tratándose, así, de una opción educativa deseable, si se la somete a un escrutinio más preciso, es inevitable reconocer algunas dificultades que este enfoque conlleva. El análisis de estas dificultades -que a veces pueden convertirse en verdaderos obstáculos para avanzar, pero que también pueden considerarse como retos- es un paso necesario si queremos plantear esta alternativa innovadora desde una perspectiva crítica. Presento, de manera sucinta, algunas de las más frecuentes (García Pérez, 2021).

En relación con el alumnado. Si existe la convicción -y la demostración desde diversos ámbitos científicos- de que los aprendizajes realmente significativos y consolidados se realizan en los procesos de abordar problemas e intentar solucionarlos, parece lógico concluir que sería mejor intentar enseñar de la manera en que mejor se aprende. Pero la reflexión crítica nos lleva a analizar los contextos en que se producen los aprendizajes; y, en efecto, podemos decir que, en contextos sociales habituales, y a pesar de los diversos condicionantes que puedan existir, ocurre así. Pero el marco escolar es un contexto peculiar, que condiciona el aprendizaje, haciéndolo artificial; por ello, la alumna o el alumno no puede ser reducido, de forma simplificada, a su condición de aprendiz, sin más, sino que es un aprendiz en un contexto especial (Merchán, 2011), es decir, es, ante todo, alumno (o alumna); y en ese sentido, su motivación, su conexión con la realidad, la funcionalidad del posible aprendizaje, la interacción con otros aprendices... son muy diferentes de lo que se desarrolla en otros contextos sociales. Por tanto, un problema que en realidad le puede afectar de forma vivencial, probablemente en la escuela le pueda resultar lejano y desconectado de su vida.

En relación con el contenido a aprender. Con frecuencia caemos en el espejismo de considerar los contenidos escolares como una versión sencilla, simplificada, de los contenidos científicos de referencia, de forma que, si se transmiten adecuadamente esos contenidos, el alumnado podría llegar con facilidad a adquirir un cierto bagaje de conocimiento científico. Pero de nuevo el contexto escolar se nos revela con toda su crudeza, mostrándonos un conocimiento con un formato muy diferente del formato científico. Mientras que en el ámbito científico los problemas han ido dando lugar a procesos de indagación y a la elaboración progresiva de conclusiones (que pueden ser revisadas o cuestionadas desde otras perspectivas o paradigmas),

el conocimiento escolar se nos presenta como acabado, cerrado, estructurado en definiciones, clasificaciones, descripciones, ejercicios...; un conocimiento dispuesto para poder ser recogido, en forma parcelada, como temas, en los libros de texto, para poder ser expuesto por el profesorado y repetido por el alumnado en los exámenes; en definitiva, un formato muy adaptativo para funcionar en el sistema escolar, su "hábitat natural". De hecho, ese tipo de conocimiento se ha ido acomodando a su contexto de aplicación a lo largo de un prolongado recorrido histórico, y de una forma decisiva desde mediados del siglo XIX en adelante; por eso es tan revelador el análisis sociogenético que se viene desarrollando, desde un enfoque crítico, en el campo de la historia de las disciplinas escolares (Cuesta et al., 2005; Viñao, 2006).

En relación con el profesorado. Aunque se parta del supuesto de que el profesorado es la pieza decisiva del proceso de enseñanza, no se puede olvidar que es una pieza más del sistema, y como tal su actuación está condicionada por el funcionamiento de dicho sistema en su conjunto. Dadas las características estructurales del mismo, como vengo esbozando, la acción docente interactúa con los demás elementos y con frecuencia acaba arrastrada por la lógica dominante. Dicho con otras palabras, la profesora o el profesor termina, casi de forma inconsciente, explicando un tema tras otro, apoyándose básicamente en un libro de texto, evaluando a través de exámenes (o fórmulas similares) y cumplimentando gran cantidad de requerimientos burocráticos que con frecuencia terminan sobre imponiéndose a los loables propósitos pedagógicos. El caso es que, como docentes, terminamos asumiendo muchos de estos comportamientos como normales e inevitables, es decir, como naturales, en coherencia con la cultura docente (dominante) en la que nos hemos formado y en la que desarrollamos nuestra profesión (García Pérez, 2021).

En síntesis, constatamos la existencia de una estrecha correspondencia entre la cultura escolar tradicional, la cultura docente dominante y el contexto escolar como una especie de hábitat idóneo para el desarrollo de estas culturas; culturas que, por lo demás, también suelen estar asumidas como referente en la sociedad y, por tanto, por el entorno familiar del alumnado. En ese sistema -volviendo al inicio- un planteamiento de enseñanza que pretenda romper con los temas convencionales para trabajar sobre problemas, que requiera una práctica profesional diferente, que exija ciertas rupturas con los condicionantes de espacio y de tiempo arraigados en la escuela... se puede convertir, de hecho, en una especie de reto contracultural, en el sentido de que se configura en alternativa a la cultura dominante.

2. Posibilidades y... retos

Ser conscientes de las dificultades expuestas constituye un baño de realidad, indispensable para prevenir un falso idealismo pedagógico que puede generar -de hecho, ha generado- bastantes frustraciones y consiguientes vueltas del profesorado a refugiarse en lo conocido (que es lo de siempre). Pero, si mantenemos una expectativa razonable acerca del papel de la educación en la sociedad, es obligado que (nos) hagamos explícitas las ventajas -que, desde esta mirada positiva, también son retos- de una alternativa de enseñanza centrada en el trabajo sobre problemas. Veamos, pues, sintéticamente, las otras caras de las dificultades antes expuestas.

Utilizando un mínimo de sentido crítico, tenemos que reconocer que, habitualmente, los alumnos y alumnas en el sistema escolar aprenden muy poco, o, al menos, aprenden muy poco de lo que explícitamente queremos enseñarles; de otras cosas sí que aprenden bastante. Muchas investigaciones y nuestras propias experiencias nos lo confirman. Incluso cuando se declara que les enseñamos ciencias sociales para que sepan enfrentarse a los problemas de nuestro mundo, realmente no se suelen trabajar los problemas reales, aquí y ahora, sino que frecuentemente se les aportan temas e informaciones para que posteriormente, de forma indirecta y diferida, apliquen lo -supuestamente- aprendido a la comprensión y gestión de los posibles problemas sociales y ambientales que hayan de afrontar en el futuro (García Pérez, 2018); y sabemos que hay muy poca conexión entre lo aprendido en la escuela y el uso que se hace de esos aprendizajes en la vida real.

Por tanto, o intentamos aproximarnos lo mejor posible a cómo aprenden los alumnos y alumnas o fracasamos con respecto a ese objetivo básico de la educación que tanto se proclama. Así pues, no tenemos más remedio que retomar la constatación que citaba al principio: si aprendemos en profundidad cuando nos enfrentamos a problemas, habrá que intentar enseñar de la manera como mejor se aprende. Es un argumento de peso, avalado por la biología, la sociología, la antropología, la psicología del aprendizaje, etc. Pero, como también sabemos que conseguir esto no depende solo de la voluntad de hacerlo por parte de los agentes implicados, sino de otras variables -a las que me he referido anteriormente-, tendremos que ver cómo lidiar con las dificultades (unas son más abordables que otras, unas se pueden superar a corto plazo, otras no...) y cómo aprovechar las oportunidades -frecuentemente solo resquicios- que existen en el propio sistema escolar. Aproximar lo más posible el contexto escolar en que se enseña (el aula, los recursos, los tiempos, la información del entorno...) al contexto social en que se enclava la escuela sería una orientación básica a seguir, para que los niños y jóvenes a quienes enseñamos sean algo menos alumnado escolarizado y algo más aprendices de la vida y en la vida.

También hemos constatado que los contenidos escolares responden a una tradición que los ha configurado y casi cristalizado de una determinada forma, que facilita su funcionamiento en el sistema escolar, pero que no propicia el tratamiento de los problemas sociales y ambientales reales. Sin embargo, conviene que nos recordemos que las disciplinas, incluso en su versión escolar, nos proporcionan un potente bagaje conceptual y toda una gama de destrezas para comprender la realidad y actuar en ella, y que esos contenidos disciplinares podrían reelaborarse y plantearse de otra manera (García Pérez, 2018; Souto, 2007). Incluso, la propia historia de la ciencia puede servirnos de referente e iluminar el camino para trabajar en la escuela (sin abusar del paralelismo, porque el contexto escolar no es el contexto de la investigación científica, como ya se dijo). Por añadidura, tenemos innumerables ejemplos inspiradores en la tradición innovadora (aunque ahora no sea el momento para revisarlos).

Ante todo, habría que partir de una sólida reflexión epistemológica, una actividad que por desgracia practicamos poco cuando quedamos atrapados en la inercia de la docencia diaria, y que sin embargo tendría que ser una actividad fundamental del enseñante reflexivo. Por decirlo de forma rápida, esa tarea epistemológica casi debe preceder a la didáctica, aunque, en puridad, aquella labor es ingrediente fundamental de una didáctica crítica (García Pérez, 2015).

Seguramente el análisis del contenido de las disciplinas, en nuestro caso las ciencias sociales, nos permitiría apreciar las conexiones existentes entre ellas -y también con otras disciplinas del ámbito llamado natural-, sobre todo si el análisis se hace atendiendo a los problemas abordados por la geografía, la historia, la antropología, la sociología, etc. En ese sentido, habría que romper las fronteras entre las disciplinas tradicionales, conectándolas, explorando más los terrenos fronterizos, indagando en las posibilidades de complementación entre las mismas. Es tarea difícil, sobre todo por desacostumbrada; pero es necesaria, y hasta urgente, en la actualidad, dadas las características de las problemáticas que nuestra sociedad tiene que enfrentar. Las propias ciencias de referencia nos están mostrando la necesidad de superar la taxonomía (fragmentadora) heredada de la cultura positivista y de explorar esos ámbitos fronterizos desde los que se pueden afrontar con más éxito unos problemas que no se sujetan a límites disciplinares. La escuela no puede quedar tan retrasada con respecto a estas exigencias actuales. Asumir una educación para la ciudadanía con un enfoque global puede facilitar esa tarea, permitiendo, asimismo, la confluencia con otras perspectivas transversales, como la educación para el desarrollo, en especial en sus modalidades de cuarta y quinta generación, educación para el desarrollo humano y sostenible y educación para la ciudadanía global (Mesa, 2014).

Poner la mirada sobre los contenidos es indispensable, si bien no hay que perder de vista que cuando verdaderamente se ponen a prueba los contenidos es en su desarrollo concreto en el aula, en definitiva, en las actividades de enseñanza (que solo tienen sentido si en ellas se manejan contenidos relevantes). Se trataría, pues, de dar la vuelta al planteamiento habitual de los diseños didácticos (que giran en torno a los contenidos que, supuestamente, se deben enseñar) y poner más el foco en secuencias de actividades (de calidad, no meros ejercicios) que permitan trabajar los problemas seleccionados, utilizando, como medio, los contenidos que se consideren más adecuados y valiosos. Dicho de otra forma, un primer paso, sencillo, sería que el profesor o la profesora intente ir transformando los “temas” (convencionales) en “problemas” (nuevos). Y un paso estratégico posterior -que debe ser bien pensado y que exige un trabajo coordinado con diversos actores- es ir transformando el currículum de las materias para que dejen de ser contenedores de temas y vayan convirtiéndose en propuestas de problemas enlazados en forma de redes. Habría problemas de una relevancia y envergadura tales que podrían aparecer en diversas ocasiones en la trayectoria curricular de un ciclo o de una etapa; en ese sentido, sería indispensable abordarlos no siempre de la misma forma y con la misma profundidad -lo que suele ocurrir con demasiada frecuencia en el currículum convencional- sino de forma gradual, adoptando, por ejemplo, una perspectiva sucesiva de tratamiento: en primer lugar con carácter descriptivo, posteriormente con un enfoque analítico (trabajando causas y consecuencias), por fin con una mirada compleja, valorativa y vinculada a la acción (Estepa y García Pérez, 2020).

Aunque se suele terminar siempre poniendo la responsabilidad fundamental del cambio de la educación en el profesorado, y -errando en el punto de mira- en su mayor o menor voluntad de cambiar las cosas, el profesorado es -como decía anteriormente- un elemento más del sistema escolar, que está condicionado por y a su vez influye en otros muchos elementos; lo que nos pone de manifiesto una vez más la complejidad del propio sistema. En todo caso, no podemos dejar de reconocer que los y las docentes somos esa pieza del engranaje a través de la cual interactúan y

funcionan muchas otras piezas. Por tanto, habría que preparar con cuidado esa pieza clave y dedicar especial atención a su mantenimiento. En esta línea, es necesario construir otro modelo de formación docente y otro contexto formativo. En el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) venimos trabajando, desde hace tiempo, en la experimentación de un modelo de formación docente que, por lo demás, consideramos coherente con el modelo de enseñanza basado en problemas; consistiría en estructurar los procesos de formación del profesorado (tanto en su fase inicial como en la formación permanente) en torno a “problemas prácticos profesionales” (Estepa y García Pérez, 2020; García Pérez, De Alba y Navarro, 2015), es decir, aquellos problemas a los que se enfrentan a diario los profesores y profesoras en el desarrollo de su actividad docente, en especial los relacionados con el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza (que, en nuestro caso, lógicamente, las entendemos en torno a problemas).

Más concretamente, un mecanismo muy útil, y funcional, sería trabajar en equipos mixtos de investigadores e investigadoras, profesorado en ejercicio y alumnado universitario en prácticas de formación docente. Sería un trabajo desarrollado en un plano de horizontalidad, pero con aportaciones complementarias por parte de los diversos agentes participantes. Esto podría aproximar el ámbito teórico de la formación al ámbito práctico y vincularía de manera más natural el mundo universitario (demasiado centrado a veces en investigaciones ajenas a la realidad diaria de la escuela) y el mundo escolar (demasiado alejado, por lo general, de la cultura universitaria). Asimismo, este tipo de trabajo -avalado por diversas investigaciones- fortalecería la vinculación, absolutamente necesaria, entre investigación educativa e innovación didáctica, a través, precisamente, de la formación del profesorado (García Pérez, Burgos y Guerrero, 2020).

En la formación del profesorado, como en otros procesos citados, habría que avanzar de forma gradual, empezando por plantear problemas asequibles al profesorado en formación y asumiendo, poco a poco, retos más complejos. Porque, en último término -como he venido reiterando-, se trata de cambios culturales; y estos son lentos, y exigen tiempos, estrategias, alianzas, y también opciones bien definidas de política educativa.

3. Avanzando de forma gradual hacia otra educación

A vueltas con la cultura escolar, y dado que esta se desarrolla en un contexto material, la transformación progresiva de ese marco podría ayudar a transformar dicha cultura. Por tanto, habría que abordar, de forma decidida, la modificación del marco escolar, algo que las reformas legales suelen obviar. Ya sabemos que es difícil imaginar otro marco escolar distinto del habitual: edificios compactos divididos en aulas, pasillos y patios de recreo, con una dinámica marcada por rígidos horarios y todo en un mundo-burbuja encerrado en sí mismo, al margen del contexto social. Pero es posible otra arquitectura escolar (y existen ejemplos inspiradores) y desde luego otros horarios, y, en general, otra dinámica más flexible que pueda hacer de la escuela algo no tan diferente y apartado de la vida. No es fácil, pues esto obligaría a repensar un modelo asentado desde hace algunos siglos, pero es un reto posible, y quizás aún más con las oportunidades (de acceso a la información, de interacciones...) que ofrece el mundo digital. Tendríamos que hacer lo más vivencial posible el marco escolar, lo que permitiría abordar de forma mucho más

significativa los problemas planteados para trabajar en las diversas materias. Sería, además, una forma de empezar a permeabilizar los muros de la escuela, de conectar escuela y sociedad.

No hay otra opción razonable, ante las exigencias que nos plantean los problemas de nuestro mundo (De Miguel, 2018; García Pérez, Moreno y Rodríguez, 2015). La reorientación de toda la educación hacia el tratamiento de los problemas sociales y ambientales es urgente, inaplazable. Los actuales problemas de nuestro mundo (tanto a gran escala como a pequeña escala) son tan graves que el objetivo central de la educación no puede ser otro que preparar a los ciudadanos y ciudadanas para afrontar dichos problemas (Pagès, 2019; Schulz et al., 2017; Wintersteiner et al., 2015), asumiendo, así, un postulado fundamental de la didáctica crítica: problematizar el presente (Cuesta et al., 2005). Lejos de planteamientos eficientistas y de (supuesta) calidad, ligados a la lógica del mercado (Romero Morante, 2018), ese tendría que ser el verdadero sentido de la educación: una educación para la ciudadanía hoy; una educación para la ciudadanía que debería ser global (planetaria; no cabe otra perspectiva), democrática, crítica, participativa, comprometida socialmente... y que no renuncie a la "utopía".

Referencias bibliográficas

- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, F. J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, (9), 17-54.
- De Miguel, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo. *REIDICS* (2), 36-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>
- Estepa, J. y García Pérez, F. F. (2020). El modelo del profesor investigador en el proyecto IRES. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (100), 22-28.
- García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, (19), 49-62.
- García Pérez, F.F. (2018). ¿Enseñar Geografía o educar desde la Geografía? En A. García de la Vega (Ed.), *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica* (pp. 11-26). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid / Edições LAGIM.
- García Pérez, F. F. (2021). Algunas dificultades del profesorado de Geografía para educar en ciudadanía. *Didacticae*, (9), 39-52. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.39-52>
- García Pérez, F. F., Burgos, M. y Guerrero, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (39), 47-64. <https://doi.org/10.7203/dces.39.17121>
- García Pérez, F. F., De Alba, N., y Navarro, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En B. Borghi, F. F. García y O. Moreno (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.
- García Pérez, F. F., Moreno, O., y Rodríguez, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F. F. García y O. Moreno (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Bologna: Pàtron Editore.

- Legardez A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Merchán, F. J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista española de Pedagogía*, (250), 521-535.
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, (1), 24-56.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, (5), 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències Socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 9.
- Pineda, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>
- Romero Morante, J. (2018). Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 33-54). Barcelona: GREDICS, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. International Report. Amsterdam: IEA/Springer Open. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/int/180301-iccs-2016-international-report.pdf>
- Souto, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, (9), 11-32.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. y Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education: Citizenship Education for Globalizing Societies*. Vienna: Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik. http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/GlobalCitizenshipEducation_Final_english.pdf
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. Historia de la educación: *Revista interuniversitaria*, (25), 243-269.



Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales

Notes for a sociogenetic analysis of the problem-centered curriculum

Jesús Romero Morante

Universidad de Cantabria

Email: romeroj@unican.es

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14>

Resumen

Este artículo pretende, en primer lugar, esbozar una interpretación original que dé claves para comprender la emergencia de la tradición curricular centenaria que ha defendido una enseñanza centrada en problemas sociales relevantes. Según se evidenciará, su nacimiento y desenvolvimiento no pueden entenderse al margen de la crisis del orden liberal decimonónico y de las luchas por una “democracia social”, que, entre otras aspiraciones, albergaban la de un sistema escolar más igualitario e inclusivo. En ese contexto, el currículum centrado en problemas surgirá como una alternativa global e integrada al academicismo disciplinar dominante en las aulas, en aras de la redefinición de la “educación general” de todos y todas en una democracia. En relación con ello, en estas páginas se intentará calibrar adecuadamente el sentido y alcance de esta alternativa dentro del campo de fuerzas en conflicto que ha sido, y sigue siendo, el currículum. En segundo lugar, se pasará revista a las reacciones y los obstáculos de distinto tipo (institucionales, gremiales, macro y micro-políticos) interpuestos en su camino. Finalmente, se lanzarán algunas reflexiones sobre su presente y futuro.

Palabras clave: historia del currículum; historia de las asignaturas escolares; ciencias sociales; enseñanza centrada en problemas sociales relevantes.

Abstract

This article aims, firstly, to outline an original interpretation that helps us to understand the emergence of the centenarian school tradition that has defended a problem-centered curriculum. As we will show, its birth and development cannot be understood apart from the crisis of the nineteenth-century liberal order and the struggles for a “social democracy”, which, among other aspirations, included that of a more egalitarian and inclusive school system. In this context, the problem-centered curriculum will emerge as a comprehensive and integrated alternative to the dominant disciplinary academicism, for the sake of redefining “general

education for all” in a democracy. In relation to the above, these pages will attempt to properly appreciate the meaning and scope of this alternative within the field of conflicting forces that is the curriculum. Secondly, a review will be made of the reactions and obstacles of different types (institutional, professional, macro and micro-political) that have been placed in its way. Finally, some reflections on its present and future will be offered.

Keywords: curriculum history; history of school subjects; social studies; problem-centered curriculum

1. Introducción

“Siempre que enfoquemos la discusión de un nuevo movimiento educativo es especialmente necesario tomar el punto de vista más amplio, el social. En otro caso, los cambios en la institución y en la tradición escolar habrán de ser mirados como la invención arbitraria de maestros particulares; como modas pasajeras o, en el mejor caso, como simples mejoras de ciertos detalles, y este es el plano según el cual se acostumbran a considerar los cambios escolares. (...) Las modificaciones que se introducen en el método y el currículum son, por tanto, el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que se está formando” (Dewey, 1899, pp. 80-81).

Basta con echar un vistazo a las publicaciones y simposios auspiciados por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales para advertir que la idea de reorganizar estas materias en torno a la disección de problemas sociales ha ido ganando adeptos en España, de un modo paulatino, durante las últimas décadas. Precisamente por ello, resultan llamativas las notorias lagunas de conocimiento que cabe percibir entre nosotros acerca del desarrollo internacional de la tradición curricular identificada con esa apuesta programática, y acerca de su introducción en nuestro país.

Así, por ejemplo, en un reciente volumen colectivo titulado *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*, los editores y prologuistas (Moreno y Monteagudo, 2019, p. 10) sostenían que, en estos lares,

...el enfoque de los problemas relevantes (Grupo Ínsula Barataria, 1994; López-Facal y Santidrián, 2011) [ha] sido la opción didáctica que más se ha acercado a lo que la tradición centroeuropea (Borries, 1995; Rösen, 1992, 2005) y de otros países, sobre todo del ámbito lusófono (Barca, 2000; Barca y Schmidt, 2013), llevan decenios trabajando. Esta rama de investigación parece haberse unido con éxito a la tradición anglosajona, más centrada en los procedimientos del historiador. (sic)

En un estado de la cuestión simultáneo, más documentado, Santisteban (2019) situaba con mayor tino su origen en las propuestas de John Dewey. Aunque añadía de inmediato que tales propuestas “fueron aplicadas, en especial, en los cursos de historia [de EE.UU.] de los años 50 y 60 del siglo pasado” (p. 58), y continuadas por dos líneas discernibles pese a sus intersecciones: la que ha leído estos términos en clave metodológica, al poner el énfasis en el aprendizaje por proyectos mediante la resolución de problemas (de conocimiento); y la inspirada en la teoría crítica que los ha leído en clave sustantiva, al defender que los problemas colectivos, los asuntos públicos controvertidos y las situaciones conflictivas candentes fuesen el objeto y la columna vertebral de las enseñanzas sobre el mundo social. En lo atinente a esta segunda línea (la que nos

interesa aquí, pues, mientras es habitual que las prácticas de aula de quienes convierten los problemas sociales en objetos de estudio se sirvan del método de proyectos o estrategias afines, no necesariamente ocurre lo mismo en sentido inverso), Santisteban remite, en el ámbito anglosajón, a las corrientes de la “*issues-centered education*” –dentro de la cual, al parecer, “el trabajo más importante realizado es el que editaron Evans y Saxe en 1996” (p. 62)– y de los “temas controvertidos”. Según su relato, el *issues-centered approach* es “lo que en nuestro contexto se tradujo como estudios sobre problemas sociales relevantes, por ejemplo, a partir de las contribuciones de Benejam (1997) (...). Otros autores han insistido en esta línea (Rozada, 1997; Pagès, 1994; Santisteban, 2004; 2011)” (p. 62). De manera complementaria, Santisteban remite igualmente a fuentes francesas, y, en particular, a los planteamientos pergeñados a partir de la década de 1990 para situar “las cuestiones sociales vivas” en el núcleo de la enseñanza. Una narración similar a la glosada puede encontrarse en Santisteban y Pagès (2019) o en Pagès y Santisteban (2011).

Aun si pasásemos por alto sus vacíos y omisiones, tales panorámicas adolecerían de una debilidad importante: no ayudan demasiado –valga la paráfrasis de la cita de Dewey que encabeza el artículo– a comprender esta tradición centenaria como algo distinto de una mera opción doctrinal arbitraria, una moda intermitente o un apaño parcial y coyuntural; ni a calibrar adecuadamente el sentido y alcance de esta apuesta dentro del campo de fuerzas en conflicto que ha sido, y sigue siendo, el currículum (Romero, 2018). Según apuntaba el propio Dewey, es difícil esclarecer su significado sin una indagación socio-histórica.

No se trata solo de afinar más con los precursores y antecedentes de la propia filiación pedagógica, aunque eso ya tendría el efecto positivo de ayudar a vernos “a hombros de gigantes”. Esta expresión, atribuida a Newton, nos recuerda que nuestras producciones deben mucho a las aportaciones de quienes nos precedieron, desde autores ilustres hasta miles de profesores sin el brillo de la fama o injustamente olvidados. Como insinúa Beane (2005), esa conciencia de caminar a hombros de gigantes es una cuestión de justo reconocimiento y, asimismo, una excelente cura de humildad contra la tentación crónica de descubrir mediterráneos. Sin embargo, no se trata solo de eso sino, además, de desentrañar las condiciones de posibilidad que permitieron alumbrar unos discursos y prácticas, amén de escudriñar las circunstancias concurrentes en sus éxitos y fracasos relativos, en sus momentos álgidos y en las épocas oscuras. Con una mirada de esta índole podemos aprender mucho del pasado. Por descontado, los deseos y los arbitrios para intentar alcanzarlos no se fijan de una vez para siempre. Cada generación debe repensarlos y reconsiderarlos en función de las realidades cambiantes a las que se enfrenta. No obstante, puntualizaría Snyder (2017, p. 11), aunque “la historia no se repite, sí alecciona”. Al menos en varios aspectos. Por una parte, la extraordinaria vigencia de algunos postulados añejos demuestra por sí misma la perduración de escollos aún no superados y de retos todavía pendientes. Por otra parte, el análisis retrospectivo proyecta luz sobre los puntos fuertes y débiles de esta alternativa, sobre sus recurrentes colisiones con las inveteradas resistencias de la estructura institucional y las culturas corporativas de la escuela, sobre las tácticas empleadas por sus opositores frontales, e, igualmente, sobre los procesos de devaluación semántica que han recortado su ambición genuina mediante la apropiación selectiva de ciertos rasgos por otras tradiciones con intereses no

del todo coincidentes. Asuntos, todos ellos, que merecen una reflexión en tanto en cuanto interpelan lo que, aquí y ahora, hacemos las personas comprometidas con esta perspectiva.

Planteadas así las cosas, lo que me propongo en estas páginas –de un modo forzosamente somero y simplificado, por lo cual pido disculpas de antemano– es lo siguiente. En primer lugar, esbozaré una interpretación que dé claves para comprender el surgimiento del currículum centrado en problemas sociales. Mi repaso histórico se detendrá fundamentalmente en Estados Unidos –porque allí se encuentran sus raíces– y en Gran Bretaña –por su temprana recepción y por actuar de antena repetidora hacia otras latitudes–, aunque se aludirá fugazmente a otros países, incluida España. En segundo lugar, ahondaré en su razón de ser en ese contexto para entender la magnitud del envite. En tercer lugar, pasaré revista a los obstáculos y a las reacciones de distinto tipo interpuestos en su camino. Por último, lanzaré algunas reflexiones sobre su presente y futuro.

2. El surgimiento del currículum centrado en problemas sociales (I): el contexto

Para escribir estas notas genealógicas me he servido de las fuentes primarias y secundarias referenciadas en adelante. No obstante, el esquema interpretativo es propio, por más que reconozca numerosas deudas intelectuales, y se apoya en el ya bosquejado en Romero y Estellés (2015 y 2019). Ese esquema no apunta en primera instancia a autores y obras, sino a los procesos históricos subyacentes. Bajo ese prisma, no sorprende que nuestra criatura viese la luz en el contexto del largo, tortuoso y traumático proceso abierto por la crisis del orden liberal decimonónico desde finales del siglo XIX –agudizada tras la Revolución Rusa y durante el período de entreguerras–, que afectó a todo el mundo occidental y que no llegó a una estabilidad relativa hasta después de la Segunda Guerra Mundial con la implantación de los Estados del bienestar.

El agudo y prolongado conflicto provocado por la denominada “cuestión social”, el exclusivismo del régimen político y otras líneas de antagonismo, variables según zonas, no impidió la persistencia de unas estructuras y unas hegemonías sociales, ni la supervivencia y adaptación de las élites económicas y del sistema capitalista por ellas dominado. Pero la consecución de la estabilidad no pudo hacerse sin crear nuevos ordenamientos institucionales y nuevas formas de distribución del poder en las que ya no fue posible obviar a las “masas”. No me refiero solo a la progresiva extensión del sufragio y la irrupción de los partidos de masas en una escena en la cual la política había sido en buena medida un coto elitista controlado por los partidos de cuadros o personalidades y sus redes clientelares. En el salto de siglo comenzó a asomar asimismo una economía política que Maier (1988) denominó “corporativista”, y que tendió a disolver esa separación entre Parlamento y mercado, entre Estado y sociedad, por la que había abogado el ideario liberal. A resultas de lo cual cambió el lugar de la política, desplazándose desde las cámaras a otros ámbitos (partidos, ministerios, *lobbies*...) en los que se dirimía el consenso mediante la negociación continuada entre intereses organizados. En ese proceso empezaron a ensayarse patrones de gobernabilidad encaminados a institucionalizar las tensiones entre clases a través de mecanismos de arbitraje y presión formalizados. Todo ello mientras empieza a ganar audiencia la convicción de que la intervención del Estado podía corregir las deficiencias del

laissez-faire. Esta transformación se estaba incubando en las postrimerías del siglo XIX, pero el impulso decisivo sobrevino a raíz de la Primera Guerra Mundial, pues la gestión de la economía bélica supuso la incorporación de la patronal y los sindicatos a un sistema de pactos supervisado por el Estado. El eco de la revolución bolchevique impidió la vuelta a la situación anterior tras el armisticio de 1918, de modo que cada país hubo de buscar un nuevo y precario equilibrio, para el cual no se podía confiar en las viejas prescripciones ideológicas.

Dentro de las filas tanto de la izquierda como del centro y de la derecha surgieron programas que trataban de racionalizar y dirigir estas tendencias imprevistas. La izquierda moderada, el socialismo guildista, el revisionismo marxista e incluso sectores liberales demócratas ansiaban un control de la economía, una nivelación social y cultural y una democratización del Estado. El corporativismo conservador repudiaba también los efectos disgregadores del liberalismo y aspiraba a reconstruir las viejas jerarquías a partir de transacciones centralizadas entre estamentos sancionadas por ley. Por su lado, una nueva ingeniería social, más o menos vinculada al mundo de los negocios en EE.UU. y Europa, pretendía superar la “cuestión social” con los beneficios de la creciente productividad derivada de la organización científica de la producción y otras esferas de la vida comunitaria.

Por supuesto, los desarrollos de esos años no se ajustaron a estos modelos ideales. Más bien cobraron cuerpo a partir de salidas en falso y de cuáles eran los equilibrios de fuerzas. Durante el período de entreguerras, estas tendencias adoptaron formas muy distintas en las democracias liberales (v.g. Gran Bretaña, EE.UU. o Francia), las nacientes socialdemocracias de Noruega, Suecia, Dinamarca o Checoslovaquia, y el corporativismo totalitario de los regímenes fascistas (Luebbert, 1997). Las devastadoras consecuencias de los fascismos y la derrota del Eje, amén del nuevo escenario internacional dibujado después de 1945, redujeron el abanico de opciones y contribuyeron a la amplia difusión de fórmulas que ya no fue preciso inventar porque se habían probado antes de la Segunda Guerra Mundial. Se creó así el clima propiciatorio del consenso keynesiano de los años 50 y 60.

La historia de los sistemas educativos siguió, *grosso modo*, un trayecto concomitante. Como era previsible, el cuestionamiento del orden liberal decimonónico se hizo extensivo a sus instituciones escolares. De ahí que en esa coyuntura surgiera por doquier un abigarrado cúmulo de reivindicaciones, movimientos e iniciativas referidos al modo de concebir la escolaridad, a su estructura organizativa, a la pedagogía y al currículum, que, con notas a menudo discrepantes, aspiraban a modificar en mayor o menor grado la escuela heredada y, en particular, la enseñanza destinada al conjunto de la población. No es difícil escuchar en esa miscelánea ebullición la resonancia de los planteamientos ideológicos mencionados más arriba. A semejanza de lo acontecido en la esfera sociopolítica y económica, dentro de ella encontramos ya enunciadas las principales soluciones sobre las que se erigirá la educación obligatoria en la segunda mitad del siglo XX.

Así, las críticas contra la arquitectura dual consagrada a la diferenciación social, unidas a las demandas de una primaria común o unificada y de una secundaria universal y gratuita, preludiaron e inspiraron las posteriores reformas comprehensivas. La “escuela graduada” abrió las puertas a los apologetas de una organización científica. En lo que a la pedagogía atañe, se han

escrito ríos de tinta sobre los principios renovadores del movimiento internacional de la Escuela Nueva. Las críticas paralelas contra el estrecho instrumentalismo y la servidumbre cultural del currículum impuesto en la escuela elemental terminaron dando paso a un “enciclopedismo” que amplió los planes de estudio de primaria, reconvertidos en un sucedáneo preliminar del academicismo disciplinar ya imperante en las enseñanzas medias. Como tal sucedáneo, reservaron hueco a una Historia y una Geografía normalmente subordinadas a la misión de forjar el respectivo carácter patrio, con la poco disimulada intención de asegurar una integración política de las masas basada en la lealtad, mediante el recurso a los marcadores de identidad nacional. Este canon curricular se convirtió en tradición duradera, tanto que ha llegado a naturalizarse. Pero no le faltaron rivales desde un inicio. Por una singular conjunción de factores, el desafío al llamado currículum liberal o academicista adquirió en los Estados Unidos del cambio de centuria una densidad inédita, sin parangón coetáneo, con precoces conquistas de “oficialidad” –siquiera retóricas y, desde luego, precarias– para los heterogéneos frentes opositores. Entre ellos, el de quienes defendían un protagonismo axial para los problemas colectivos. En la historiografía norteamericana, tanto del currículum en general (Kliebard, 1986; Franklin, 1986) como de la parcela de los *Social Studies* (Hertzberg, 1981; Saxe, 1991, Evans, 2004, Thornton, 2017), puede seguirse el rastro a tales factores. Los resumiremos a continuación.

El mito del excepcionalismo de EE.UU. como democracia y tierra de oportunidades, así como el llamativo fracaso del socialismo en ese país, no deben ocultar la magnitud del conflicto y movilización sociales en aquel momento. El triunfo de su industrialización preparó a EE.UU. para un período de expansión imperial y para su participación en la Primera Guerra Mundial. Pero el coste social de este “progreso” –acentuado por algunas consecuencias de la inmigración masiva (entre 1896 y 1921 hubo unos 18 millones de entradas)– fue grande y, como en otros lugares, generó múltiples respuestas que, sobre todo a partir de 1890, cristalizaron en una oleada de protestas. En lo atinente a la acción sindical, la *American Federation of Labor* creada en 1886 alcanzó los cinco millones de afiliados en 1920, y la más revolucionaria asociación anarcosindicalista de los *Industrial Workers of the World* (IWW) o *wobblies*, constituida en 1905, atrajo pronto a obreros no especializados, temporeros, nuevos inmigrantes, afroamericanos o mujeres trabajadoras, por debajo de cuya aparente disparidad latía un denominador común: por distintas razones no podían participar en las elecciones. Piénsese que la constitución norteamericana, en su articulado original, no reconocía explícitamente el derecho a voto. Los estados tenían plena autoridad para decidir quién disfrutaba de ese derecho y cómo regulaban sus comicios (Senserrich, 2020). Tras la guerra civil, la Decimoquinta Enmienda de 1870 había eliminado parcialmente las barreras raciales para votar. Las mujeres pudieron hacerlo tras la ratificación de la Decimonovena Enmienda en 1920, y los nativos americanos a partir de 1924. Pero muchos estados seguían discriminando electoralmente a quienes no pagaban determinados impuestos o no superaban unas pruebas de alfabetismo (unas trabas que, bajo otras exigencias, persisten hoy en día). Añádase a ello la notoria incidencia, durante el siglo XIX y primeras décadas del XX, de la maquinaria clientelar del *bossism*. Similar al caciquismo en la Península Ibérica y América Latina, a las redes de patronazgo y deferencia tejidas por los *country magnates* en Inglaterra, los notables locales en Francia o los *ras* en Italia, el *bossism* era un buen ejemplo de esa

mezcla de respeto externo a las formas parlamentarias y suplantación efectiva del cuerpo electoral. En lo que respecta a la acción política, en 1876 se fundó el *Socialist Labor Party*, en 1901 el *Socialist Party of America* y en 1919 el partido comunista. Antes de la guerra civil se habían establecido alianzas entre la clase obrera y el emergente movimiento feminista, aunque para 1890 la recién establecida *National American Woman Suffrage Association* había abandonado las causas más “radicales”. Esta convulsión no fue privativa de las áreas urbanas. De hecho, el mundo rural finisecular presencié uno de los mayores movimientos de masas de la historia de EE.UU. (las *Farmers' Alliances*) y la ocasión más seria, aunque efímera, para la consolidación de un tercer partido, el *People's Party*, visible manifestación del populismo norteamericano.

Al calor de esta agitación fue cultivándose una corriente de opinión favorable a las reformas y la intervención estatales para contrarrestar los excesos del libre mercado, afrontar la cuestión social y precaver sus eventuales consecuencias amenazantes mediante programas que asegurasen unos niveles mínimos de bienestar para toda la población. De esta manera, a finales del siglo XIX y principios del XX se instauró en este país lo que cierta historiografía calificó un tanto grandilocuentemente como la *Progressive Era* o Era de la Reforma, en la que se sentaron los cimientos de su “Estado del bienestar parcial” (la expresión es de Procacci, 1999, p. 18). En este ambiente muchos vieron en la escuela un poderoso instrumento para, según sus respectivas simpatías, controlar y gobernar la dirección del cambio social o contribuir a la mejora y transformación de la sociedad. Lo cual propició un ataque en toda regla, desde distintos frentes, contra el academicismo disciplinar dominante en el currículum escolar. Por supuesto, no hay nada excepcional en este dato. En muchos otros países se forjaron vínculos entre movimientos educativos y movimientos políticos de naturaleza reformista. Sin embargo, como señaló Brehony (2001), los lazos no estuvieron tan apretados como en EE.UU. debido a varias causas.

Durante su conformación a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, la Universidad norteamericana se había mirado en el espejo alemán. Pero, en un país joven sometido a profundos y agudos cambios, las ramas “clásicas” del saber empezaron pronto a ser asediadas por los “modernos”, esto es, por “nuevas disciplinas” (de ahí la adelantada consolidación universitaria de las diferentes ciencias sociales) y por flamantes enfoques dentro de las existentes impulsados por quienes ingresaban ahora en la profesión (por ejemplo, el de los “nuevos historiadores”, con Frederick J. Turner, Charles A. Beard o James Harvey Robinson a la cabeza, que abanderaban la inclusión de la historiografía en la ciencia social y la colaboración con antropólogos, sociólogos, economistas, etc., para poder explicar el presente y los problemas del “hombre común”). El *ethos* de estos “modernos” se asoció a menudo con la promoción del ideal científico y con la noción del servicio público a la sociedad civil, en pro de la reforma social. El veloz crecimiento de sus respectivas asociaciones profesionales, muchas de ellas interesadas en las enseñanzas escolares, tuvo una repercusión relevante, bien observada por Gómez Rodríguez (1997, p. 203): dada la descentralización de aquel sistema escolar, las recomendaciones emanadas de las organizaciones científicas, pese a su carácter no oficial, ejercieron una influencia significativa sobre las administraciones educativas.

Otro factor crucial fue el comparativamente temprano desarrollo de las *high schools*, conocidas en la época como las “universidades del pueblo” (Hertzberg, 1981, p. 5). Esta secundaria

pública, gratuita, creada como extensión de la *common school* primaria y, por tanto, abierta a todos (y a todas, pues la mayoría apostó por la coeducación), fue una invención norteamericana sobresaliente. Tanto más cuando se la confronta con el acentuado elitismo de su homóloga europea por aquellas fechas. En 1890, solo el 6,7% de los adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y los 17 asistían en EE.UU. a centros de secundaria. En 1900 eran ya el 11,4%. En 1920 superaban el 30%, y hacia 1930 llegaban al 51%. La rápida expansión, sumada al hecho de que tuviesen que atender no solo a la minoría encaminada a la enseñanza superior, sino también a la mayoría que finalizaba aquí su escolaridad, fueron un detonante decisivo para el cambio curricular.

Se gestaron de este modo las condiciones de posibilidad para el mencionado ataque contra el patrón curricular asentado, protagonizado por varios grupos rivales (cfr. Kliebard, 1986). De un lado, los partidarios de un currículum paidocéntrico centrado en el desarrollo evolutivo “natural” del niño, que hicieron de la pedagogía del entorno su principal estandarte. De otro lado, los eficientistas que concebían la escuela como una tecnología de gobierno para “americanizar” a los inmigrantes e instruir a toda la población en el desempeño eficaz de roles adultos predeterminados, con vistas a formar ciudadanos respetuosos e individuos adaptados a las supuestas necesidades de la sociedad industrial. Finalmente, los abogados de la mejora y “reconstrucción” social, que bebían de las fuentes más progresistas y críticas del reformismo norteamericano. Tal y como recuerdan Beyer y Liston (2001, pp. 90 y ss.), de tales fuentes habían brotado teorías sociales, éticas y políticas alternativas al liberalismo clásico. Verbigracia, un nuevo concepto de democracia vinculado, no a una noción defensiva de libertad, sino a la generación de condiciones de existencia que permitiesen el disfrute “real” de las libertades. En otras palabras, a una soberanía popular efectiva asentada en la justicia social y el bienestar colectivo. De acuerdo con esas teorías, la relación democracia-educación era vital, al menos en un doble sentido. En primer lugar, por una cuestión de acceso y organización. Como escribía Dewey (1916)

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, [lo cual] equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. (...) Evidentemente, una sociedad a la que sería fatal la estratificación en clases separadas tiene que procurar que las oportunidades intelectuales sean accesibles a todos en forma equitativa y fácil. (p. 82)

En segundo lugar, por la exigencia de democratizar no solo el acceso a la escuela sino también el conocimiento, modificando de raíz el sentido de la educación para todos y la idea de “cultura general”, a fin de situar en su núcleo una “cultura cívica” que contribuyera a la siempre inacabada tarea de crear y recrear la “ciudadanía” como sujeto político “auténtico”, reflexivo, crítico, activo y comprometido en la lucha contra las desigualdades y a favor del progreso del conjunto. Esto es, como puede leerse en Kilpatrick (1933, p. 39), capacitándola para “participar en el control social democrático” dirigido al bien común. Por consiguiente, el currículum debería concienciar sobre los problemas colectivos, sobre las controversias de la vida pública, y propiciar un uso del saber encaminado a la comprensión rigurosa y la resolución inteligente de dichos problemas.

Todos estos grupos de interés, incluido el último, lograron ya un reconocimiento expreso para sus planteamientos en el conocido informe del subcomité perteneciente a la *Commission on the Reorganization of Secondary Education* que, en 1916, dio origen a los *Social Studies* como área curricular en EE.UU. en sustitución de la Historia y la Geografía en tanto que disciplinas separadas.

3. El surgimiento del currículum centrado en problemas sociales (II): el texto

La citada comisión había sido constituida por la *National Education Association* en 1911 con el encargo de revisar el currículum de secundaria, después de que una comisión precedente (*Committee of Ten*) dictaminase en 1894 que la finalidad de las *high schools* no debía ser preparar a los alumnos para la universidad, sino ofrecer una buena educación a todos. La de 1911 creó a su vez varios subcomités. El dedicado a las enseñanzas sociales fue presidido por el sociólogo Thomas Jesse Jones y reunía a personalidades destacadas como su secretario Arthur William Dunn, Clarence D. Kingsley (un protegido de David Snedden, cabecilla del movimiento “eficientista”) o el “nuevo historiador” progresista James Harvey Robinson, cuya reconocida autoridad intelectual dejó impronta. Al igual que la dejó su afinidad con John Dewey, con quien había coincidido en la Universidad de Columbia. No es de extrañar que la mayoría de las vetas filosóficas que aparecen en el informe fuesen tomadas de los escritos de este último. Así, en el dictamen que vio la luz en 1916 bajo el título *The Social Studies in Secondary Education* se afirma que...

...los estudios sociales de la *high school* americana deberían tener como propósito deliberado y continuo el cultivo de la buena ciudadanía. (...) Este objetivo debería conseguirse mediante el desarrollo de una apreciación de la naturaleza y las leyes de la vida social, un sentido de la responsabilidad del individuo como miembro de grupos sociales, y la inteligencia y voluntad para participar efectivamente en la promoción del bienestar social. (Dunn, 1916, p. 9)

Sin duda, también pueden hallarse sentencias gratas para los eficientistas (“la tónica de la educación moderna es la «eficacia social» y la instrucción en todas las asignaturas debería colaborar a este fin”, p. 9), proclamas paidocéntricas e incluso el peso del viejo canon disciplinar de la Historia y la Geografía. Dentro de estas componendas entre posiciones rivales, el “reconstruccionismo social” y su demanda de un currículum centrado en problemas encontraron su espacio germinal en la novedad más rupturista del informe: la dedicación de un curso completo a “los problemas de la democracia (sociales, económicos y políticos)”. Su finalidad era “dar un conocimiento específico, comprensivo y más profundo de algunos problemas vitales de la vida social y procurar así una ciudadanía más inteligente y activa” (p. 52); y su orientación, decididamente inter o trans-disciplinar. Véase:

En la vida real, ya sea como estudiantes ya sea como adultos, nos enfrentamos a problemas o condiciones, no a ciencias. Sin embargo, usamos las ciencias para interpretar nuestros problemas o condiciones. (...) En otras palabras, la sugerencia no es desechar una ciencia social en favor de otra, ni intentar apiñar las diferentes ciencias sociales en un curso de forma resumida; sino estudiar problemas, o asuntos, o condiciones reales, tal como ocurren en la vida, en sus diferentes aspectos político,

económico y sociológico (...), poniendo en juego materiales de todas las ciencias sociales, según lo demande la ocasión, para entenderlos en profundidad. (pp. 53, 54 y 56)

La nueva categoría curricular de los “Estudios Sociales” resultaría exitosa. Es más, las recomendaciones de este informe coadyuvaron a sentar la estructura que ha modulado esta parcela del currículum en la educación primaria y secundaria norteamericana a lo largo del siglo XX. Incluso “el curso *Problems of Democracy* se convirtió en una oferta común hasta su virtual desaparición de las escuelas en la década de 1970” (Evans, 2006, p. 318). En tanto que fruto de una solución de compromiso, se ha acusado a este informe de ser contradictorio y dar pie a desarrollos antitéticos, tanto en el plano organizativo (¿la asignatura debía ser una confederación de disciplinas?, ¿o una fusión de las mismas en una pieza curricular integrada?) como en el relativo al propósito, sentido y contenido (¿transmisión cultural?, ¿crecimiento cognitivo-afectivo del niño?, ¿funciones sociales?, ¿habilidades para el pensamiento reflexivo?, ¿implicación en las controversias públicas en aras de una ciudadanía activa?). También se le ha criticado el hecho de reflejar la mentalidad de una clase media blanca ilustrada, ahormada por el mesianismo protestante y su ilusión redentora de salvación social a través de la escuela, y lastrada por sus silencios acerca de las fracturas de género y raza (Evans, 2004; Popkewitz, 2009 y 2021; Ross, 2006; Thornton, 2017). No obstante, no puede negarse su meritoria contribución a otra manera de concebir el currículum, que dio cierta cancha a la que aquí nos ocupa.

Esa cancha fue transitada al poco por un eminente representante del “reconstruccionismo social”, Harold Rugg, cuyos materiales curriculares (vid. infra) constituyen –en valoración de Evans (2007-2008)– el cénit del *problem-centered approach* en EE.UU. durante la pasada centuria. En 1920 se incorporó al Teachers College de la Universidad de Columbia. Allí se encontró con Dewey, Kilpatrick y otros pedagogos progresistas, y frecuentó los círculos culturales de la intelectualidad de izquierdas neoyorkina. Con celeridad empezó a propugnar unos *social studies* “que muestren cuáles son los grandes problemas contemporáneos que todos los niños deberían apreciar y conocer” (Rugg, 1921, p. 692), articulando un ideario en torno a ocho hipótesis (cfr. Evans, 2007-2008). Entresacamos algunas:

Primera: Los problemas contemporáneos y sus antecedentes históricos pueden aprenderse más eficazmente a través de un currículum de ciencias sociales unificado que a través de disciplinas escolares separadas.

Segunda: Cada uno de los tópicos del curso debe tener relevancia social. A menos que se demuestre que un tema contribuye decididamente a la comprensión de los modos de vida actuales y de los problemas contemporáneos, no tendrá cabida.

Cuarta: El punto de partida serán, no los intereses espontáneos de alumnos particulares, sino las experiencias comunes de los niños.

Quinta: Los materiales de lectura y las actividades deben establecerse de modo que estimulen el análisis y el razonamiento. (...) Todas las unidades de trabajo se presentarán en forma de resolución de problemas.

Sexta: Las situaciones-problema se mostrarán en primer lugar a través de temas de actualidad. Solo se desarrollarán los antecedentes históricos que sean cruciales para pensar con claridad en los problemas contemporáneos.

En un texto de enorme interés (Rugg, 1923), aclaró que lo postulado era una alternativa global e integrada al contenido de los *Social Studies*, consistente en el análisis reflexivo, crítico y sin compartimentación disciplinar alguna de los principales problemas vigentes, relacionados con las consecuencias de la industrialización, las desigualdades provocadas por el capitalismo, los abusos de poder, el nacionalismo, el imperialismo, el militarismo, etc. Todo ello a fin de equipar a los estudiantes con las herramientas analíticas (aportadas por las distintas ciencias sociales) que les ayudasen a captar las dinámicas sociales subyacentes, a ser “críticamente constructivos”, a participar activamente para “lidiar con esos problemas” y a “cambiar los modos de vida actuales injustos” (pp. 261-262).

Sin duda, su producción más celebrada fue la serie de manuales escolares destinada a la *junior high school* titulada *Man in a Changing Society*, diseñada con un equipo de docentes para –según podía leerse en la guía del profesor– “introducir a los jóvenes en las condiciones y problemas acuciantes a los que se enfrentarán como ciudadanos del mundo, a través de un curso unificado de estudios sociales” (cfr. Evans, 2004, p. 60). La primera edición vio la luz entre 1929 y 1932, y varias ediciones revisadas entre 1936 y 1940. Los problemas aparecían vinculados a la vida de los alumnos y presentados con preguntas abiertas sobre asuntos controvertidos. Todos los materiales y las actividades estaban pensados para examinar los distintos ángulos del asunto, provocar la reflexión e incitar a un aprendizaje activo a través de la indagación en libros, revistas y periódicos, la discusión en foros y debates, la preparación de esquemas y conclusiones críticas o el uso de nuevas herramientas de exposición (fotografías, gráficas, historietas...). Por ejemplo, uno de los manuales versaba sobre “las amenazas a la democracia”, abría con el interrogante “¿Es eficaz el Gobierno para controlar los negocios en beneficio de las clases populares?”, y trataba a continuación las luchas por el sufragio, la extensión de la educación y demás servicios públicos, la fiscalidad, las regulaciones estatales, los partidos políticos, la influencia de los *lobbies*, etc. Otro de los manuales se concentraba en el problema del desempleo, sus causas y posibles soluciones, animando a una investigación a partir de la pregunta “¿Por qué tiene que haber desempleo y hambre en el país más rico del mundo?” (cfr. Kliebard y Wegner, 1987; Evans, 2007-2008).

Sobre el trasfondo de la Gran Depresión, la serie tuvo un éxito tremendo. Entre 1929 y 1939 se vendieron 1.317.960 ejemplares de los libros de texto y más de 2.687.000 cuadernos de trabajo. Según Evans (2007-2008), fue usada en más de 4.000 distritos escolares a lo largo y ancho del país. Por su parte, Schugurensky (2002) estima que cerca de la mitad de los alumnos estadounidenses de estudios sociales leía por esos años sus materiales. Semejante popularidad despertó el recelo de las élites políticas y empresariales, que en un corto plazo organizaron una estrategia concertada para desterrar sus libros de las aulas, tachándolos de socialistas y antiamericanos. En el ocaso de los treinta fueron condenados por la revista *Forbes*, la *American Legion*, la *Advertising Federation of America* y el *New York State Economic Council*. En 1940, en una charla a los líderes de la industria petrolera, H.W. Prentis, presidente de la *National Association of Manufacturers* (NAM), deploró la invasión de las escuelas públicas por manuales que, con su “colectivismo insidioso”, minaban el crédito de la empresa privada. La propia NAM comisionó a Ralph Robey, un profesor de banca en la Universidad de Columbia, para examinar los textos usados en los centros. Su condenatorio dictamen recibió amplia publicidad en la prensa, lo que

empujó a varias juntas escolares a prohibir los firmados por Rugg. Rememorando épocas pretéritas, unas pocas comunidades celebraron incluso su defenestración quemándolos en público. La oprobiosa campaña logró sus objetivos y las ventas cayeron abruptamente.

Durante las décadas de 1940 y 1950, en el marco de la Guerra Fría y el McCarthismo, se recrudecieron los ataques contra la educación progresista, con panfletos titulados “Los comunistas persiguen a tus hijos” y otras lindezas por el estilo. Fueron años duros para esta tradición, que no se recuperaría en aquel país hasta los años sesenta.

Mientras, el progresivo ascendiente de EE.UU. en la esfera internacional había provocado en el periodo de entreguerras una primera difusión muy tímida de la solución curricular de los “estudios sociales” en otros países anglosajones, para irradiar *urbi et orbi* tras la Segunda Guerra Mundial, bien por la influencia directa de la gran potencia, bien por su influencia indirecta a través de la UNESCO, que no dudó en promocionarla. En esa difusión, el *problem-centered approach* no fue, ni mucho menos, protagonista destacado, pero también recibió acuses de recibo puntuales. En Gran Bretaña, sin ir más lejos, el primer grupo organizado en favor de unas enseñanzas científico-sociales interdisciplinarias se le acercó abiertamente. Me refiero a la *Association for Education in World Citizenship*, fundada en 1934 con el patrocinio y participación de reformistas y socialistas tan prominentes como William H. Beveridge, George Cole, Harold Laski o Barbara Wootton. A ella se afiliaron diecinueve organizaciones nacionales de directores de colegios, varias de maestros, de formadores universitarios del profesorado, etc. (cfr. Cannon, 1964; Gleeson y Whitty, 1976). Preocupada por los nubarrones que se cernían sobre la democracia en esa atribulada década –en particular por los cantos de sirena fascistas que alimentaba el fracaso de los gobiernos a la hora de asegurar unos niveles de vida dignos–, esta Asociación actuó como grupo de presión con el propósito de

Hacer avanzar la formación en ciudadanía, entendiéndola por tal la formación en las cualidades morales necesarias para los ciudadanos de una democracia, el fomento de un pensamiento claro sobre los asuntos cotidianos y la adquisición de un conocimiento del mundo moderno. (*Association for Education in Citizenship*, 1935, p. 267)

Objetando el valor de la “educación indirecta de la ciudadanía” a través de las materias tradicionales, apoyó una “educación directa” mediante un contenido curricular específico centrado en las principales controversias públicas del presente (pp. 6-7).

Uno de los que atendió la llamada de esta Asociación fue Frederick C. Happold, un maestro con una dilatada trayectoria previa como reformador de la enseñanza de la Historia (Luis, 2000), pero que ya había ampliado sus intereses. En 1935 vio la luz su libro *Citizens in the making*, cuyo capítulo inicial arranca con la constatación de la “crisis de nuestro tiempo”, en la que “un mundo viejo muere mientras otro nuevo se halla en trance de nacer”, y en la cual “muchos están convencidos de que solo mediante la planificación deliberada podrá salvarse nuestra civilización”. En semejante tesitura, “la tarea más importante y apremiante de las escuelas es una formación completa y realista para una ciudadanía participativa” (Happold, 1935, pp. 14-15). Lo cual aconsejaba, a su juicio, eliminar las fronteras disciplinares y sustituirlas

...por lo que llamamos Estudios Sociales, un curso unificado concebido para dar al niño un conocimiento y una comprensión de su propio tiempo, [y en especial] de los

problemas sociales, económicos y políticos sobre los que pronto se le pedirá que piense.
(pp. 68-69)

Así lo estaba haciendo él mismo en la Bishop Wordsworth's Grammar School de Salisbury, de la que era director por entonces.

Se trató, en cualquier caso, de iniciativas aisladas y testimoniales que no encontraron más seguidores hasta la segunda posguerra mundial. En el nuevo clima posbélico, la recién fundada UNESCO, en su afán por “fomentar el desarrollo de la comprensión internacional entre los niños a través de la enseñanza de las materias escolares habituales” (UNESCO, 1953, p. 7), marcó expresamente distancias con el clásico binomio Historia-Geografía por su inercial sesgo nacionalista, y bendijo la fórmula de los Estudios Sociales como más adecuada para la formación de una ciudadanía democrática. Cierto es que este organismo fue ambiguo al respecto. Al patrocinar el nuevo envase sin posicionarse con respecto a los plurales entendimientos de su contenido, de facto los hizo equivaler. En otras palabras, el lustroso significante vehiculó significados variopintos. Resulta ilustrativo el análisis comparativo de los currículums de 53 países publicado por la UNESCO en 1953. En 31 de ellos (y en el Canadá francófono) seguían dominando una Historia y Geografía concebidas al modo tradicional. Otros 10 añadían a esta fosilizada pareja el complemento de la Educación Cívica, aunque con acentos dispares: desde la formación moral del carácter al estudio de las instituciones y constituciones políticas; solo Noruega incluía “los problemas del gobierno democrático”. Los 11 restantes (más el Canadá anglófono) habían apostado a esas alturas por los *Social Studies*, pero la etiqueta servía para un roto y un descosido: algunos se habían apropiado del nombre para llamar de una manera “más moderna” a las vetustas Historia y Geografía; en otros se dejaba sentir la huella de la pedagogía del entorno; otros habían puesto el foco en la naturaleza y funciones de la vida social; y solo en dos –los propios EE.UU. y Japón– se reservaba cierto hueco a los problemas actuales (cfr. UNESCO, 1953).

El avance mundial de los Estudios Sociales fue notable en las décadas siguientes. Los datos acopiados por Wong (1992) desvelan que en el período 1970-86 habían sido implantados en el plan de estudios del 60% de los 188 países y enclaves examinados. Lo cual, cabe suponer, daría cierto pábulo a la tradición concreta que nos incumbe. Pero no es en su eventual recepción oficial –muy marginal en el mejor de los escenarios– donde hay que buscar preferentemente su caldo de cultivo, sino dentro de los sectores docentes y académicos comprometidos con la reestructuración de los sistemas escolares, y de sus currículums, en coyunturas históricas de movilización a favor de una profundización en la democracia y de mudanzas para extender la ciudadanía social. Gran Bretaña –otro caso de un sistema educativo nacional administrado localmente, sin regulaciones curriculares desde 1926 hasta 1988, circunstancia en absoluto baladí– es un magnífico ejemplo.

Este país salió de la Segunda Guerra Mundial con la recién estrenada *Education Act* de 1944, que estableció una educación secundaria obligatoria, y con la arrolladora victoria electoral de los laboristas en las elecciones de julio de 1945. En el ambiente de las políticas reformistas puestas en marcha por el ejecutivo entrante –edificadoras del Estado de bienestar británico–, el idealismo del momento, inserto en la determinación de construir una sociedad mejor, convirtió la educación en objeto destacado de discusión pública. La noción de “igualdad de oportunidades” recogida por la ley de 1944 había conducido a la universalización de la secundaria, aunque el grueso de las

autoridades educativas locales (LEAs) optó por un esquema tripartito que se servía de un examen selectivo a los 11 años para distribuir a los alumnos en tres tipos de centros de desigual orientación y prestigio: *grammar, secondary modern* y *technical schools*. Aun así, la repentina entrada en secundaria de todos los niños generó dificultades obvias, frente a las cuales se lanzaron peticiones de “practicidad” y “relevancia” para la formación de los chicos “no académicos” (Rogers, 1968, p. 8). Pero también diatribas contra el esquema tripartido y su doctrina implícita de “iguales pero separados”, por perpetuar la base clasista de la segmentación estudiantil, amén de alegatos en pro de la reordenación comprensiva de la etapa. Al calor de esas críticas surgieron voces que demandaban una redefinición de la educación para todos, y no meros apaños para atender a los recién llegados. “Ya no estamos preocupados principalmente por el 11 o 12% de los alumnos de las *Secondary Grammar Schools*, sino por el grueso de los niños de la nación”, afirmaban Dray y Jordan (1950, p. 20) antes de subrayar, proféticamente, que el desafío curricular suscitado por el aumento de la edad para dejar la escuela no podía consistir “en dar al conjunto de los adolescentes una versión elemental del tipo de educación que era tradicional para la élite de una generación previa. Si la extensión de la oportunidad educativa es concebida en tales términos, será una equivocación y un profundo derroche de energía” (p. 16). En la escolaridad obligatoria, la educación común de unos y otros, dentro del ámbito de las enseñanzas sociales, habría de asentarse, no en el conocimiento requerido por las especializaciones académicas, sino en la condición compartida de ser ciudadanos/as. Esto es, en el conocimiento que constituye al “sujeto político” autónomo e implicado en la promoción del bienestar general (Nicholson y Wright, 1953, p. 6). Ese sentimiento provocó, en las décadas de 1940 y 1950, que “muchos centros, en una oleada de entusiasmo sin precedentes, introdujesen toda una variedad de formas de estudios sociales que enfocaban específicamente en la ciudadanía, la democracia y los problemas sociales contemporáneos” (Gleeson y Whitty, 1976, p. 4), allanando el camino a la posterior reforma comprensiva iniciada por las LEAs de las áreas industriales con mayoría progresista a finales de los 50, y sancionada sobre la marcha por el Gobierno en 1965. La paradoja es que la relativa consolidación de tal reforma trajo el declive del citado movimiento de posguerra.

4. Los enemigos, los dudosos amigos y los continuadores

El *problem-centered approach* se echó encima a poderosos enemigos externos e internos. En cuanto a los externos, el feroz ataque ideológico sufrido por Harold Rugg a manos de los “custodios del orden social y moral” se repetiría en otros momentos y lugares. En lo que atañe a los internos, a su frente se pusieron de inmediato los guardianes de la tradición académico-disciplinar, cuya plúmbea resistencia se ha mantenido hasta hoy. Una encuesta patrocinada por la *American Historical Association*, hecha pública en 1924, revelaba que solo una tercera parte de las *high schools* estadounidenses estaba siguiendo las recomendaciones de 1916, mientras que la clásica tríada compuesta por la Historia, la Geografía y la Educación Cívica seguía campando a sus anchas (cfr. Hertzberg, 1981, p. 37). Mucho tiempo después, la indagación de Cuban (1991) sobre la enseñanza de los Estudios Sociales en EE.UU. a lo largo de la centuria concluía que “ha estado (y está) más marcada por la estabilidad que por el cambio” (p. 204).

En Inglaterra, la efervescencia de los 40 y 50 no consiguió traspasar apenas los reservados muros de las *grammar schools*, al chocar con el exclusivismo socioeducativo incrustado tanto en el *habitus* profesional dominante en sus plantillas como en las expectativas de la mayoría de sus clientes. El vívido retrato de esa cultura institucional realizado por Stevens (1960) permite adivinar la fortaleza de los obstáculos que pusieron en solfa a tal movimiento en aquellos selectivos centros. Sus principales apoyos los granjearon en las *modern schools*, destino “natural” de quienes no habían superado el examen 11+ y, por lo común, antesala del ingreso en el mercado laboral al finalizar la escolarización obligatoria. Así, esta opción curricular quedó relegada por la fuerza de los hechos a la condición de solución pragmática para motivar a los sujetos “menos capaces” y de procedencia humilde. Con independencia de los eventuales éxitos en tal empeño, semejante relegación no ayudó en absoluto a cuestionar las visiones dominantes sobre el conocimiento escolar legítimo ni su elitismo tácito (cfr. Gleeson-Whitty, 1976; Whitty, 1976).

No obstante, del bando académico-disciplinar no emergieron solo respuestas reactivas. La marea de reformas curriculares emprendidas en la década de 1960, tras el shock causado por el lanzamiento del Sputnik en 1957, se volcó inicialmente en la enseñanza de las ciencias experimentales, las matemáticas y los idiomas extranjeros, pero pronto llegó también a nuestro ámbito, por distintos motivos. En el caso de la Historia y la Geografía, “la amenazadora perspectiva de unos estudios sociales o unas humanidades integradas aumentó la preocupación por poner sus propias casas en orden” (Marsden, 2001, p. 52). En el caso de los Estudios Sociales, las acusaciones de supuesta falta de rigor por su primigenia vocación cívica empujaron a una búsqueda de estatus epistemológico (Cannon, 1964). Surgieron de este modo las iniciativas proactivas de la *New History*, la *New Geography* y los *New Social Studies*. En su afán renovador, no dudaron en apropiarse parcialmente de los discursos sobre el valor formativo de los saberes escolares del movimiento progresista y “reconstruccionista”, así como de algunas de sus propuestas. Pero marcando al mismo tiempo distancias. A ambos lados del Atlántico Norte se repudiaron la integración o fusión de disciplinas y el “excesivo protagonismo” concedido a la educación ciudadana y a los problemas actuales. Uno de los principales promotores ingleses de los *New Social Studies* expresaba sus reparos en estos términos:

...no puede aceptarse el tipo usual de educación para la ciudadanía como meta principal de los estudios sociales, por dos razones: 1) está abierta a la crítica de manipulación o adoctrinamiento; 2) en una sociedad pluralista no existe una noción universalmente aceptada de lo que es un buen ciudadano. (Lawton y Dufour, 1973, p. 34)

En una línea similar, su colega norteamericano Morrissett (1979) sostenía que el acento en los problemas cívicos produce una “deliberada” mala interpretación de las cuestiones políticas, e impone asimismo al alumnado una carga moral poco realista. Frente a tales hipotéticos deslices, los fundamentos teóricos se buscaron, sobre todo, en el influyente libro *El proceso de la educación* de Jerome Bruner y su defensa de un currículum centrado en la estructura de las disciplinas y la estructura cognitiva del aprendiz. Ideas estas que, en Gran Bretaña, se aderezaron con la filosofía analítica de Hirst y Peters para poner el foco en lo que distinguiría a las disciplinas como “formas de conocimiento”. La principal preocupación de los abogados de los *New Social Studies* fue

persuadir acerca de que al acostumbrado cóctel de Historia y Geografía le faltaba el ingrediente fundamental de las Ciencias Sociales, tan rigurosas académicamente como las que más.

Por supuesto, la mayoría de los proyectos de esa bandería financiados por los centros de desarrollo curricular creados en EE.UU. o por el *Schools Council* fundado en 1964 en Inglaterra, hablaba de educar a los discentes como ciudadanos críticos. Pero ahora tendía a suponerse que ese deseable fin emanaba de la índole inherentemente emancipadora de la Ciencia: sin ir más lejos, Fenton (1967) asociaba la “ciudadanía responsable” con la “neutral” adquisición de destrezas analíticas e inquisitivas genéricas y con una actitud proclive a examinar argumentos encontrados antes de emitir un juicio personal. De igual manera, algunos de esos proyectos curriculares abordaron problemas colectivos. Es el caso del muy interesante *Schools Council History, Geography and Social Science 8-13 Project* (más conocido como *Place, Time and Society*), del que nos hemos ocupado en Romero y Louzao (2017). Pero en bastantes ocasiones esos problemas no se trataban por su relevancia intrínseca sino como ilustraciones de los modos de indagación de los expertos universitarios, de su búsqueda de explicaciones y de sus conceptos clave. En suma, la indudable renovación no ocultaba a la postre la herencia de la añeja tradición humanista que santificaba las disciplinas como “las” fuentes legítimas del saber, por más que ahora se revistiesen de un academicismo cognitivo de nuevo cuño (Rossi, 1992, p. 42).

Aunque es muy revelador constatar que el punto álgido de la difusión internacional de los Estudios Sociales coincide con la eclosión de estos *new social studies* (véase el manual de la UNESCO editado por Mehlinger en 1981), eso no significa que el genuino *problem-centered approach* no tuviese continuadores en aquellos años. En EE.UU. estuvo bien representado por un grupo de la Universidad de Harvard, con Donald Oliver, James Shaver y Fred Newmann a la cabeza, y otro de la Universidad de Indiana, compuesto por Shirley Engle (véase Engle y Ochoa, 1988), Frederick Smith y sus discípulos Byron Massialas, Benjamin Cox y Jan Tucker, entre otros. En especial, es digno de mención el *Harvard Public Issues Project* dirigido por Donald Oliver a finales de los 60 (cfr. Bohan y Feinberg, 2008). Sus materiales se concibieron como aproximación interdisciplinar a los asuntos públicos controvertidos. En palabras de uno de sus diseñadores, “para construir un modelo enfocado al análisis de las controversias públicas, se debe ir más allá de los confines de cualquier disciplina particular” (Newmann, 1969, p. 245), toda vez que la especialización del “hombre encapsulado” en una ciencia no es el mejor patrón para una ciudadanía que ha de enfrentarse en todas sus dimensiones a los problemas del mundo moderno (p. 247). Eso “no degrada o diluye el significado de la investigación académica. Simplemente [la] incorpora y coordina con los esfuerzos por conseguir la dignidad humana” (p. 249).

En Inglaterra, el proyecto curricular más conocido con esta orientación fue el *Humanities Curriculum Project* (HCP) lanzado en 1967 por el *Schools Council* y la *Nuffield Foundation* bajo la dirección de Lawrence Stenhouse. Su filosofía se asienta en cinco premisas, entre ellas “que deberían tratarse asuntos controvertidos con los adolescentes en el aula”, “que el tratamiento de los temas controvertidos debería basarse en la discusión y no en la instrucción”, y “que la discusión debería proteger las divergencias de los participantes en lugar de forzar consensos” (Schools Council & Nuffield Foundation, 1970, p. 1). A partir de 1970, Heinemann Educational Books puso en la calle ocho paquetes de materiales del HCP que versaban sobre la guerra, las

desigualdades educativas, el sexismo, la pobreza, los conflictos laborales, la calidad de vida en las ciudades o la ley y el orden. El HCP confeccionó uno más sobre problemas raciales, pero no llegó a ver la luz. No obstante, hubo otras colecciones para el aula singularmente atractivas, dos de las cuales he tenido la fortuna de poder consultar. Una, con la autoría de Philip Grosset (1964, 1966 y 1971), fue publicada por la editorial Evans Brothers bajo títulos tan sugerentes como *What's your Opinion*, *Things that matter* y *Link up*. La segunda son las 17 unidades temáticas de la serie *Connexions* publicada por la editorial Penguin desde 1968 a 1976 (Bulman, 1976). Ambas ofrecían una antología de recursos diversos (textos, fotografías, prensa, estadísticas, publicidad...) y actividades para investigar y debatir sobre los problemas relacionados con la insatisfacción de necesidades humanas básicas, las agresiones contra los derechos humanos, las desigualdades de clase, género y etnia, la instrumentalización económica y política del deporte, el consumismo y la cultura comercializada de masas, la degradación medioambiental, el impacto de la tecnología alimentaria y el hambre, el amor y el sexo, los prejuicios raciales y culturales, la calidad de vida, las drogas, la violencia (en el lenguaje, en las bandas, en la escuela, en el deporte, en la praxis política, el terrorismo, la guerra), el mundo del trabajo, los desastres provocados por negligencias o egoísmos, el futuro de la humanidad, etc.

Las evaluaciones de tales proyectos (v.g. Elliott y Macdonald, 1975; Steadman, Parsons y Salter, 1978; Whitehead, 1980) evidenciaron su impagable papel a la hora de ganarse el interés de adolescentes que solían abandonar el sistema educativo a la primera oportunidad, de excitar su aprendizaje, elevar sus expectativas y hacerles probar el éxito escolar. Pero también los enormes obstáculos (organizativos, materiales, formativos, gremiales, culturales, morales, micro y macropolíticos) que entorpecieron o impidieron su incardinación en los centros. Valga como indicio el crudo retrato que David Hargreaves (1982) y Stephen Ball (1989) hicieron de las tensiones entre los profesores provenientes de las *grammar schools*, que habitualmente pasaron a encabezar los departamentos de asignaturas en las nuevas *comprehensive schools*, deseosos de conservar su jerarquía, y aquellos otros colegas responsables de los grupos de "bajo rendimiento". Estas hostilidades se proyectaron al campo curricular: las propuestas integradas y, desde luego, las centradas en problemas sociales se vieron otra vez confinadas, a su pesar, a los estudiantes "menos académicos" que la reforma comprensiva retenía en las aulas, si es que no habían sido concebidas expresamente para tales destinatarios. De hecho, el HCP se ideó para alumnos de 14 a 16 años ubicados en la media o por debajo de la media de capacidad (cfr. Aston, 1980, p. 139). La serie *Connexions* aspiraba, por el contrario, a toda la población estudiantil. Pero, aunque la propuesta fue un verdadero éxito editorial –entre 1968 y 1976 se reimprimió en siete ocasiones–, en la *Teachers' Guide* de 1976 se reconocía que los profesores la usaban sobre todo con quienes mostraban "escasa inclinación académica" (Bulman, 1976, p. 4). Como es obvio, esta vicisitud limitó su alcance, al mermar tanto su impacto potencial en los centros como su condición de alternativa a los "saberes oficiales". Por añadidura, el *back to basics* de la restauración conservadora que triunfa en los años ochenta tras la elección de Reagan en Estados Unidos y de Thatcher en el Reino Unido, la consiguiente difusión internacional de las políticas neoliberales y, junto a ellas, de las políticas educativas inspiradas en la *new public management* con sus estándares nacionales sometidos a evaluación externa, etc. les negaron el pan y la sal.

No obstante, basta con comparar las tribulaciones del HCP analizadas por Elliott y Macdonald (1975) con las del más posibilista e híbrido *Place, Time and Society* (véase Romero y Louzao, 2017) y otros proyectos más impregnados por el cientifismo de los *new social studies* (cfr. Whitehead, 1980) para advertir que su suerte no fue muy diferente. A fin de lograr aceptación, estos últimos asumieron valores básicos de la tradición académica dominante. Pero a cambio de ese precio no obtuvieron el rédito anhelado, y se incapacitaron en alto grado para cuestionar un concepto de currículum como iniciación en formas de conocimiento disciplinares configuradas de antemano y valiosas *per se* (Whitty, 1985, p. 156). Un concepto que “era sumamente conservador e implicaba una visión conservadora de las relaciones entre científicos sociales, profesores y alumnos” (Whitty, 1976, p. 37). El propio Jerome Bruner, en un extraordinario artículo aparecido once años después de publicar *El proceso de la educación*, acometía una penetrante autocrítica de las suposiciones axiomatizadas en las reformas norteamericanas de los sesenta. En un escenario marcado por la agudización de las luchas por los derechos civiles, los enfrentamientos raciales o la movilización estudiantil contra la guerra de Vietnam, no vaciló en reconocer graves errores. Unos de índole epistemológica: dado el “gran miedo existente a que no estuviésemos produciendo bastantes científicos e ingenieros”, se pecó de “un exceso de estructuralismo racionalista” (Bruner, 1971, p. 18). Otros sobre la naturaleza de la innovación: “producir el currículum no resultó ser lo que nosotros los académicos habíamos pensado” (p. 19). Y otros más sobre los destinatarios: el movimiento “descansaba en una fórmula de fe. A saber, (...) que todos los que venían a la escuela se habían beneficiado ya del currículum oculto de clase media que los introducía en el uso intelectual de la mente. El fracaso en cuestionar estas asunciones nos ha causado mucho dolor”, al haberse soslayado “los terribles efectos de la pobreza y el racismo en las vidas de los niños, y el modo en que nuestras escuelas se habían convertido en instrumento de la reproducción de desigualdades” (pp. 19-20). De ahí que pidiese una reformulación de las prioridades (atajar las fracturas sociales) y de los medios (enseñanzas socialmente relevantes que incitasen a aprender), a sabiendas de que la reforma de la escuela y del currículum no son suficientes para encarar semejantes desafíos.

Aunque no puedo detenerme en ello, la recepción del *problem-centered approach* en otros países es inseparable de sus circunstancias históricas particulares. En Alemania, por ejemplo, el marco propiciatorio –lúcidamente reflejado en la obra *Los amnésicos* de Géraldine Schwarz (2019)– lo ofreció la movilización en la década de 1960 de la generación joven para exigir la depuración radical de una sociedad que había optado por el olvido del pasado nazi, la exculpación indiscriminada de responsabilidades y la amnistía a decenas de miles de antiguos miembros del NSDAP, muchos de ellos funcionarios en todos los ámbitos de la Administración, incluida la judicatura y la educación, a la par que para demandar la democratización de las estructuras del Estado. Estos aires llegaron a la Universidad donde, sirva el botón de muestra, jóvenes geógrafos repudiaron a los viejos mandarines de la geografía regional paisajística y dieron vida a una geografía social hermanada con otras ciencias sociales para la explicación de los problemas del presente. Y también a las escuelas, al calor de los tímidos y parciales intentos por atenuar la rígida segregación del sistema educativo alemán con los ensayos de implantación, a partir de 1969, de una “escuela integrada” en el primer grado secundario (cfr. Baumert et al., 1992).

Precisamente de la geografía social alemana tomó estos planteamientos Alberto Luis Gómez, una figura clave para entender su difusión en nuestro país. Como recordaba oportunamente Cuesta (1998, p. 227), “la introducción en España de la idea de organizar el currículo en torno a problemas sociales debe mucho [a su persona]”. A partir de esa inspiración germana primigenia –de la que se hace eco en su tesina de licenciatura (Luis, 1979) y ayuda a divulgar mediante la traducción para la revista *Geocrítica* de propuestas escolares (v.g., Schramke, 1980) encaminadas a la creación de una ciudadanía comprometida con los problemas de su tiempo– y la posterior apertura a otras fuentes, sobre todo anglosajonas, genera una destacada producción en defensa de una didáctica crítica de las Ciencias Sociales, que acabaría desembocando en la creación del grupo Asklepios en 1990, dirigido por él en la Universidad de Cantabria. Ese mismo año, Asklepios se presenta en comandita con el salmantino grupo Cronos al concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares convocado por la Secretaría de Estado de Educación. Con éxito. El punto de salida compartido por ambos colectivos fue que “el diseño de materiales se integra en un proyecto curricular cuyo rasgo más característico es la enseñanza de las Ciencias Sociales a través del estudio de problemas sociales actuales y relevantes” (Cronos-Asklepios, 1991, p. 57). Aunque con entendimientos plurales de lo que es un “problema social relevante”, de la importancia relativa concedida a las distintas fuentes del currículum o de querencias más disciplinares o interdisciplinares, una senda paralela fue transitada por otros grupos que, junto con los dos citados, acabarían confluyendo en la Federación Icaria (Fedicaria), fundada en 1995 con el común denominador de las teorías críticas de la educación y de la cultura¹. Algunos de ellos publicaron en formato comercial proyectos curriculares completos (Cronos, 1995-95 y 1996-97; Ínsula Barataria, 1995-96; Gea-Clío, 1993-99). Otros, como el Proyecto IRES, cuyas bases fundacionales pueden leerse en Grupo Investigación en la Escuela (1991), generaron algunas unidades didácticas ejemplificadoras. Algo similar aconteció con otros grupos como Aula Sete o Pagadi. En cuanto a Asklepios, su singularidad fue avanzar en la cimentación, elaboración (incompleta) y experimentación de su proyecto a través de un ramillete de tesis doctorales –leídas entre 1997 y 1998– y otras aportaciones análogas (véase Luis y Romero, 2001).

Al igual que ocurrió con los movimientos de renovación pedagógica (MRP) nacidos en las postrimerías de la dictadura franquista, casi todos los miembros de estos y otros colectivos innovadores fundados entre mediados de los setenta y los ochenta tenían una trayectoria previa de activismo (político, sindical, profesional, etc.), que se remontaba a su formación en la Universidad del tardofranquismo y la transición a la democracia, y que les había infundido la voluntad de contribuir al cambio escolar y social. Pese al desencanto de quienes esperaban de la transición una transformación más profunda de la sociedad (y de la escuela), todos ellos fueron agentes activos durante las reformas que alargaron la escolarización obligatoria y reestructuraron el sistema educativo no universitario. Ahora bien, dentro del magma de la renovación pedagógica coexistieron visiones encontradas (cfr. Martínez Bonafé, 2016). Muchos recuperaron y echaron anclas en la pedagogía del entorno. Otros pusieron sus energías en traer al aula nuevos paradigmas científicos. Algunos evolucionaron hacia posiciones deudoras de la *new history* y la

¹ En www.fedicaria.org pueden encontrarse abundantes referencias de esos colectivos, tanto de sus publicaciones de fundamentación teórica como de los materiales curriculares elaborados.

new geography, o hacia modelos de planificación curricular en torno a conceptos clave, en la línea de ciertos proyectos híbridos desarrollados al calor de los *new social studies*. Otros pusieron los problemas sociales relevantes en el corazón de su enseñanza. Diríase que este último planteamiento ha ganado audiencia en las últimas décadas en la Didáctica de las Ciencias Sociales, pero esa es una historia más conocida.

5. Epílogo. El surgimiento del currículum centrado en problemas sociales (III): el subtexto

Del relato anterior se desprende que el nacimiento y los principales hitos de esta tradición curricular no pueden entenderse al margen del compromiso con las luchas coetáneas más generales por una “democracia social”, que incluían entre sus aspiraciones la de un sistema escolar más igualitario e inclusivo. Los pasos, parciales e incompletos, que pudieron darse en este último plano crearon a su vez algunas condiciones de posibilidad (siempre restringidas) para el desarrollo de esta apuesta curricular. Cuando se adopta como horizonte –de manera no retórica– el contribuir a esa democracia social a través de la educación, la decisión de centrar la enseñanza en el estudio riguroso de problemas sociales relevantes y cuestiones públicas controvertidas no tiene nada de arbitraria. Por el contrario, es una decantación congruente. En varios sentidos.

El más evidente nos remite a la pregunta básica de qué significa eso de “democracia”. Por supuesto, existen distintos modelos normativos de democracia. Pero, para merecer este nombre, han de satisfacer un principio elemental (cfr. Dahl, 1999, pp. 47-48): si el *demos* supone el reconocimiento sin exclusiones del conjunto de ciudadanos como políticamente iguales, de ahí se sigue que todos y todas debemos ser tratados constitucionalmente como si estuviésemos cualificados por igual para participar en el proceso de toma de decisiones políticas. Lo cual comporta varios requisitos cruciales. Entre ellos, que todas y todos deberíamos tener oportunidades equivalentes y efectivas para instruirnos sobre los problemas colectivos, sobre las políticas alternativas que cabe seguir ante esos problemas y sobre sus posibles consecuencias. Desde luego, la responsabilidad de asegurar ese tipo de comprensión ilustrada es múltiple, en absoluto reducible a la escuela. Pero cabe pensar que, en una sociedad democrática, debería ser una prioridad de la educación pública. En primer lugar, por su propia condición de servicio público. En segundo lugar, porque la escuela es un espacio institucional que permite potencialmente trascender el “pensamiento de eslogan” que domina en otros ámbitos sociales y cultivar un “pensamiento complejo” acerca de la realidad. Y, puesto que nos conciernen y afectan las resoluciones amparadas por la mayoría, debería interesarnos que nuestros conciudadanos puedan hacerse con criterios bien formados.

La justificación del *problem-centered approach* no se detiene ahí. Hablaba de “democracia social” porque este enfoque se gestó y creció con las críticas a las premisas contractualistas e individualistas de tipo liberal como criterio organizador del bien común. El mero acuerdo entre individuos libres en torno a unos derechos jurídicos y políticos que les igualan ante la ley pasa por alto que la desigualdad social interpone barreras que impiden a muchas personas, no solo llevar una vida digna, sino también alcanzar la autonomía indispensable para ejercer como ciudadanos y participar en la vida pública. El contrato civil no garantiza soluciones a las disfunciones

provocadas por dicha desigualdad, por lo cual se hace necesario actuar sobre sus causas, sobre la estructura social que las genera, para procurar atenuarlas. Ese es el fundamento de la ciudadanía social, o, si se prefiere, de los derechos económicos, sociales y culturales. Y el motivo central por el cual los problemas derivados de las lógicas segregativas de la desigualdad deberían convertirse en objeto de deliberación privilegiado en las aulas. Porque, además, esta opción tiene varias virtudes añadidas. Los problemas colectivos son una magnífica puerta de entrada para acceder al conocimiento de las dinámicas sociohistóricas y los procesos de segmentación espacial que están en su base, y conectar al tiempo con la experiencia directa y/o vicaria de los alumnos. Son, igualmente, la ocasión pintiparada para desarrollar el pensamiento crítico, analítico e inquisitivo y todo ese conjunto de actitudes, capacidades y valores que acostumbran a englobarse dentro de la “competencia ciudadana” (López Facal, 2011). Incluido el aprender a participar en la vida social y política, pues, como argumentaran hace más de setenta años Dray y Jordan (1950, p. 40), los problemas y las controversias públicas concitan miradas prejuiciosas, frente a las cuales no suele bastar con la razón crítica porque “el prejuicio tiene raíces emocionales antes que intelectuales. El remedio ha de ser encontrado en la experiencia comunitaria real, en la práctica activa de la democracia”.

De las dos cuestiones anteriores emerge un tercer sentido de importancia cardinal. El currículum centrado en problemas no se concibió como un mero añadido complementario o una simple mejora del academicismo disciplinar inscrito en la médula de las asignaturas escolares. Conviene subrayarlo porque, a resultas del cierto eco alcanzado por esta tradición curricular, han surgido muchas propuestas que incorporan parcialmente la idea de los problemas o las controversias públicas dentro de un esquema que continúa siendo de “iniciación en una u otra disciplina”. Los rasgos idiosincrásicos de esta tradición son el cuestionamiento radical de la función social de la cultura y el conocimiento en dichos esquemas propedéuticos, y presentarse como una alternativa global e integrada, en aras de la deseable redefinición de la “educación general” (para todas y todos) en una democracia. Esa educación general no puede estar al servicio de la clasificación de los estudiantes a fin de seleccionar a quienes van superando los ritos de paso iniciáticos con vistas a la universidad, sino al servicio de la cultura cívica y política que todos precisamos como ciudadanos, con independencia de cuál sea nuestra condición actual o futura. Precisamente por ello, su noción de currículum “íntegra” los problemas colectivos, los conocimientos más valiosos disponibles para comprender y afrontar esos problemas, sea cual sea su origen disciplinar, y la experiencia personal y social del alumnado. Si el saber escolar no consigue entrar en un diálogo efectivo con los significados atribuidos a la realidad que brotan de la experiencia de los sujetos, aumentará el riesgo de que no alcance a enriquecerlos y quede reducido a un barniz efímero, sin otro propósito percibido que el de superar las demandas de la escuela y servir como factor de diferenciación en función de la disímil resolución de tales demandas. No es de extrañar que el academicismo desvitalizado alimente por sí mismo una dinámica excluyente con un impacto socialmente desigual, pues perjudica sobremanera a aquel segmento de la población estudiantil cuyas familias no han salido bien libradas en el reparto del “capital cultural”, según ha quedado reiteradamente patentizado tras décadas de investigación empírica. Por el contrario, dialogar e indagar sobre los problemas colectivos permite poner en

valor las vidas ordinarias de todos los pupilos, sin excepción, como materia digna para las clases y ayudar a repensarlas con actividades cognoscitivamente desafiantes. Como señala Beane (2005), una finalidad primordial de una escuela democrática es crear situaciones educativas sustanciosas que puedan ser experimentadas como algo compartido por personas de distintas características y procedencias, y que posibiliten trabajar de una manera colaborativa sobre asuntos cívicamente relevantes al objeto de conjugar el yo y alguna noción no hipostasiada de bien común.

Todos los puntos enumerados conservan plena vigencia. Por descontado, el devenir de las sociedades trae nuevos problemas y puede alterar la naturaleza de los enquistados. Muchos de los más acuciantes en nuestro mundo globalizado tienen un carácter transfronterizo que obliga a reconsiderar el *locus* de la democracia y la definición de ciudadanía, tradicionalmente circunscritos al Estado-nación. Pero: (1) la democracia no es un destino alcanzado, sino una forma de caminar con los demás en el proceso, siempre incierto, de resolución colectiva de problemas. (2) La hegemonía de las políticas neoliberales en las últimas décadas ha provocado un aumento de la desigualdad y una individualización del riesgo social que termina culpando a quienes sufren sus efectos. (3) La influencia del desigual reparto del capital cultural en las trayectorias escolares sigue abriendo brechas educativas y sociales vergonzosas. En suma, el currículum centrado en problemas sociales relevantes sigue siendo una necesidad apremiante.

Referencias bibliográficas

- Association for Education in Citizenship, ed. (1935). *Education for Citizenship in Secondary Schools*. London: Oxford University Press.
- Aston, A. (1980). The Humanities Curriculum Project. En L. Stenhouse (ed.), *Curriculum Research and Development in Action* (pp. 139-146). London: Heinemann.
- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Baumert, J. et al. (1992). El sistema educativo en la República Federal de Alemania (III). *Revista de Educación*, (298), 395-436.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Beyer, L. E. y Liston, D. P. (2001). *El currículum en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid: Akal.
- Bohan, C. H. y Feinberg, J. R. (2008). The Authors of the Harvard Social Studies Project: A Retrospective Analysis of Donald Oliver, Fred Newmann, and James Shaver. *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 54-66.
- Brehony, K. J. (2001). From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: Progressive Education revisited. *History of Education*, 30(5), 413-432.
- Bruner, J. S. (1971). *The Process of Education Revisited*. *Phi Delta Kappan*, 53(1), 18-21.
- Bulman, C. (1976). *Connexions. Teachers' Guide*. Harmondsworth: Penguin Education.
- Cannon, C. (1964). Social Studies in Secondary Schools. *Educational Review*, 17(1), 18-30.

- Cuban, L. (1991). History of Teaching in Social Studies. En J. P. Shaver (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 197-209). New York: MacMillan.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- Dewey, J. (1899). *Escuela y sociedad*. Incluido en J. Dewey, *Antología Sociopedagógica* (pp. 79-144). Edición e introducción crítica a cargo de Antonio Molero Pintado y M^a del Mar del Pozo Andrés. Madrid: CEPE, 1994.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995.
- Dray, J. y Jordan, D. (1950). *A Handbook of Social Studies for Teachers in Secondary Schools and County Colleges*. London: Methuen.
- Dunn, A. W. (comp.) (1916). *The Social Studies in Secondary Education. A six-year program adapted both to the 6-3-3 and the 8-4 plans of organization*. Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association. Department of the Interior, Bureau of Education, Bulletin n^o 28. Washington DC: Government Printing Office.
- Elliott, J. y Macdonald, B. (eds.) (1975). *People in classrooms. Teacher Evaluations of the Humanities Curriculum Project*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Engle, S. H. y Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: decision making in the social studies*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Evans, R. W. (2004). *Social Studies Wars. What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.
- Evans, R. W. (2006). The Social Studies Wars, Now and Then. *Social Education*, 70(5), 317-321.
- Evans, R. W. (2007-2008). The Rugg Prototype for Democratic Education. *International Journal of Social Education*, 22(2), 101-135.
- Fenton, E. (1967). *The New Social Studies*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Franklin, B. M. (1986). *Building the American Community. The School Curriculum and the Search for Social Control*. London: The Falmer Press.
- Gleeson, D. y Whitty, G. (1976). *Developments in Social Studies Teaching*. London: Open Books.
- Gómez Rodríguez, E. (1997). Evolución en el currículum de ciencias sociales en Estados Unidos. En VV.AA., *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 195-241). Sevilla: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales/Díada.
- Grosset, P. (1964). *What's your Opinion?* London: Evans Brothers.
- Grosset, P. (1966). *Things that matter*. London: Evans Brothers.
- Grosset, P. (1971). *Link up. Starting points for humanities*. London: Evans Brothers.
- Grupo Cronos (1995-96). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la ESO* (guía del profesor y ocho unidades didácticas). Madrid: Ediciones de la Torre-MEC.

- Grupo Cronos (1996-97). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Primer Ciclo. Materiales para el desarrollo curricular del Proyecto Cronos* (siete unidades didácticas). Salamanca: Hespérides.
- Grupo Cronos y Grupo Asklepios (1991). Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria). En Grupo Cronos (coord.), *Proyecto de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* (pp. 51-77). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Grupo Gea-Clío (1993-99). *Proyecto Gea-Clío. Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Valencia: Nau Llibres. Disponible en <https://socialsuv.org/gea-clio/proyecto-90/gea-clio-valencia-ed-naullibres/>
- Grupo Ínsula Barataria (1995-1996). *Ciencias Sociales. ESO. Primer y segundo ciclo* (guías del profesorado y cuatro libros para el alumnado). Akal: Madrid.
- Grupo Investigación en la Escuela (1991). *Proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)*. Folleto introductorio y cuatro volúmenes. Sevilla: Díada.
- Happold, F. C. (1935). *Citizens in the Making*. London: Christophers.
- Hargreaves, D. H. (1982). *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum, and Community*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social Studies Reform, 1880-1980*. Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- Kilpatrick, W. H., ed. (1933). *The Educational Frontier*. New York: Arno Press & The New York Times.
- Kliebard, H. M. & Wegner, G. (1987). Harold Rugg and the Reconstruction of the Social Studies Curriculum: The Treatment of the "Great War" in his Textbook Series. In T. S. Popkewitz (ed.), *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution* (pp. 268-287). New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.
- Kliebard, H. M. (1986). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Boston, London, Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. y Dufour, B. (1973). *The New Social Studies. A Handbook for Teachers in Primary, Secondary and Further Education*. London: Heinemann.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Luebbert, G. M. (1997). *Liberalismo, fascismo o socialdemocracia. Clases sociales y orígenes políticos de los regímenes de la Europa de entreguerras*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Luis, A. (1979). *1968-1978: Ascenso y puesta en cuestión de la concepción geográfico-social de la «Escuela de Munich»*. Tesis de licenciatura inédita dirigida por el Dr. Horacio Capel Sáez. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Luis, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.
- Luis, A. y Romero, J. (2001). Cultura, ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales. El grupo Asklepios. *Biblio 3W*, (277), 1-6. Consultado el 20-5-2021 en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-277.htm>.

- Maier, C. S. (1988). *La refundación de la Europa burguesa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn Press.
- Martínez Bonafé, A. (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: construir la democràcia des de les aules. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (27), 83-105.
- Mehlinger, H. D. (ed.) (1981). *UNESCO Handbook for the Teaching of Social Studies*. London: Croom Helm.
- Moreno, J. R. y Monteagudo, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Morrissett, I. (1979). Citizenship, social studies, and the academician. *Social Education*, (43), 12-17.
- Newmann, F. M. (1969). The Analysis of Public Controversy: New Focus for Social Studies. En M. Feldman y E. Seifman (eds.), *The Social Studies. Structures, Models, and Strategies* (pp. 240-250). New York: Garland Pub.
- Nicholson, F. J. y Wright, V. K. (1953). *Social Studies for Future Citizens*. London: George G. Harrap & Co. Ltd.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 77-91). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica. Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*. Barcelona: Octaedro.
- Rogers, V. R. (1968). *The Social Studies in English Education*. London: Heinemann, 190 pp.
- Romero, J. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 103-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103>
- Romero, J. y Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y currículum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. En B. Borghi, F.F. García y O. Moreno (eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 63-76). Bologna (Italia): Pátron Editore.
- Romero, J. y Estellés, M. (2019). Governmentality, Curriculum Policies, and Citizenship Education: The Need for Historical Research. En J. A. Pineda, N. De Alba & E. Navarro (eds.), *Handbook of Research on Education for Participation Citizenship and Global Prosperity* (pp. 274-301). Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Romero, J. y Louzao, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 121-142. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.179>
- Ross, E. W. (2006). The Struggle for the Social Studies Curriculum. En E. W. Ross (ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 17-36). Albany: State University of New York Press.

- Rossi, J. A. (1992). Uniformity, Diversity, and the "New Social Studies". *The Social Studies*, 83(1), 41-45.
- Rugg, H. O. (1921). Needed Changes in the Committee Procedure of Reconstructing the Social Studies. *The Elementary School Journal*, 21(9), 688- 702.
- Rugg, H. O. (1923). Problems of contemporary life as the basis for curriculum-making in the social studies. In H. O. Rugg (ed.), *The social studies in the elementary and secondary school* (pp. 260-273). 22nd Yearbook of the National Society on the Study of Education, Part II. Bloomington, IL: Public School.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2019). Els temes controvertits a l'escola. *Perspectiva escolar*, (408), 7-12.
- Saxe, D. W. (1991). *Social Studies in Schools. A History of the Early Years*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Schools Council & Nuffield Foundation (1970). *The Humanities Project: An Introduction*. London: Heinemann.
- Schramke, W. (1980). La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico. *Geo-Crítica*, (26), 1-52.
- Schugurensky, D. (2002). Textbooks, business pressures, and censorship: Harold Rugg and the Robey investigation. En D. Schugurensky (ed.), *History of Education. Selected Moments of the 20th Century*. [Online] Consultado el 6-5-2021 en <http://schugurensky.faculty.asu.edu/moments/1938rugg.html>
- Schwarz, G. (2019). *Los amnésicos. Historia de una familia europea*. Barcelona: Tusquets.
- Senserrich, R. (2020). Estados Unidos y el derecho a voto (I). Sitio web de *Politikon* (<https://politikon.es/2020/08/08/estados-unidos-y-el-derecho-a-voto-i/#>)
- Snyder, T. (2017). *Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo XX*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Steadman, S. D., Parsons, C. y Salter, B. G. (1978). *Impact and take-up project: an enquiry into the impact and take-up of Schools Council funded activities. A first interim report to the Programme Committee of the Schools Council*. London: Schools Council.
- Stevens, F. (1960). *The Living Tradition. The social and educational assumptions of the grammar school*. London: Hutchinson & Co. Ltd.
- Thornton, S. J. (2017). A Concise Historiography of the Social Studies. En M.M. Manfra y C.M. Bolick (Ed.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 9-41). Chichester: Wiley-Blackwell.
- UNESCO (1953). *History, Geography and Social Studies. A summary of school programmes in fifty-three countries*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Whitehead, D. J. (1980). *The Dissemination of Educational Innovations in Britain*. London: Hodder and Stoughton.

- Whitty, G. (1976). Studying society: for social change or social control? En G. Whitty y M. Young (eds.), *Explorations in the Politics of School Knowledge* (pp. 35-46). Nafferton, Driffield: Nafferton Books.
- Whitty, G. (1985). Continuity and change in social and political education. En G. Whitty, *Sociology and School Knowledge. Curriculum theory, research and politics* (pp. 147-166). London: Methuen.
- Wong, S. Y. (1992). The Evolution and Organization of the Social Science Curriculum. En J. W. Meyer et al., *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (pp.124-138). Washington DC: The Falmer Press.



Étudier les problèmes sociaux-environnementaux: une urgence et un défi pour l'enseignement¹

*Studying social-environmental issues: an emergency and a
challenge for education*

François Audigier

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse

Email: francoisaudigier@orange.fr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9485-1911>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.41>

Résumé

Cet article a pour projet d'exposer certaines des principales caractéristiques de l'étude des problèmes socio-environnementaux (PSE) et d'envisager des transformations nécessaires de nos enseignements dans les disciplines de citoyenneté, géographie et histoire. Dans un premier temps l'auteur décortique un article de presse traitant de la culture bio des tomates en Andalousie. Cet examen est un moyen d'identifier les principaux matériaux et les principales composantes présentes dans un texte qui traite d'un PSE. Certains de ces matériaux et de ces composantes sont appelés à être définis comme intentions d'apprentissage. Dans un troisième temps, il croise les uns et les autres avec les nouvelles demandes sociales et les exigences d'une étude des PSE qui soient à la hauteur des défis que pose l'avenir de la Planète et de l'Humanité. Cela ouvre à un déplacement de nos conceptions des savoirs scolaires et des disciplines qui en organisent la transmission et à la recherche de nouveaux dispositifs d'enseignement. Ce déplacement fait place à la prise en compte explicite des représentations que les élèves ont du monde et du rôle de l'expérience dans la construction des connaissances. Entre ces deux développements, s'insère quelques observations critiques de certaines de nos croyances et conceptions de l'avenir que sont le progrès, la dichotomie nature/société et l'individualisme.

Mots clés: problème socio-environnemental; dispositif d'enseignement; apprentissage; sciences sociales; demandes sociales.

¹ La plupart des observations de cet article concerne l'enseignement et l'apprentissage dans les disciplines scolaires qui étudient les sociétés présentes et passées – citoyenneté, géographie, histoire – et sont issues de recherches menées en France et en Suisse romande dans le primaire et le secondaire.

Abstract

The project of this article is to expose some of the main characteristics of the study of socio-environmental problems (SEP) and to consider the necessary transformations of our teaching in the disciplines of citizenship, geography and history. First, the author dissects a press article dealing with organic tomato cultivation in Andalusia. This exam is a way to identify the main materials and the main components present in a text that deals with an SEP. Some of these materials and components are called to be defined as learning intentions. Thirdly, it intersects both with new social demands and the requirements of a SEP study that is up to the challenges posed by the future of the Planet and Humanity. This opens up a shift in our conceptions of academic knowledge and the disciplines that organize its transmission and the search for new teaching devices. This shift gives way to the explicit consideration of the representations that students have of the world and the role of experience in the construction of knowledge. Between these two developments, there are some critical observations of some of our beliefs and conceptions of the future: the progress, the nature/society dichotomy and individualism.

Keywords: socio-environmental problema; teaching device; learning; social sciences; social demands.

1. Introduction

L'étude des Problèmes Socio-Environnementaux (ci-après PSE) fait l'objet d'une demande très forte émanant aussi bien de scientifiques que de nombreux acteurs de la société tels que les Organisation Non-Gouvernementale (ONG). Cela se traduit par des décisions politiques qui s'efforcent de trouver une traduction dans les curriculums scolaires. D'aucuns pourraient prétendre que les PSE ne sont pas totalement une nouveauté dans l'enseignement des disciplines scolaires du monde social² (DSMS) particulièrement en géographie – par exemple : les problèmes de l'eau au Proche-Orient, ou l'avancée du désert au sud du Sahara – et que cela n'invite donc pas nécessairement à de nouvelles réflexions, à de nouvelles pratiques. Mais, la situation de la Planète fait de l'étude des PSE une urgence absolue. D'autant plus que si les dérèglements climatiques dominant la sphère médiatique, la limitation des ressources, nombreuses à être de plus en plus rares, les pollutions diverses, de plus en plus graves et fréquentes, augmentent cette urgence.

Aucun de ces éléments n'est une donnée tranquille et stable. Les débats que connaissent nos sociétés sont intenses et souvent tendus. Les intérêts et les pouvoirs oscillent entre coopérations et oppositions. Les conceptions de la vie commune et les valeurs qui les sous-tendent sont diverses et conflictuelles. Ces observations bousculent nos manières de penser la formation des citoyens et, par-là, les contenus et pratiques d'enseignement, avec, par exemple, l'intégration explicite et systématique de la prise en compte de l'avenir, des nécessités de l'action avec ce qu'elle comporte d'incertitudes, une explicitation des valeurs qui fondent nos choix.

Dans cet article, je tente d'identifier et d'exposer très brièvement et partiellement, certains aspects des transformations nécessaires. Je commence par analyser un article de presse qui

² Par Disciplines Scolaires du Monde Social, je désigne des disciplines scolaires qui ont les sociétés présentes et passées comme objets d'étude, y compris dans leurs relations avec la nature. Dans la plupart des systèmes scolaires des États de l'OCDE, ce sont l'histoire et la géographie qui sont au premier rang, presque toujours présentes à l'école primaire et au secondaire en lien avec l'éducation à la citoyenneté.

expose un cas précis, «la culture de tomates bio dans la région d'Almeria». J'identifie différents matériaux – acteurs, actions, chiffres, catégories pour découper le réel, etc. – qui sont utilisés, dans cet article, pour parler de cette culture. Après un bref rappel de l'importance des demandes adressées aux PSE, j'interroge trois de nos «croyances» – le progrès, la domination de la nature, la victoire de l'individu – qui sont aujourd'hui totalement remises en cause mais qui constituent toujours de puissants héritages dans nos manières de penser notre rapport au monde et de nombreux contenus enseignés. Enfin, je m'appuie sur les mises en cause de la forme scolaire dominante sur laquelle se sont construits nos systèmes éducatifs.

Les transformations appelées par ce nouveau contexte et par les nouvelles demandes sociales, invitent à revisiter la contribution des trois disciplines scolaires du monde social et à inventer de nouveaux dispositifs d'enseignement. Ceux-ci demandent de prendre en compte les expériences que les élèves ont de ce monde. Il convient aussi d'accorder une attention particulière au moment de construction du problème et du thème qui vont être étudiés et à celui, en fin de travail, où les apprentissages réalisés, au moins en principe, sont nommés et explicités.

2. Un exemple: la culture des tomates bio en Andalousie

Pour introduire l'analyse d'une partie des problèmes posés par l'étude des PSE et les apports de DSMS, je m'appuie sur un article paru dans un journal français, *Le Monde*, le 2 septembre 2019, sous la plume du journaliste Stéphane Mandard. Le titre est : « En Andalousie, plongée dans l'enfer des serres de tomates bio ». Je complète cet article par des informations recueillies dans des publications scientifiques, (par exemple, Reigada, Delgado, Pérez Neira et Soler Montiel, 2017). L'auteur a mené une enquête sur place, a rencontré ou tenté de rencontrer nombre d'acteurs de cette culture; il situe son propos dans un espace plus vaste, celui des intrants, produits nécessaires à la culture et surtout celui des débouchés commerciaux que sont principalement les rayons bio de la grande distribution en Europe de l'ouest.

J'inventorie les contenus d'un article de presse parce que c'est d'abord, voire exclusivement, par les médias que les citoyens s'informent et prennent connaissance de ce qui se passe autour d'eux et dans le monde. Il est donc capital de travailler avec les élèves sur ces médias. Les connaissances que les enseignants ont de tel ou tel PSE ne se limite pas à ce type de sources. Toutefois, soyons honnêtes, une grande partie de ce que nous enseignons, notamment sur les PSE, n'est pas une traduction, adaptation, simplification de travaux scientifiques validés. C'est un «mixte» entre des travaux scientifiques, eux-mêmes plus ou moins vulgarisés et, sans doute en premier lieu, ce qui vient des médias, surtout lorsque nous sommes dans l'actualité proche. Nos enseignements sont, en principe, légitimés par la maîtrise que nous avons des ressources propres aux disciplines que nous enseignons, à notre formation initiale et permanente, donc aux lectures, visions, écoutes outillées et critiques de ces médias.

2.1. Une intrigue un titre, un sous-titre

Le titre, « Andalousie, plongée dans l'enfer des serres de tomates bio », est suivi d'un sous-titre « Sous les serres d'Almeria, la production été comme hiver d'aliments bio se fait au prix d'une

surexploitation des ressources humaines et naturelles». L'article va «raconter» au lecteur une «histoire» en combinant des personnages, des actions, des faits, des évènements... Dès le début, l'auteur de l'article affirme un point de vue et utilise les deux catégories habituelles «humaines et naturelles». Une photo montrant des serres en plastique jusque loin sur l'horizon, illustre ces lieux et permet au lecteur de les «imaginer». D'autres photos accompagnent le corps de l'article. Titre et sous-titre constituent l'«intrigue» qui unifie et donne sens à toutes les informations.

2.2. Les matériaux qui constituent le texte

Un premier niveau d'analyse consiste à identifier certains des principaux matériaux avec lesquels le texte est construit.

2.2.1. Des acteurs, des intentions, des pouvoirs

Les premiers sont les acteurs. Sont nommés dans l'article, des acteurs individuels: un patron, un responsable syndical, une travailleuse marocaine, un avocat, un écologiste.... Chacun de ces acteurs a des intentions, des opinions, des attentes, une position sociale qui lui confère plus ou moins de pouvoir, des valeurs. Sont également présents des acteurs collectifs: les travailleurs, les migrants, les chercheurs, les journalistes... Eux aussi ont des intentions, des opinions, une position sociale, du pouvoir, des valeurs. Nous avons également d'autres acteurs collectifs qui ne sont plus désignés comme des êtres humains mais comme des «entités», principalement des entreprises puisque ce sont elles qui organisent le monde des tomates depuis la production jusqu'à la consommation: la grande distribution – Carrefour, Auchan... - mais aussi les producteurs réunis dans une «puissante confédération» ainsi que les fournisseurs d'intrants comme Monsanto et Bayer. Ces derniers acteurs constituent des «quasi-personnages», pour reprendre une expression du philosophe Paul Ricœur qui désigne par ce terme le fait que, dans nombre de récits, ces entités sont dotées des mêmes pouvoirs que des individus: elles agissent, elles décident, elles négocient, etc.

Si les acteurs individuels ont une réalité matérielle que chacun peut observer, les autres sont des «constructions sociales» et donc des abstractions. Personne n'a jamais rencontré «les» travailleurs ou «l'» entreprise Bayer dans leur diversité, leur complexité, leur dynamique, leur conception du monde. Ces acteurs sont situés dans une société et un «espace-temps» où se nouent des relations de collaboration, de compétition, de complémentarité, d'oppositions, de dépendance, de domination, de conflits...

2.2.2. Des actions et des activités agricoles, commerciales, sociales, politiques...

Culture intensive, exportations, irrigation, pollinisation, cueillette, récolte, pollution..., la liste est longue de ces termes qui renvoient chacun à des actions complexes qui sont effectuées selon des temporalités diverses, dans des espaces plus ou moins spécifiques, avec des acteurs variés. À nouveau, nous avons ici des actions et des pratiques en relation les unes avec les autres et avec des conséquences plurielles.

2.2.3. Des échelles sociales, spatiales, temporelles

Les producteurs d'Andalousie dépendent des consommateurs du nord de l'Europe. Pour consommer des tomates, ces derniers dépendent des producteurs. «L'autoroute de la Méditerranée» sillonne entre les serres, direction l'Allemagne, la France, le Royaume-Uni. Produits agricoles dans un sens, revenus monétaires dans l'autre. À ces routes du commerce s'ajoutent les routes empruntées par certains acteurs, notamment les migrants, sans oublier les produits nécessaires à cette agriculture. L'auteur de l'article nous décrit et nous désigne des lieux à différentes échelles: une région, un village, Calahonda, encerclé par des centaines de serres, une ville, Almeria, une partie de l'Europe. Ces échelles spatiales sont aussi liées à des échelles sociales, des individus aux collectifs, et à des échelles temporelles, les temps de production ne sont pas les mêmes que ceux des investissements. Les conséquences écologiques s'inscrivent dans une temporalité différente.

2.2.4. Milieu, écologie, les données naturelles

Un autre ensemble de données présentes dans l'article constitue le «milieu» et ce qui relève de l'écologique. En hiver, «les invernaderos du sud-est de l'Espagne tournent à plein régime» tandis que «en trente ans, la biodiversité s'est effondrée». Il y a aussi le problème de l'eau et l'avancée du désert – il faut 50 litres d'eau pour produire un kg de tomates – sans oublier la pollution et la gestion des déchets qui est ici totalement catastrophique.

2.2.5. Des chiffres, entre quantité, valeurs absolues, pourcentage, valeurs relatives

Le dernier ensemble que je mentionne concerne les chiffres. Ils sont nombreux et, eux aussi, variés : des quantités absolues, « 108 566 tonnes de tomates » ; des pourcentages, « 40% du PIB de la province » ; des comparaisons, « l'équivalent de 47.134 terrains de football, trois fois la superficie de Paris ». Or, ces quantités et ces pourcentages sont souvent difficiles à comprendre. Comme avec les terrains de football, les comparaisons sont indispensables.

Ce bref inventaire nomme des « savoirs » qui jouent un double rôle : il faut en maîtriser suffisamment pour comprendre l'article ; la lecture et la compréhension de ce dernier est un moment pour en construire de nouveaux. La tâche de l'enseignant est de construire des situations d'apprentissage permettant à l'élève d'occuper ces deux places.

2.3. Découpage du réel, activités intellectuelles et langages

Un second niveau d'analyse réunit des composantes plus globales telles que les catégories avec lesquelles nous découpons le réel et les activités intellectuelles en jeu dans les processus de compréhension des situations sociales ainsi que tout ce qui implique les langages.

2.3.1. Découper le réel

Les matériaux qui viennent d'être identifiés se rangent dans des catégories avec lesquelles nous découpons le monde et les activités humaines pour les décrire, les analyser, les comprendre.

Ces catégories structurent très largement aussi bien les champs scientifiques que les rubriques des médias: économie et finance, social et démographie, politique et juridique, culture et religions (plus généralement les croyances)... Elles sont toutes prises en charge par nos disciplines, y compris ce qui relève de la « nature », et sont présentées comme des évidences.

Par exemple, dans ce que raconte l'article, il y a du social, c'est-à-dire des informations qui concernent la santé, le logement avec les bidonvilles (chabolas), les conditions de travail, les cadences, la précarité, les salaires... Ce social prend place dans les relations que les acteurs entretiennent entre eux, notamment de dépendance ou de domination, voire de conflits. Il y a également des informations qui relèvent de l'économie tels que les prix et qui sont en relation avec le social, tels que les salaires, le coût des logements, etc. D'autres ne sont pas nommés explicitement mais demandent à être placés dans des constructions plus vastes, telles que la « chaîne de valeurs » en relation avec la chaîne de production depuis les intrants jusqu'aux magasins de distribution. Ces chaînes constituent autant d'étapes au sein desquelles les acteurs sont dans des relations de collaboration/compétition à la recherche du maximum de gains.

Enfin, je fais une place singulière à la catégorie « politique et juridique » car elle est essentielle pour comprendre, réfléchir, décider et entreprendre. Le citoyen agit dans un cadre donné, celui des lois de la communauté politique dans laquelle il vit, communauté qui se joue ici à plusieurs échelles avec l'Union européenne. Pour engager des actions, élaborer et développer des initiatives, il doit connaître ce qu'il lui est possible d'entreprendre et comment le faire. C'est une question de libertés, de pouvoirs et de respect du fonctionnement démocratique. Ces normes juridiques sont aussi en relation avec des normes éthiques, autrement dit des valeurs. Les lois ne sont pas nécessairement justes et peuvent être modifiées par l'action politique. Le citoyen est aussi responsable de leur évolution, des changements souhaitables ou redoutés dans les lois.

2.3.2. Des raisonnements, des activités intellectuelles, des langages

Dire le monde, les activités humaines, les relations entre les individus, entre les sociétés, etc. se fait sous forme de textes, des textes hétérogènes et aux langages variés. Les matériaux retenus précédemment sont mis en relation les uns avec les autres selon des modalités multiples. Ils décrivent, expliquent, racontent, argumentent le point de vue de leur auteur; ils tissent ainsi des liens avec ce qui, autrement, serait une suite d'éléments étrangers les uns aux autres, un immense bric-à-brac. L'article, comme les manuels scolaires et les documents étudiés en classe, utilisent des langages variés, des langages verbaux, des langages iconiques, des langages linéaires comme le texte lui-même dans sa continuité, des langages spatiaux comme les photos et les cartes.

Ces textes se présentent comme une reproduction plus ou moins exacte du monde. Elles nous font entrer dans la complexité de la vie humaine et sociale ainsi que de nos rapports au monde, mais elles ne sont pas « la » réalité. Il importe d'introduire aussi de la distance critique avec les matériaux qui les composent. Par exemple, à propos des concepts, Koselleck (1990, p. 110) rappelle que « Chaque concept ouvre certains horizons, comme il en ferme d'autres, d'expériences possibles et de théories pensables ». Par exemple, qualifier les voitures électriques de voitures « propres » fait croire qu'elles sont une solution décisive dans la lutte contre les dérèglements climatiques. Or, de nombreuses études montrent que, si l'on prend en compte l'ensemble du cycle

de vie de ce type de voiture, depuis sa production avec les matériaux et l'énergie que demande sa fabrication jusqu'à son démantèlement, y compris avec un recyclage des matériaux, les effets positifs sont loin de s'imposer. Elles ne sont pas «propres» par elles-mêmes. Pour revenir aux «tomates bio», l'article montre très clairement que le «bio» n'est pas nécessairement «écologique». Beaucoup de consommateurs vont penser qu'acheter un légume «bio» est bon pour la Planète; or, si l'on considère l'ensemble du cycle de production et ses effets sur l'environnement, le «bio» s'accompagne, ici, d'une «catastrophe écologique». Nous pourrions ajouter «humaine». De cet exemple, il ne faut surtout pas conclure que toute culture «bio» est contraire à la préservation de l'environnement. Cela implique de travailler avec les élèves sur une diversité d'exemples permettant de poser ces problèmes et d'élaborer des sortes de grilles de lecture de la réalité prenant en compte une pluralité de critères. Cela est aussi un moyen d'entrer dans la complexité des situations socio-environnementales.

3. Entre nouvelles demandes et croyances

Dans cette seconde partie, je situe l'étude des PSE sous le double regard des nouvelles demandes qui lui sont adressée et des croyances dont nous héritons.

3.1. De nouvelles demandes, première approche

Il n'est pas besoin d'insister sur les raisons qui poussent de nombreux acteurs à demander que l'École étudie les PSE et forme les citoyens à les prendre en compte dans leur vie personnelle et sociale. Une fois cette généralité énoncée, son analyse montre un très grand nombre de questions et de défis. Si la majeure partie du monde scientifique s'accorde à dire que nous devons faire face à des modifications de notre monde dit naturel, telles que nous devons impérativement modifier nos manières de vivre sur la Planète pour en préserver l'habitabilité, il n'en est pas de même pour de nombreux acteurs sociaux, économiques, médiatiques et politiques.

Vingt ans après le rapport du Club de Rome (1972), le président des États-Unis, George W Bush déclarait «Le mode vie américain n'est pas négociable» s'opposant par-là à la prise en compte des avertissements que nombre de scientifiques adressaient déjà aux autorités politiques. Depuis, nous savons tous que la situation ne fait qu'empirer. Les rapports du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) se succèdent, de plus en plus alarmants, sans que les sociétés et les responsables économiques et politiques agissent efficacement pour tenter d'éviter les désastres probables. De nombreuses ressources dites naturelles et exploitées pour produire les biens et services que nous utilisons sont directement menacées. L'étude des PSE devient alors non plus un libre choix laissé aux enseignants, mais une urgente nécessité.

3.2. Quelques croyances et évolution

Depuis quelques siècles notre vie en société s'est construite sur plusieurs idées forces qui sont autant de «croyances». J'entends par croyance, le fait que ces idées se sont imposées, d'abord dans nos sociétés occidentales puis à travers le monde, comme des évidences qui dessinaient

l'avenir et dont la mise en cause est récente: le progrès et la domination de la nature. Ces évidences se sont accompagnées de la construction de sociétés où l'affirmation de l'individu est devenue une valeur suprême.³

3.2.1. Le progrès

Au cours du Moyen-âge, avec une accélération d'abord lente à partir du XVIII^e siècle puis de plus en plus forte après la Seconde Guerre mondiale, les sociétés occidentales sont entrées dans une longue période d'augmentation de la production de biens matériels et des activités que leur production et leur usage appelaient. Tout au long de ces siècles, de manière accélérée depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, grâce à la consommation de ces biens, quelques centaines de millions d'individus ont vu leur existence améliorée: fin des famines, meilleure hygiène et augmentation de la durée de vie, ouverture au monde, développement de l'éducation et de la formation, multiplication des marchandises destinées à libérer les humains de nombreuses tâches, etc. Le résultat positif semblait là. Il n'y avait plus qu'à répandre à travers le monde les manières de faire qui assuraient croissance et développement comme facteurs du progrès.

L'idée de progrès subsume le tout, progrès matériels, progrès sociaux, progrès sanitaires... Un seul futur était pensable, celui de l'augmentation continue de la production de biens et de services, unique moyen pour permettre à l'ensemble des humains de connaître ces améliorations. Après l'Europe et ses extensions (États-Unis, Australie...) et ses capacités à exploiter de nombreuses richesses de la Terre, d'autres États ont poursuivi les mêmes buts. Cela s'est fait par une utilisation massive des ressources de la planète. La prise de conscience de l'épuisement progressif d'un grand nombre de celles-ci, plus encore de la dégradation de la planète due aux activités humaines, met en cause depuis plusieurs décennies cette idée de progrès et ce qui l'accompagne.

Rappelons que si tous les humains vivaient comme les Américains, il faudrait cinq planètes et que, le 31 juillet 2019 (l'année 2020 est trop particulière), nous avons épuisé les ressources disponibles pour une année. Nous pouvons, évidemment, refuser cette réalité et poursuivre notre vie économique, politique et sociale comme si de rien n'était, comme si l'avenir était une simple continuité du présent. Mais... l'étude des PSE ne peut se faire que mise dans cette perspective. Le futur ne saurait être la poursuite tranquille du passé.

3.2.2. La domination de la nature

Progrès, croissance et développement se sont diffusés sous l'affirmation d'une distinction rigide entre le monde des humains et le monde de la nature. Les origines de cette séparation sont anciennes, mais la formule de Descartes, souvent citée, exprime clairement l'idée que le développement des connaissances pourra «nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature» (Bonneuil et Fressoz, 2013). Aujourd'hui, il n'est plus possible de concevoir ces relations nature/société en termes d'opposition et de domination. Les travaux se sont multipliés pour les penser de manière complémentaire. L'humain fait partie intégrale de la nature. Si pendant des

³ En écrivant cela, je n'ignore pas que d'autres sociétés, plus holistiques que nos sociétés occidentales individualistes, existent de par le monde.

millénaires, les habitants de la Planète en prélevaient et en exploitaient certains produits, principalement agricoles et miniers, aujourd'hui nos activités dégradent cet habitat commun, des atteintes au climat à l'épuisement de certaines ressources, de la chute de la biodiversité à l'augmentation des inégalités. De nouveaux concepts s'imposent comme celui d'«anthropocène» pour désigner une nouvelle ère où, avec la «révolution thermo-industrielle» (id°), l'humain agit directement sur la nature et la transforme. John R. McNeill (2010) propose une nouvelle catégorisation du réel qui assure une continuité entre la planète et les activités humaines: lithosphère et pédosphère, atmosphère, hydrosphère, biosphère. Nos catégorisations habituelles deviennent obsolètes. Cela nous invite, nous oblige à penser différemment.

3.2.3. Le règne de l'individu et le présentisme

Le troisième élément relève de nos conceptions de la vie personnelle et collective ainsi que de celle du temps qui leur est lié. Ici aussi, les travaux abondent pour décrire la diffusion d'une conception de l'individu qui affirme que c'est lui, lui seul, qui est responsable de ses réussites et de ses échecs. C'est au nom de cette priorité donnée à l'individu que, dans nos sociétés occidentales, les «services publics» ont été en partie privatisés en prétextant leurs couts trop élevés et la déresponsabilisation de chacun. Quant au «présentisme» (Hartog, 2003), ce terme recouvre l'idée selon laquelle nos vies se jouent de plus en plus au présent, qu'il nous faut avoir une réponse à nos questions immédiatement, avoir tout, tout de suite. Par exemple, la diffusion des téléphones portables nous relie directement au monde, aux dernières informations, à des multiples connaissances. Le monde est ainsi devenu immédiatement «disponible» (Rosa, 2020).

Point n'est besoin de longs développements pour insister sur le fait que l'avenir de la Planète et donc de l'humanité est d'abord un problème dont la construction et la solution relèvent du collectif et impliquent la coopération entre les humains. Nos sociétés sont étroitement imbriquées les unes dans les autres. Et pourtant, face à cet impératif, de plus en plus de sociétés, de communautés et de régimes politiques se ferment sur eux-mêmes. Nous devons apprendre aux élèves, aux citoyens à articuler: l'individuel et le collectif, le local et le global, les passés/les présents et les futurs, dans un esprit de solidarité.

Progrès, domination de la nature, importance de l'individu, ont aussi d'autres significations, plus positives, comme en témoignent, par exemple, de nombreuses initiatives qui s'efforcent de penser et de construire un monde différent.

4. Les PSE, une transformation de nos enseignements

Un thème tel que «la culture des tomates bio en Andalousie» peut être étudié selon les modalités habituelles de nos enseignements. Le risque est alors d'ignorer les véritables enjeux de l'étude des PSE

4.1. Un déplacement vital des demandes de formation

L'étude des PSE rejoint de nombreuses autres demandes de formation souvent réunies sous le terme *Éducation à...* (Barthes, Lange, Tutiaux-Guillon, 2017) -Éducation à..., à la santé, aux

médias, à la citoyenneté, au développement durable, à la paix, à l'esprit d'entreprendre, au risque, aux valeurs...-. Les citoyens sont invités à transformer leurs pratiques, donc leurs conceptions de la vie en société, et à œuvrer en conséquence. Le but de l'enseignement n'est plus de former les élèves à résoudre des exercices et des problèmes scolaires dont on attend que les savoirs ainsi maîtrisés se traduisent dans leur vie, mais de construire des compétences sociales, c'est-à-dire des compétences pour décider des modalités individuelles et collectives de la vie et agir en société.

Afin de faire toute sa place à la préparation à la décision et à l'action, ceci dans le cadre d'un débat démocratique, je retiens:

- La «prise en compte du futur», non pas un futur qui s'impose comme découlant nécessairement du passé, mais un futur ouvert à l'initiative des citoyens, en fait une pluralité de futurs possibles dont la définition et la réalisation sont sous la responsabilité des citoyens. Cette ouverture implique notamment une réflexion particulière sur les causes de phénomènes et des événements. Nous héritons d'un enseignement, en particulier en histoire, où ces derniers s'enchainent les uns après les autres selon une sorte de nécessité causale, souvent linéaire et simple. Il faut rendre aux passés les moments où d'autres futurs furent possibles et les raisons, notamment humaines, qui ont conduit à faire tel choix et non un autre.⁴ C'est une manière de lutter contre le présentisme et d'introduire de la longue durée.
- Une «pensée de l'incertitude et du risque». Si l'accord existe pour attribuer aux actions humaines les modifications négatives voire catastrophiques que connaît la planète – les climats, la biodiversité, la rareté croissante de certaines ressources, la pollution... - les manières d'en anticiper les conséquences et de construire les solutions, appellent une pensée de l'incertitude et du risque. Les savoirs à mobiliser sont, pour une part, en construction, instables, souvent débattus de manière superficielle voire manipulatrice dans certains médias. Dès lors, il est indispensable de fixer ceux sur lesquels les scientifiques sont d'accord, ce qui est acquis, et de les distinguer des questions que de nouvelles recherches explorent pour produire de nouveaux savoirs. Il ne faut pas se tromper de débat. Le doute scientifique n'est pas le doute de sens commun.

Incertain et risque, invention du futur demandent de rompre avec des causalités linéaires et simplistes et d'introduire de la complexité et du raisonnement probabiliste.

4.2. Un bouleversement de la forme scolaire

Ces nouvelles exigences de formation imposent de revenir sur un débat fort ancien dans lequel s'opposent, d'un côté les partisans d'une introduction systématique et ordonnée des élèves dans des contenus disciplinaires élaborés, contenus accumulés et transmis par les générations précédentes, de l'autre ceux qui défendent l'idée de plonger les élèves directement dans des situations de vie pour qu'ils en fassent l'expérience et qu'ils construisent des savoirs et des compétences leur permettant d'y faire face.

⁴ Une source pour ouvrir ces futurs du passé réside dans les travaux de l'histoire «contrefactuelle» qui réexamine certains faits historiques avec la question: que ce serait-il passé si...?

La progressive généralisation de l'École en Occident depuis le XVI^e siècle s'est généralement faite selon la première orientation aboutissant à une organisation propre : les élèves, distribués par groupe d'âge, reçoivent un enseignement commun ; les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes ; les années se succèdent avec des curriculums qui définissent des progressions dans chaque discipline au cours d'une même année, entre les années ; le temps quotidien et hebdomadaire est fragmenté. Les savoirs enseignés sont réputés être légitimes puisqu'ils seraient la traduction scolaire de ce qui est considéré comme acquis, comme vrai à un moment donné. Ces savoirs, supposés stables, sont déposés dans des manuels selon une présentation censée être compréhensible par les élèves. Une maîtrise des éléments de base des différents domaines de savoirs est jugée essentielle pour la formation du citoyen. À la suite de travaux d'historiens (Chartier, Compère et Julia, 1976), le sociologue Guy Vincent (1980) a formalisé ce modèle sous le terme «forme scolaire». Il correspond, c'est ce qui en fait l'importance, à un mode spécifique de socialisation. L'élève qui apprend à l'École à soumettre sa conduite à des règles, ne le fait pas par crainte ou par soumission mais par un exercice personnel et collectif de la raison. Loin d'être une servitude, les savoirs disciplinaires sont alors le cadre nécessaire à l'apprentissage et à l'exercice de la raison.

De nombreuses critiques lui sont adressées, notamment celle d'enseigner des savoirs trop éloignés de la vie et qui n'ont pas beaucoup de sens pour une partie importante des élèves et ne les préparent pas à leur vie d'adulte. Dans les faits, il y a toujours eu de nombreux arrangements entre cette forme scolaire et la recherche de situations proches de la vie sociale, de la vie des élèves. Les systèmes scolaires oscillent entre un enseignement disciplinaire systématique et un pragmatisme plus ouvert aux particularités des élèves. Mais si l'organisation de l'École reste sous la domination de cette forme, la recherche d'autres modes de socialisation qui fassent place aux exigences du débat démocratique rappelées précédemment est donc un impératif.

Une des références utiles pour penser les liens à réinventer constamment entre les situations étudiées, les dispositifs d'enseignement, l'expérience des élèves et les savoirs comme outils pour penser, comprendre, analyser, décider, agir, est le pédagogue et philosophe John Dewey. Par exemple, il écrit :

«L'éducation obéit à un principe positif quand les jeunes commencent par avoir des occupations actives ayant une origine et une utilité sociales et s'achèment ensuite vers la compréhension scientifique des matières et des lois impliquées en intégrant à leur expérience immédiate les idées et les faits communiqués par ceux dont l'expérience est plus étendue.» (Dewey, 1975, p. 253).

4.3.Contenus et dispositifs d'enseignement

4.3.1. Les disciplines scolaires

Les réalités sociales, les PSE, ne sont pas disciplinaires «par essence». Plus encore, les solutions possibles pour résoudre un PSE ne sont pas disciplinaires. Mais, dépasser le sens commun, le monde des opinions, s'appuyer sur de la connaissance, argumenter et raisonner de façon rigoureuse, impliquent de mobiliser des savoirs venant de travaux scientifiques et adaptés aux élèves. Au-delà des débats sur les transformations et reconstructions que ces savoirs

subissent lorsqu'ils sont introduits à l'École, l'importance des disciplines s'impose. Si l'on suit Goodman (1978) entrer dans une discipline, ses concepts, ses outils, ses questions, c'est entrer dans une certaine manière de construire le monde, et de s'appropriier le réel et mettre en question l'illusion de la transparence de l'expérience, mettre à distance le sens commun.

L'étude d'un PSE n'appartient en propre à aucune discipline. La plupart des disciplines scolaires, voire toutes, sont susceptibles d'apporter une contribution à cette étude. Toutefois, deux ensembles disciplinaires s'imposent en priorité: les sciences de la nature et les sciences de la société; même si cette distinction est aujourd'hui critiquée, elle continue à structurer nos enseignements. La contribution de ces dernières⁵ est obligatoire pour l'étude des PSE. Si chacune mobilise les différentes catégories avec lesquelles sont étudiées les sociétés présentes et passées (voir plus haut), chacune le fait avec ses outils et ses problématiques propres.

Par exemple:

- l'éducation à la citoyenneté est une éducation aux pouvoirs ainsi qu'aux droits, libertés et obligations. Le cas des «tomates bio» permet d'introduire aussi bien la liberté de circulation des marchandises en Europe, ce qui est une liberté, que les droits syndicaux et d'action collective pour les travailleurs;
- la géographie étudie le rapport des sociétés avec l'espace en termes de réseaux et/ou de territoires. Le commerce des tomates bio et la chaîne de production demandent à être étudiés en termes de réseau, tandis que le paysage autour d'Almeria correspond à un territoire. Il y a aussi le territoire européen comme espace où se déploient des réseaux et le paysage d'Almeria où les activités sont également analysables en termes de réseau;
- l'histoire ouvre à la prise en compte des différentes dimensions du temps, notamment la longue durée ou le travail de périodisation. La transformation des écosystèmes s'effectue sur une autre durée que les campagnes annuelles de production ou l'embauche de nouveaux travailleurs et l'organisation de leur travail.

Comme écrit précédemment, les trois disciplines disent le monde sous forme de textes et en partagent les quatre formes que sont la narration, la description, l'explication et l'argumentation. Enfin, les apports disciplinaires ne se limitent pas aux seuls concepts mais relèvent aussi des raisonnements et des modes de pensée qui sont propres aux sciences sociales.

Nous devons donc résoudre la tension entre les apports disciplinaires et l'étude de situations, de PSE, qui ne sont pas disciplinaires. En référence à une recherche sur l'éducation en vue du développement durable menée à l'Université de Genève, je reprends une problématique qualifiée par les termes de « détour » et de « retour » (Audigier, Fink, Freudiger, Haeberli, 2011). Le détour disciplinaire correspond à une phase où les outils disciplinaires d'origine scientifique et adaptés aux caractéristiques des élèves, sont introduits et travaillés de manière explicite. Le retour demande de mettre en place des situations suffisamment éloignées des pratiques scolaires habituelles pour se présenter à l'élève comme des situations pouvant exister ou existant dans la

⁵ Voir note N°2.

vie courante, par exemple des situations de débat, l'élaboration et la mise en œuvre de projets, etc. Un des enjeux est la capacité des élèves à mobiliser des savoirs construits durant la phase de détour.

4.3.2. Une transformation des dispositifs d'enseignement-apprentissage

L'étude des PSE porte aussi en elle la nécessité d'une transformation des dispositifs de travail dans lesquels les élèves sont placés. Il n'y a pas de modèle qui serait, par essence, pertinent ou efficace. La plupart des auteurs insistent sur leur variété. La prise en compte explicite de l'expérience des élèves, le *learning by doing*, les programmes par compétences, les collaborations entre plusieurs disciplines, etc., dessinent un nouveau cadre. Quels que soient les dispositifs choisis par l'enseignant ou l'équipe d'enseignants, ils s'organisent autour de différents moments. J'en retiens deux qui sont encadrés par le temps de travail proprement dit, un temps de rencontre avec des contenus apportés par l'enseignant, cherchés par les élèves, etc:

- La dévolution du problème, la présentation du thème, la construction de la problématique;
- L'explicitation des apprentissages recherchés que ceux-ci soient des concepts, des modes de pensée disciplinaires, des capacités d'analyse critique, etc.

Avant de préciser quelques aspects de ces moments, j'insiste sur le fait que, en classe, les élèves n'étudient pas «la culture des tomates bio en Andalousie». Ils étudient quelques images et cartes, quelques textes d'origine variée, lesquels sont, presque toujours, des extraits de textes plus longs, des vidéos, elles aussi souvent mises en forme pour tenir dans les contraintes de l'organisation de l'École. Même si les élèves font des recherches eux-mêmes, ils sont toujours aux prises avec un nombre limité d'informations qui sont rangées sous le titre général du thème étudié. Chacun sait, qu'à tout moment, d'autres choix, d'autres documents sont possibles.

Il est illusoire de vouloir travailler l'ensemble des thèmes présents dans l'article du Monde. Il faut donc choisir. Cela peut se faire de différentes manières. En premier lieu, il importe de définir une problématique, un thème qui fait question; par exemple: les effets de la culture de la tomate sur le milieu dit naturel; le système «tomates bio d'Almeria» depuis la production jusqu'à la consommation; les rapports sociaux avec les migrations et les conditions de vie des migrants; la contradiction entre la culture bio et ses conséquences écologiques... Les enjeux d'apprentissage dépassent totalement la seule connaissance d'Almeria. Ce sont des savoirs et des compétences utilisables pour étudier d'autres situations proches ou plus lointaines, d'autres modes de culture des tomates, d'autres modes de production dit «bio»...

La problématique choisie établit une sorte de hiérarchie dans les savoirs et compétences qui sont à construire par les élèves. Les plus importants pour étudier le thème avec la problématique choisis sont aussi les plus qualifiés comme intentions d'apprentissage. Selon la problématique retenue, l'introduction du concept d'anthropocène, le maniement d'échelles, la chaîne de production, l'identification des acteurs, de leurs intérêts, des rapports et des conflits sociaux, ce sont eux qui sont l'objet d'un travail d'explicitation, voire de comparaison et de mise

en relation avec d'autres thèmes étudiés par les élèves à d'autres moments de leur cursus... Il y a aussi ce qui pourrait s'appeler des savoirs et des compétences de second rang. Ceux et celles qui vont être convoqués au service de la construction et de l'explicitation des premières sans faire l'objet d'un apprentissage explicite.

La construction de la problématique et son appropriation par les élèves peut résulter d'un travail commun à partir d'un document propre à provoquer des réactions et réflexions chez eux afin d'établir en commun cette problématique. Elle peut aussi prendre la forme d'une courte intervention magistrale, à la fois claire et concise, qui expose «ce que l'on sait aujourd'hui sur... et le/les problème/s que cela pose», sur le thème retenu. Le travail des élèves consistera à approfondir, à chercher des compléments, à comparer avec d'autres situations, à débattre de la situation, à proposer des solutions, à identifier les points de vue et intérêts de différents acteurs, etc.

Le second temps sur lequel je m'arrête est celui de l'institutionnalisation des savoirs, c'est-à-dire un temps durant lequel, la classe, les élèves et l'enseignant ou les enseignants, identifient et désignent ce qu'il est important d'apprendre. Un temps de retour sur les apprentissages à réaliser avec les remédiations nécessaires. Il n'y a pas de 'spontanéité' de l'apprentissage. Cette identification est particulièrement délicate dans les DSMS car s'il est toujours nécessaire de s'appuyer sur des études de cas. Or, si toute étude porte sur des situations singulières, les apprentissages ne portent pas seulement, voire peu, sur ces cas eux-mêmes, mais sur des outils de pensée plus généraux, des concepts, des attitudes et des modes de pensée dont j'ai souligné plus haut l'importance.

4.3.3. Et les élèves?

Tout ce qui précède n'a (évidemment) qu'un seul but: que l'étude des PSE permette à l'élève de se construire comme citoyen conscient des enjeux du futur et actif dans la société. L'évolution profonde de la forme scolaire dominante dans nos systèmes éducatifs, voire l'invention d'une nouvelle forme scolaire doivent aussi s'appuyer sur ce que l'on connaît des modalités d'apprentissage des élèves.

Puisque c'est sous la forme de textes que se construisent et se transmettent nos connaissances et conceptions sur l'expérience humaine individuelle et collective, les modèles de compréhension de textes nous apportent de pertinentes références pour penser et organiser les apprentissages. Comme tout individu, la rencontre des sujets, élèves ou adultes, avec ces textes et donc avec les mondes dont ils parlent, s'établit d'abord en fonction de ce que ils connaissent du thème traité, de certains schémas explicatifs des situations sociales qu'ils ont en tête, de leur attitude à l'égard de ce sujet. Ces représentations constituent le premier filtre pour recevoir et interpréter les connaissances nouvelles présentes dans le PSE. La connaissance se construit d'abord par analogie avec ce qui est déjà connu. Puis, les différences avec ce «déjà-là» conduit à prendre de la distance avec ce dernier et à élaborer de nouvelles connaissances, à enrichir ce que l'on sait et comprend du monde. Au cours de ce processus, les attitudes, les positions de l'élève à l'égard de ce qui est enseigné, jouent un rôle très important, facilitant l'adhésion à ce qui est enseigné ou établissant des sortes de refus ou d'adhésion plus ou moins partielle, plus ou moins

conforme. Ils participent à un monde, à des sociétés, à des cultures qui, à la fois, sont en mobilité constante et informent leurs points de vue. Par exemple, la recherche genevoise montre que les élèves reproduisent, à leur manière, la diversité des points de vue présents dans nos sociétés: scientifiques en pensant que les sciences et techniques vont résoudre les problèmes posés; indifférents car n'accordant pas d'importance à ces derniers; individualistes en imaginant qu'ils trouveront eux-mêmes des solutions; autoritaires en appelant les pouvoirs publics à des décisions contraignantes; sceptiques ou résignés avec l'idée d'une vision pessimiste de l'avenir...

En reprenant et en déplaçant quelque peu le terme d'expérience introduit en référence à Dewey, celle-ci joue un rôle déterminant dans l'élaboration de nos connaissances, de notre rapport au monde et aux autres. Cette expérience est à la fois directe et indirecte. Elle est indirecte par ce que nous savons du monde par la médiation des autres et ce qu'ils nous en racontent, les autres individus rencontrés, les médias, les réseaux sociaux, notre entourage, etc. Elle est directe lorsque nous sommes nous-même parties prenantes de telle ou telle situation de tel ou tel événement. L'une et l'autre sont des éléments essentiels dans l'élaboration de nos représentations sociales.

Dewey appelle à la construction de dispositifs mettant les élèves en situation d'expérience directe. Dans l'enseignement des PSE, tenir compte de l'expérience indirecte se fait de deux manières. La première se base sur le fait que les élèves ont l'expérience, la connaissance de situations qui les informent des problèmes de la Planète, problèmes devant lesquels ils restent indifférents ou qui les touchent et les concernent, selon les cas. La seconde tient au fait qu'ils ont eux-mêmes des pratiques sur lesquelles se fonder pour étudier les PSE et construire des outils, tel le concept de réseau, ou pour réfléchir sur leurs attitudes face à certains agissements personnels ou collectifs.

Le sens des savoirs enseignés réside dans les relations que les individus, ici les élèves, établissent avec leurs expériences, les questions qu'ils se posent à propos des thèmes enseignés, les choix qu'ils pourront faire dans leur vie. Étudier les tomates en Andalousie ne se réduit pas à l'étude d'un thème comme un autre, mais prend totalement son sens avec les conséquences possibles dans sa propre vie, par exemple : puisqu'il y a pollution, destruction de la nature, etc., dois-je encore consommer des tomates produites selon ces modalités ? Les cultures bio ont-elles souvent, toujours, de telles conséquences sur le milieu?

Au fondement des attitudes et des capacités à réfléchir, à orienter son point de vue et ses actions, se placent les valeurs, en liens avec les croyances et les visions du monde. Selon les priorités accordées à telle ou telle valeur dans une situation donnée, les attitudes et les comportements des individus et des groupes peuvent fortement varier dans le temps ou dans l'espace. Dès lors, il est capital de leur faire une place particulière et explicite dans l'enseignement car, d'une manière ou d'une autre, elles sont déterminantes dans l'établissement de nos jugements, de nos décisions, de nos actions, voire les fondent (Audigier, 1991).

Je précise que les valeurs ne sont pas des «choses» que l'on applique à la manière d'une ordonnance médicale. Elles dessinent un «point de vue» à partir duquel l'individu, les groupes, les collectifs... évaluent les situations et les actions humaines et sociales, en analysent les effets, posent des initiatives, font des projets, etc. Dès que l'on prend une décision, que l'on entreprend

une action, que l'on étudie ou cherche à comprendre une situation, les valeurs sont là. Elles ne sont pas un monde tranquille; le plus souvent, elles sont en tension voire en conflit les unes avec les autres. Les valeurs auxquelles chacun adhère engagent également ses émotions à travers ses rapports au monde et aux autres.

5. Trois questions, quatre chantiers

L'examen de certaines des plus fortes caractéristiques des PSE fait dans ce texte rappelle que tout curriculum, tout choix d'enseignement ouvre trois questions qui débouchent elles-mêmes sur quatre chantiers.

Trois questions:

- Une question politique. Si l'on adhère à l'idée démocratique et au pouvoir des citoyens, l'enjeu est d'ouvrir l'avenir à leur initiative, de former au débat, à leur responsabilité et à celle des pouvoirs.
- Une question cognitive. Pour ouvrir cet avenir, il faut aussi ouvrir les savoirs, c'est-à-dire admettre la pluralité des interprétations (Citton, 2010) et en faire un objet de travail et d'étude.
- Une question éthique. L'action et la construction du futur, des futurs individuels et collectifs, portées par l'étude des PSE mettent à la question les relations entre les fins et les moyens. Selon Karl Marx cité par Albert Camus dans *L'homme révolté* (1951), «Un but qui a des moyens injustes n'est pas un but juste».

Devant les enjeux de l'avenir de la Planète et de la construction de notre vie commune, ces trois questions sont à développer en réaffirmant avec force l'indispensable citoyenneté démocratique, une citoyenneté fondée sur les droits humains. L'article premier de la Déclaration universelle de 1948 n'a rien perdu de sa force: «Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité». L'exigence de fraternité se joint à celle de justice pour accompagner toute étude d'un PSE, toute recherche de solution.

Quatre chantiers:

- La prise en compte de la diversité des savoirs nécessaires aussi bien à l'analyse d'une situation sociale qu'au choix des initiatives et actions à entreprendre.
- L'explicitation critique et la possible modification des catégories et des concepts avec lesquels nous découpons et analysons les sociétés et les activités sociales.
- L'examen de la possibilité d'une organisation de l'enseignement, donc des curriculums, autour de l'étude de situations. Toutefois, à la fragmentation actuelle des savoirs qui est souvent critiquée pour mettre en cause les découpages disciplinaires, il convient de ne pas répondre par la multiplication

des situations étudiées et des Éducation à... qui risque alors de produire une fragmentation tout aussi critiquable.

- La place et le rôle des savoirs disciplinaires qui sont une contribution essentielle à la formation critique pour problématiser l'étude et la réflexion sur toute situation sociale, donner du sens aux expériences, permettre à chacun de construire des points de vue raisonnés, mettre à distance les discours sur le monde, etc.

Références bibliographiques

- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue Française de Pédagogie*, (94), 37-48.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. et Haeberli, P. (dir.). (2011). *Éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Genève: Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducation à»*. Paris: L'Harmattan.
- Bonneuil, C. et Fressoz, J.-B. (2013). *L'événement anthropocène*. Paris: Seuil.
- Camus, A. (1951). *L'homme révolté*. Paris: Gallimard.
- Citton, Y. (2010). *L'avenir des humanités*. Paris: Éditions La Découverte.
- Chartier, R., Compère M.-M. et Julia, D. (1976). *L'Éducation en France du XVIIe au XVIIIe siècle*. Paris: SEDES.
- Descartes, R. (1637-1824). *Discours de la méthode*. Texte établi par Cousin, V. Levrault, tome I, sixième partie.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin. Traduction de Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*.
- Goodman N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Le Seuil.
- Koselleck, R. (1990). *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. Traduction de Koselleck, R. (1979). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Suhrkamp.
- Mandard, S. (2 septembre 2019). En Andalousie, plongée dans l'enfer des serres de tomates bio. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/planete/article/2019/09/02/en-andalousie-plongee-dans-l-enfer-des-serres-de-la-tomate-bio_5505296_3244.html
- McNeill, J. R. (2000). *Something New Under the Sun - An Environmental History of the Twentieth-Century World*. New York: Norton.
- Reigada, A., Delgado M., Pérez Neira D. y Soler Montiel M. (2017). La sostenibilidad social de la agricultura intensiva almeriense: una mirada desde la organización social del trabajo. *Ager*, (7), 1-26.
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. Paris: La Découverte. Traduction de Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.

The club of Rome. (1972). *The Limits To Growth*. Chelsea: Chelsea Green Publishing.

Vincent, G. (1980). *L'École primaire française*. Lyon: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.



Panorama des études francophones sur des questions vives socio-environnementales, dans une perspective didactique

Panorama of French-speaking studies on current socio-environmental issues, from a didactic perspective

Alain Legardez

Université d'Aix-Marseille et ADEF¹

Email: alain.legardez@univ-amu.fr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3788-1409>

Agnieszka Jeziorski

Université de Montpellier et LIRDEF²

Email: agnieszka.jeziorski@umontpellier.fr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-2131>

Maryse Cadet-Mieze

Université d'Aix-Marseille et ADEF

Email: maryse.cadet-mieze@orange.fr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2749-4181>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.59>

Résumé

Nous proposons un panorama des études francophones sur la thématique des questions socialement vives (QSV) dans une perspective didactique. La grille d'analyse que nous proposons est élaborée en termes de gestion du processus de production des savoirs scolaires et de formation. Elle permettrait une analyse spécifique de questions «hyper-vives» socio-environnementales en vue d'un développement durable (particulièrement dans la période actuelle de crise, de risque et d'incertitude). Ces propositions s'inscrivent dans une

1 Le laboratoire "Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation" est une Unité de Recherche (UR 4671) de l'université d'Aix-Marseille (AMU).

2 Le LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation) est une équipe de recherche de l'université de Montpellier.

perspective citoyenne transformatrice-critique, partagée par de nombreux auteurs francophones qui travaillent au sein de la thématique internationale des QSV. L'objectif de l'éducation et de la formation sur ces questions (à tous les niveaux) n'est alors plus seulement l'enrichissement des connaissances, mais un ensemble complexe de savoirs, de pratiques et de valeurs que l'apprenant co-construit avec une distance critique pour un engagement citoyen choisi et assumé. Et l'objectif de cet article est de présenter l'évolution de la thématique des QSV en s'appuyant sur un panorama des études francophones et en situant ces travaux dans une perspective transformatrice-critique et de proposer une grille d'analyse. Nous situerons donc d'abord le contexte et l'historique des questions socio-environnementales de développement durable (DD), puis nous présenterons l'évolution de la thématique des «questions socialement vives ou hyper-vives» (QSV-QShV) pour l'éducation et la formation, avant de proposer une grille spécifique d'analyse du processus de didactisation des QSV portant sur des questions socio-environnementales de DD que nous illustrerons enfin sur des objectifs de développement durable concernant «la lutte contre le réchauffement climatique» (ODD 13) et «la préservation de la biodiversité» (ODD 14 et 15).

Mots clés: didactique; éducation à l'écocitoyenneté; éducation au développement durable; problèmes socio-environnementaux; questions socialement vives.

Abstract

We offer an overview of French-speaking studies on the theme of socially acute (SAQ) from a didactic perspective. The analysis grid that we propose is developed in terms of management of the process of producing school knowledge and training. It would allow a specific analysis of "hyper-lively" socio-environmental issues with a view to sustainable development (particularly in the current period of crisis, risk and uncertainty). These proposals are part of a transformative-critical citizen perspective, shared by many French-speaking authors who work within the international theme of SAQ. The objective of the all education and training on these issues is no longer just the enrichment of knowledge, but a complex set of knowledge, practices and values that the learner co-constructs with a critical distance to a civic commitment chosen and assumed. And the objective of this article is to present the evolution of the topic of QSV based on an overview of French-speaking studies and by placing this work in a transformative-critical perspective and to propose an analysis grid. First, we will situate the context and history of socio-environmental issues of sustainable development (SD) and then we will present the evolution of the theme of "socially acute or hyper-acute questions" (SAQ-SAhQ) for education and training, before proposing a specific analysis grid of the QSV training process on socio-environmental issues of SD that we will illustrate at last on sustainable development objectives concerning "the fight against global warming" (SDG 13) and "the preservation of biodiversity" (SDGs 14 and 15).

Keywords: didactic; eco-citizenship education; education for sustainable development; socio environmental issues; socially acute questions.

1. Introduction

La thématique des questions socialement vives (QSV) peut-elle éclairer les enjeux socio-environnementaux du «vivre ensemble» et du «survivre ensemble», dans la période actuelle de «postmodernité» caractérisée par le changement, la crise, le risque et l'incertitude (Beck, 2001)? Selon Funtowicz et Ravetz (1993): *«Les situations de crises, de chocs, de mutations successives qui plongent les sociétés dans des états d'indétermination amènent à qualifier notre post-modernité comme l'ère des incertitudes»*. De nombreux auteurs caractérisent également notre époque comme celle de la «transition écologique» (Drouilleau-Gay et Legardez, 2020), mais aussi sociétale – donc «socio-environnementale».

Certains précisent que ces transitions caractérisent «la crise de l'Anthropocène» entendue comme une nouvelle époque de l'histoire de notre planète transformée et mise en péril par l'humanité (Lange et Kebaili 2019; Slimani, Barthes et Lange, 2020). Comment s'organiser face à l'ensemble de ces défis? Notre positionnement nous amène à mettre en exergue des spécificités qui nous semblent interpeller l'éducation et la formation dans sa globalité (de l'enseignement primaire à l'université et à la formation tout-au-long de la vie), comme nous en alertaient déjà des spécialistes de l'éducation relative à l'environnement (ERE) (Sauvé, 2000; Bader et Sauvé, 2011; Girault, 2018). Les auteurs francophones qui se sont inscrits dans cette thématique ont contribué à élargir le domaine de l'éducation à l'environnement aux questions sociétales socio-environnementales. Yves Girault (2018) résume cette évolution:

«Au cours des 20 dernières années, les problèmes socio-environnementaux et leurs conséquences néfastes se sont à la fois très largement multipliés et sont entrés dans les agendas politiques, économiques et juridiques. Ces changements se reflètent bien évidemment dans les recherches francophones du domaine de l'éducation relative à l'environnement (ERE).

Et il propose de caractériser ces recherches:

«... trois axes caractérisent désormais ce champ de recherche : les recherches qui se réfèrent à la construction d'un rapport à l'environnement, celles qui portent sur l'éducation à la citoyenneté et enfin, celles qui s'inscrivent dans le cadre de l'éducation au développement durable.»

Cette caractérisation ne se limite d'ailleurs pas à l'espace francophone. C'est ainsi – par exemple - que l'existence de ces trois axes a aussi été confirmée par les chercheurs européens regroupés dans le projet STEP³ sur «l'éducation à la citoyenneté en Europe». A l'issue de cette recherche, ces chercheurs ont proposé de considérer que l'éducation à la citoyenneté peut fédérer trois sous-ensembles: les éducations «au vivre-ensemble», «à l'environnement» et «au développement durable».

L'objectif de cet article est de présenter l'évolution de la thématique des QSV en s'appuyant sur un panorama des études francophones et en situant ces travaux dans une perspective transformatrice-critique, ainsi que de proposer une grille d'analyse. Nous évoquerons d'abord l'évolution de la thématique des «questions socialement vives ou hyper-vives» (QSV-QShV) pour l'éducation et la formation, et nous situerons ces travaux dans une perspective transformatrice-critique. Puis nous présenterons une analyse du processus de didactisation des QS(h)V⁴ et nous ferons des propositions pour une didactique des QS(h)V socio-environnementales que nous illustrerons par une recherche collaborative en formation des enseignants portant sur des objectifs de développement durable (ODD) concernant «la lutte contre le réchauffement climatique» (ODD 13) et «la préservation de la biodiversité» (ODD 14 et 15).

3 Le projet européen ERASMUS-STEP (School Territory Education Pedagogy – 2015-2018), associe les Universités de Milan, Bologne, Séville, Locarno et Aix-Marseille et s'intitule : « L'éducation à la citoyenneté, une alliance entre l'école et le territoire » : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01795376> Voir : Richard-Bossez et al (2017).

4 Nous proposons d'utiliser l'acronyme de QS(h)V dans la suite de l'article pour entendre l'ensemble des questions socialement vives, quel que soit leur niveau.

2. Evolutions de la thématique des questions socialement vives

Nous rappellerons le contexte de l'apparition de la thématique des questions socialement vives (QSV) en France, puis nous en préciserons les principales caractéristiques pour l'enseignement et la formation, avant de présenter l'évolution de la typologie des QSV, puis de préciser la perspective transformatrice-critique des travaux sur des QS(h)V d'Education au développement durable (EDD).

2.1. Une problématisation en termes de QSV

2.1.1. Contexte et historique

Le développement de la thématique des QSV en France se situe au début des années 2000 avec la rencontre de deux équipes de recherches: l'une – de Toulouse, pilotée par Laurence et Jean Simonneaux - qui travaillait sur des questions socio-scientifiques; et l'autre – d'Aix-Marseille, pilotée par Alain Legardez et Yves Alpe - qui travaillait sur des questions économiques et sociales.

Selon les auteurs et leur positionnement, la sémantique explicite peut varier. Certains travaillent sur la didactique ou l'enseignement-apprentissage des «questions socio-scientifiques socialement vives» (Simonneaux L., Simonneaux J. et Cancian, 2017), ou sur des «questions socialement vives liées à...»; par exemples: «liées à l'environnement et à l'agronomie» (Simonneaux et Simonneaux, 2014), ou «liées aux technologies de la convergence» (Panissal, Jeziorski et Legardez, 2016), ou encore «liées au développement durable» (Legardez, 2016, 2017). Et l'on trouve encore l'expression: «questions socialement vives de...»; par exemples: «la question vive de la mondialisation» (Simonneaux et Legardez, 2006), ou d'autres plus spécifiques: «la QSV du bien être animal en élevage» (Lipp, Vidal et Simonneaux, 2014), etc⁵. D'autres auteurs francophones travaillent aussi sur des questions vives sans se reconnaître directement dans la thématique des QSV, comme François Audigier (2011), Charles Heimberg (2011) ou Michel Fabre (2021).

L'origine disciplinaire de ces auteurs est aussi très diverse et ces chercheurs appartiennent majoritairement à l'espace francophone. Cette rétrospective sera donc ciblée principalement sur les travaux francophones, mais élargie aux travaux de ceux qui ont pu contribuer à ces travaux dans le cadre du Groupe de recherche international en didactique des QSV (GRID-QSV) et à l'occasion de recherches internationales (comme le projet européen STEP).

Par contre, ces divergences sémantiques et ces diverses origines n'entraînent pas des divergences dans la conception de la thématique collective, soit l'étude de questions

5 Voir d'autres exemples dans les ouvrages collectifs coordonnés par Alain Legardez et Laurence Simonneaux: *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (2006) et *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (2011), ainsi que dans des revues qui ont publié des livraisons sur la thématique des QSV: *Revue francophone du développement durable* n°4 (2014): «Les questions socialement vives» (L. Simonneaux, J. Simonneaux et A. Legardez, dir.); *DIRE* n°8 (2016): *Les questions socialement vives : une visée émancipatrice* (N. Panissal, dir.) et *Sisyphus* Vol. 5, n° 2 (2017): *Socially Acute Questions [Questions Socialement Vives]* (L. Simonneaux et C. Pouillot, dir.). Et on peut également y ajouter l'ouvrage collectif coordonné par Jean Simonneaux (2019): *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*. Par ailleurs, le «Groupe de Recherches Internationales en Didactique des QSV» (GRID-QSV) organise des colloques internationaux depuis 2014.

d'enseignement et de formation qui répondent à une définition largement partagée. C'est ainsi que – au sein de la communauté des chercheurs sur les QSV – il ne suffit pas qu'une question qui soit dite «vive» dans la société pour qu'elle devienne une QSV pour l'éducation et la formation. C'est pourquoi nous postulons que ces questions ne pourront pas être caractérisées comme des QSV pour l'éducation et la formation avant que les chercheurs en aient étudié les spécificités et le processus de didactisation.

2.1.2. Définition initiale d'une «QSV pour l'enseignement et la formation»

Une «question (triple) socialement vive pour l'enseignement et la formation» est une question qui possède les caractéristiques suivantes (Legardez et Simonneaux, 2006, p. 21-22):

Elle est vive dans la société: elle interpelle les représentations, les pratiques sociales et les valeurs des acteurs; elle est considérée comme un enjeu par la société et elle suscite des débats et des polémiques. Sa production sociale la rend donc «vive» dans un premier sens. Elle est vive dans les savoirs et pratiques de référence: il existe des débats, des controverses entre spécialistes de champs disciplinaires et professionnels ou entre acteurs de pratiques sociales. Sa production sociale dans les milieux scientifiques ou professionnels, dans les mouvements sociaux, politiques et culturels, la rend donc «vive» dans un deuxième sens. Et elle est potentiellement vive dans les savoirs et les pratiques de formation si elle est vive dans au moins l'un des deux autres genres de savoirs et pratiques.

Cette définition s'inspire des travaux sur la transposition didactique d'Yves Chevallard (1986), déclinés et spécifiés pour le domaine des sciences économiques et des sciences sociales (Beitone et Legardez, 1997; Legardez, 2001). Quatre étapes sont alors distinguées dans ce processus de production de savoirs scolaires et de formation: la «transposition didactique externe» au travail de l'enseignant ou du formateur (sphère de l'expertise – étape 1), la «transposition didactique interne» réalisée par l'enseignant ou le formateur (sphère de l'enseignement – étape 2) et l'étape 3 de l'enseignement-apprentissage. Et nous faisons l'hypothèse que des questions qui se révéleraient «potentiellement socialement vives» dans au moins l'une de ces étapes pourraient poser des problèmes didactiques (partiellement) spécifiques et nécessiteraient des analyses et des stratégies particulières dans une étape 4 de didactisation.

2.1.3. Des QSV aux QShV

Dans l'objectif d'étudier plus finement certaines QSV, nous avons proposé (Legardez, 2017b; Jeziorski et Legardez, 2017) de distinguer – parmi les questions de citoyenneté socialement vives - des «questions sociétales hyper-vives», donc une nouvelle catégorisation de questions d'enseignement et de formation, soit:

des questions vives –voire vitales- qui concernent une société, dans certaines de ses dimensions - de locales à mondiales - et qui sont susceptibles d'en modifier durablement les conditions de vie, ainsi que le système de valeurs.

Les QShV sont des questions fondamentales et incontournables de citoyenneté, des enjeux pour tous les acteurs d'une société et, donc, pour tous les acteurs de l'éducation et de la formation; par exemples: des questions liées aux crises énergétiques, écologiques, climatiques, de la biodiversité, sanitaires... Il s'agit également de questions en rapports avec des savoirs, des

pratiques - mais aussi avec des valeurs et des émotions – auxquelles sont confrontés l'ensemble des acteurs de l'éducation à la citoyenneté, et qui sont souvent au fondement de nos sociétés; par exemples: des questions de racisme, laïcité, liberté, égalité, démocratie, solidarité... et désormais: développement durable, objectifs de développement durable (ODD), transitions... Et ce sont des questions dont l'objectif de leur enseignement-apprentissage ne se résume pas seulement en l'acquisition de connaissances, mais nécessite aussi de la réflexivité et de l'engagement responsable et empathique.

Nous proposons aussi de distinguer deux sous ensembles de QShV. Il s'agit d'une part des questions que Chevallard proposait de nommer «ombilicales» et qui seraient consubstantielles aux valeurs et croyances d'une société; par exemples: la défense de la démocratie (dans les pays qui s'en réclament), de la république et de la laïcité (particulièrement en France), de l'égalité entre tous les citoyens... et aussi le combat contre le racisme, l'antisémitisme et les autres discriminations, les extrémismes religieux, etc. A côté de ces questions du «vivre-ensemble», on trouve celles qui viseraient à informer et former au « survivre ensemble » (Theys, 2014) sur des questions vitales et incontournables de notre société et de notre environnement – mais aussi socio-environnementales, puisque liées aux crises et aux transitions au temps de l'anthropocène - questions qui relèvent à la fois de controverses socio-scientifiques, mais aussi de débats et de combats au niveau des valeurs et des croyances. L'ensemble de ces QShV recèle d'enjeux tels qu'elles peuvent remettre en cause certains des objectifs de l'éducation ainsi que le positionnement des enseignants.

2.1.4. Analyses des variables

De nombreux travaux en didactique des QSV ont permis d'étudier trois variables susceptibles d'éclairer les enseignants et les formateurs: les niveaux de légitimité, les degrés de vivacité, ainsi que les étapes de didactisation⁶.

On peut en effet étudier *la nature et les niveaux de légitimité des savoirs scolaires* (Alpe, 2006; Alpe et Barthes, 2013), notamment de la production des savoirs institutionnels scolaires et de formation sur des QSV (leurs curricula) que construisent les experts et les formateurs en relations avec des savoirs de références: savoirs scientifiques, savoirs experts, pratiques professionnelles, parfois même de savoirs locaux (Floro, Jeziorski et Legardez, 2015), ainsi que des savoirs sociaux.

Et il est essentiel d'étudier également *les degrés de vivacité* d'une question qui est d'autant plus potentiellement vive pour les savoirs scolaires ou de formation qu'elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres genres de savoirs. Et l'on peut aussi étudier les risques associés au processus d'enseignement-apprentissage en fonction des degrés de vivacité et de leurs conséquences sur ces risques dans certains contextes didactiques: d'une part le «risque d'enseigner» pour l'enseignant ou le formateur sur des questions qui seraient trop «chaudes», et d'autre part pour l'apprenant ou le formé, le «risque d'apprendre» sur des questions qui seraient trop «impliquantes». Il s'agira alors de pouvoir repérer les degrés de vivacité des trois types de savoirs - Savoirs sociaux, Savoirs et pratiques de référence et Savoirs pour l'enseignement et la

⁶ Voir ci-dessus.

formation - pour en inférer la résultante, soit les risques potentiels pour enseigner et apprendre, en fonction aussi des choix didactiques du formateur.

Remarquons que certaines questions peuvent être considérées comme vives dans la société et/ou vives dans les références scientifiques sans être proposées dans les curricula comme vives et problématisables, mais néanmoins se révéler potentiellement vives dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il en serait ainsi pour la question de la laïcité qui est présentée dans les curricula comme un fondement légal incontournable de la République française, alors qu'elle pourra être considérée par l'enseignant comme devant être problématisée dans sa stratégie didactique.

2.2. La perspective transformatrice-critique

Nos travaux portent donc sur l'étude de la vie d'objets d'enseignements ou de formations liés à des questions vives (ou hyper-vives) dans les autres genres de savoirs et de pratiques, dans une perspective didactique. Et l'objectif visé par ces travaux est d'éduquer aux choix, dans une perspective d'émancipation, soit d'éducation à une éco-citoyenneté éclairée, critique et responsable.

En effet, les travaux menés sur des QSV s'inscrivent dans la perspective de transformation de la société, comme le précisait déjà les organisateurs du premier symposium du Groupe de Recherches Internationales de Didactique sur les Questions Socialement Vives - GRID-QSV:

«La didactique des QSV n'est donc pas seulement une didactique sur des objets spécifiques, c'est une didactique qui s'appuie sur une socio-épistémologie dépassant le simple cadre scolaire et c'est une didactique engagée dans une visée transformative.»
(Simonneaux, Simonneaux et Legardez, 2014, p. 4).

C'est ainsi que les valeurs – qui paraissent comme incontournables dans les références et dans la société pour ce qui concernent ces questions - ont été prises en compte dans l'ensemble du processus. De plus – et à l'instar d'autres chercheurs du domaine des QSV (comme Laurence et Jean Simonneaux, 2017) qui proposent le néologisme d'une «éduc-action» comme objectif d'un processus éducatif qui puisse aller jusqu'à l'action – nous postulons que la dimension engagement doit désormais être intégrée dans le modèle qui vise l'émancipation par l'action.

Plus généralement, les objectifs de formation sur des «QSV de citoyenneté» - que l'on peut assimiler le plus souvent à des «éducations à» (Barthes, Lange et Tutiaux, 2017) - nous semblent viser la co-construction d'un citoyen éduqué, critique, responsable et engagé (Legardez, 2017a). Les modalités d'enseignement-apprentissage comprennent alors une phase d'investigation (Lange, 2017) ou encore d'enquête en général (Ladage et Chevallard, 2011) et, plus récemment, d'enquête sur des QSV (Simonneaux, 2019), puis une phase d'enseignement-apprentissage d'inspiration socio-constructiviste - souvent associée avec utilisation du débat argumenté (Giral et Legardez, 2011; Dupont et Panissal, 2015; Morin, 2019).

Et cette phase se prolonge elle-même par la poursuite de l'action initiée dans la phase préliminaire pour enrichir aussi les savoirs-pratiques et valeurs de l'apprenant, dans une logique d'apprentissage spiralaire (Bruner, 1960). Les différentes modalités de ce processus seraient donc: co-construction de savoirs et connaissances, formation d'un esprit critique (réflexivité),

acquisition de valeurs et engagement dans des actions à vocation d'émancipation (Albero et al, 2015; Jeziorski et Legardez, 2020; Legardez et Cadet-Mieze, 2020).

3. Analyse du processus de didactisation des QS(h)V et propositions pour la didactique des QS(h)V socio-environnementales

Nous proposerons une démarche de recherche pour l'analyse didactique de QS(h)V avant de décliner cette démarche sur des questions socio-environnementales en éducation au développement durable (EDD) et en éducation aux objectifs de développement durable (EODD), puis de l'illustrer avec une présentation-discussion du projet FECODD (Formation, Education, Compétences et Objectifs de Développement Durable).

3.1. Propositions pour une analyse didactique de QS(h)V de DD

Une structuration raisonnée du processus de didactisation de QSV est proposée, selon un axe qui va de la plus grande généralité (sociétale) à la plus forte spécificité (didactique). Les études de QSV peuvent alors être caractérisées en fonction de leur place en termes d'étape dans le processus de didactisation et en fonction de leurs rapports aux différents savoirs ; quatre étapes de ce processus sont alors distinguées.

Etape 1: L'étude de QSV sous l'angle généraliste est la plus éloignée de l'étape de la didactisation. Ce sont souvent des questions de société, récurrentes ou inédites et imposées par l'actualité. L'étude de ces savoirs sociaux peut alors se faire au regard des opinions, des conceptions, des représentations sociales des apprenants, voire des autres acteurs de la formation, de manière à recueillir des informations sur leurs savoirs préalables au processus d'enseignement-apprentissage. Cette étape peut notamment être éclairée par les travaux menés sur les représentations sociales (et les systèmes de représentations-connaissances): Legardez (2013); Barthes et Alpe (2016); Jeziorski, Legardez et Valente, 2013); Cadet-Mieze (2017).

Etape 2: L'étude de QSV sous l'angle scientifique cherche souvent à rendre ces questions scientifiques potentiellement didactisables. Il s'agit de l'étude des savoirs et discours à vocation scientifique sur des questions de société – souvent controversés - qui jouent un rôle de savoirs de référence pour des QSV. Cette étape peut s'appuyer particulièrement sur les travaux des «Socio-Scientific Issues» (SSI), Hodson (2003), ainsi que par une étude d'autres savoirs de références, comme des savoirs et pratiques professionnels (Martinand, 2014).

Etape 3: L'étude de QSV sous l'angle des curricula - au sens large (Lange, 2017 ; Barthes et Lange, 2018) - examine la mise en forme scolaire de ces questions dans des principes, des directives, des programmes des différents niveaux d'enseignement, ainsi que dans différentes formations. Ces questions sont alors en voie de didactisation.

Etape 4: L'étude de QSV sous l'angle spécifique des processus didactiques d'enseignement-apprentissage porte sur des objets d'enseignement et de formation liés à des questions sensibles et controversées et qui sont étudiés jusqu'à la mise en œuvre dans la situation didactique.

De telles études de situations didactiques s'inscrivent donc dans le prolongement des travaux de didactique des disciplines, puis des éducations à (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017).

3.2. Déclinaisons sur des questions socio-environnementales en EDD-EODD

Le processus d'étude sur des QS(h)V dans une perspective didactique est ensuite décliné sur des questions socio-environnementales, après avoir envisagé les questions spécifiques de positionnements pour les enseignants et les formateurs.

3.2.1 Positionnements sur l'étude de questions socio-environnementales

Les conséquences (partiellement) spécifiques de l'enseignement et de la formation sur de telles QShV (particulièrement socio-environnementales) pourraient être: la nécessité d'un engagement explicite du formateur pour une co-formation et une co-action avec tous les acteurs du processus d'éducation-formation (formel, informel, non formel, accompagnement par des chercheurs). Un tel positionnement remettrait en cause une certaine conception de la neutralité de l'enseignant et susciterait de facto un engagement citoyen du formateur, et par ailleurs viserait la co-construction de savoirs et d'actions pour une citoyenneté politique critique (Bader et Sauvé, 2011), engagée, empathique et à visée désaliénante, capable notamment de contrecarrer le «curriculum caché néolibéral» du DD (Bader, Barthes et Legardez, 2013; Alpe et Legardez, 2013; Alpe et Barthes, 2014).

De telles questions interpelleraient évidemment aussi la formation des enseignants et des autres formateurs, a minima, sur les deux positionnements suivants:

Comment former à l'éducation au choix - lorsque ces choix ne sont plus vraiment ceux de la philosophie libérale, dans une société du risque et de l'incertitude? On pourrait s'inspirer de la théorie de «capabilités» d'Amartya Sen (1985), soit la possibilité réelle qu'un citoyen a de choisir et donc de renforcer son autonomie et de favoriser son émancipation même dans le cas où ce choix est contraint. L'éducation serait alors un vecteur susceptible d'augmenter des capacités. Par exemple: comment concevoir et mettre en œuvre des formations sur des questions urgentes et incontournables concernant des changements climatiques, la sauvegarde de la biodiversité, etc?

Quelle formation au positionnement des enseignants, en s'inspirant de la typologie de Kelly (1986) et de Jickling et Wals (2013), d'un processus de recherche collaborative (Desgagné et al, 2001), du positionnement transformatif-critique (Panissal, Jeziorski et Legardez, 2016; Nedelec, Simonneaux et Molinari, 2017; Jeziorski, 2017) et de la «didactique de l'agir» (Lange, 2017) ? Et quels outils pour des formations spécifiques sur des stratégies didactiques adaptées à ces questions hyper vives?

3.2.2. Analyse didactique de QS(h)V socio-environnementales

Il nous semble donc possible – dans une perspective d'études et de débats sur des questions de nature didactique et pédagogique – de proposer une grille d'analyse pour spécifier les étapes

du processus de didactisation allant jusqu'à la phase d'enseignement-apprentissage sur des QS(h)V socio-environnementales en EDD en vue d'en vérifier les caractéristiques d'une QSV – et particulièrement de leur «degré de vivacité» -puis d'élaborer et de proposer des stratégies d'enseignement-apprentissage adaptées.

Nous proposons une comparaison entre des QS(h)V potentielles qui relèvent d'une part de l'EDD et d'autre part de l'EODD (Education aux Objectifs de DD).

Les objectifs de développement durable (ODD) sont la plus récente et la plus complète des réponses aux défis qui se présentent pour l'avenir de l'humanité et l'ONU a proposé en 2015 l'Agenda 2030 avec ses 17 Objectifs de Développement Durable (ODD)⁷. En effet, bien que l'ODD 4 soit consacrée à l'Education, l'UNESCO précise que l'éducation est consubstantielle aux 17 ODD⁸ et que «l'EDD est le catalyseur de tous les ODD». Plus que les objectifs ou les cibles, c'est leur mise en œuvre politique relayée par leur insertion dans tous les systèmes éducatifs et de formation qu'il importe d'atteindre pour que l'humanité avance vers une nouvelle ère. Comment une éducation utilisant le prisme des ODD peut-elle contribuer à une meilleure compréhension et appréhension des enjeux qui en émanent?

Face aux enjeux de transitions vers plus de justice sociale et environnementale, nous nous intéresserons plus particulièrement aux *transformations nécessaires pour freiner le réchauffement climatique et pour protéger la biodiversité*, soit l'ODD 13 « Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques » d'une part et, d'autre part, les ODD 14 «Vie aquatique» et 15 «Vie terrestre»... tout en soulignant qu'il existe des interrelations systémiques entre les divers ODD qu'il est nécessaire de prendre en compte pour atteindre les finalités de l'Agenda 2030.

Nous proposons donc de spécifier notre grille d'analyse - qui s'appuie sur un ensemble de travaux évoqués - avec une comparaison sur des QS(h)V génériques de DD d'une part et d'autre part, des QS(h)V d'ODD spécifiques liées à «la lutte contre les changements climatiques» (ODD 13) et à «la préservation de la biodiversité» (ODD 14 et 15).

7 <https://www.agenda-2030.fr>

8 «L'éducation au développement durable: feuille de route 2030» <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891>. Cette publication s'inscrit dans la droite ligne de celle de 2017: «L'Education en vue des Objectifs de développement durable: objectifs d'apprentissage»: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507>

Tableau 1

Grille d'analyse comparative - dans une perspective didactique - de QS(h)V génériques socio-environnementales de DD et de QS(h)V spécifiques: «la lutte contre les changements climatiques» (ODD 13) et «la préservation de la biodiversité» (ODD 14 et 15); hypothèses sur les degrés de vivacité.

Questions généralistes dans la société	Questions étudiées dans le champ scientifique	Questions inscrites dans l'éducation et la formation	Questions didactisées
Le DD: De nombreuses questions liées au DD sont des questions vives dans la société.	Le DD: De nombreuses questions liées au DD sont des questions scientifiquement débattues, donc vives dans les références.	Le DD: Les questions liées au DD sont de plus en plus vives dans les contenus et les méthodes de l'éducation et de la formation.	Le DD: Les questions liées au DD sont désormais vives pour des didacticiens.
ODD 13, 14, 15:	ODD 13, 14, 15:	ODD 13, 14, 15:	ODD 13, 14, 15:
Ces ODD deviennent une constante des discours politiques et de gouvernance à différents niveaux: mondial (ONU, UNESCO, COP ...) européen, national et local, associatif ... + Emergence dans les discours sociaux et politiques, ainsi que dans les médias	Nombreux travaux de recherche avec chaque ODD et sur leurs interrelations Notamment climat et biodiversité, en relation avec croissance, santé, éducation, paix ... + Développement de travaux sur des questions liées au système ODD («feuilles de route»)	Certains ODD déjà inscrits dans les prescriptions générales et dans les curricula disciplinaires de nombreux pays, dont les ODD 13,14, 15 + Début de prise en compte d'ODD dans de nombreux enseignements généralistes, ainsi que dans les enseignements transversaux, comme les «éducations à»	Etudes pionnières de didactique et de pédagogie sur des questions liées aux ODD (Voir les exemples et préconisations de l'UNESCO) + Exemple en France: le projet FECODD
Conséquences: vivacité potentiellement croissante (selon les contextes)	Conséquences: vivacité potentiellement croissante	Conséquences: vivacité potentiellement croissante	Conséquences: forte appétence pour des travaux de didactique sur ces questions

Et il serait également intéressant, comme le propose Jean-Marc Lange (2017), de mettre en relation les différents niveaux de soutenabilité des stratégies de DD - de faibles à fortes - en termes d'amélioration, d'atténuation, d'adaptation et de transformation - avec le choix d'une EDD qui serait en adéquation.

3.3. Illustration: le projet FECODD - Formation, Education, Compétences, Objectifs de Développement Durable⁹

3.3.1. Le projet FECODD

Ce projet – piloté par le Réseau universitaire pour la formation et l'éducation à un développement durable (RéUniFEDD¹⁰) - pose l'hypothèse qu'une co-construction d'outils pour l'enseignement et la formation au prisme des ODD et via le guide compétences Développement Durable (Mulnet, 2014) peut contribuer à relancer une EDD dans toutes ses dimensions, en engageant les acteurs dans une perspective de savoirs et d'actions pour une citoyenneté éclairée, locale et globale. L'un des objectifs de la composante recherche-action-formation de ce projet consiste à concevoir des ressources et des outils pour accompagner les enseignants et les formateurs dans l'approche de questions vives socio-environnementales pour dépasser le risque d'enseigner et les stratégies d'éviction.

Notre contribution au projet FECODD - dans sa dimension recherche - nous a permis d'expérimenter notre stratégie de recherche collaborative élaborée sur une échelle plus générale. Notre démarche consiste à y repérer et analyser les problèmes rencontrés par les acteurs dans des actions d'enseignement-apprentissage ou de formation et en élaborant des stratégies didactiques appropriées, en s'appuyant sur les travaux de didactique des QSV présentés précédemment. Il s'agit alors d'étudier et d'analyser les compétences et les gestes professionnels induits par les éducations transversales portées par les ODD, notamment pour en repérer les obstacles et les appuis. Ces recherches ont aussi pour objectif d'éclairer les pratiques des acteurs de l'enseignement et de la formation.

3.3.2. Les expérimentations

Des expérimentations sont réalisées depuis 2018 en formation des enseignants de l'Université d'Aix-Marseille¹¹, essentiellement dans le tronc commun de cette formation. Nous y étudions en quoi une formation à l'EDD via les ODD peut participer au développement d'une culture commune chez des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation. L'objectif de la formation est de développer des compétences métiers chez les futurs enseignants leur permettant de mettre en œuvre les éducations transversales et ainsi renouveler et relancer l'EDD dans toutes ses dimensions sociétales et de faire monter les élèves en compétences développement durable et responsabilité sociétale (DD&RS¹²), soit initier, développer et évaluer les cinq méta-compétences transversales (système, de changement, collective, prospective, d'éthique et de responsabilité) nécessaires pour appréhender les enjeux du développement durable dans toute sa dimension complexe. Le projet éducatif s'inscrit dès lors dans l'action et la

⁹ <http://fecodd.fr/>

¹⁰ Cette association francophone regroupe des acteurs de l'EDD, principalement des universitaires, mais aussi des acteurs institutionnels et associatifs qui partagent un objectif global communs de contribuer à la formation à une éco-citoyenneté éclairée et responsable. Voir : <https://reunifedd.fr>

¹¹ Il s'agit de l'Institut National Supérieur de la Pédagogie et de l'Education de l'Université d'Aix-Marseille (INSPE-AMU).

¹² Voir Mulnet (2014).

capacité d’agir ce qui lui donne une dimension d’action pour un changement. Il inscrit également le projet au-delà du local et du présent dans une dimension à la fois collective, responsable et éthique et prospective.

Nous faisons l’hypothèse que la grille d’analyse de QS(h)V d’EDD-EODD présentée ci-dessus peut offrir à l’enseignant un nouveau cadre de lecture des tensions et enjeux qui se jouent et lui permettre d’identifier les degrés de vivacité (faible, variable, forte) et des questions potentiellement vives pour l’éducation et la formation qui se posent. Dans la phase préparatoire de ses séances pédagogiques, un tel cadre de lecture peut élargir le champ de son questionnement et le conduire vers des lectures et ressources à la fois plus diversifiées (hors de la discipline de référence induite par la thématique par exemple) et plus expertes, vers l’utilisation d’outils plus innovants et/ou interactifs. Ce cadre de lecture peut le guider pour aborder la complexité des situations étudiées, pour mieux appréhender le degré de risque d’enseigner et de risque d’apprendre, pour mieux identifier les appuis (consensus dans les références et curricula) et les obstacles (distorsion cognitive face aux différents discours notamment médiatique et sur les réseaux sociaux, par exemple).

Les premiers résultats présentés dans des colloques francophones ont permis de montrer que ce type de recherche semble avoir une efficacité réelle (Rezzi et Cadet-Mieze, 2019; Rezzi, 2020; Legardez et Cadet-Mieze, 2021b), même si ces résultats demandent à être confirmés et réévalués dans le cadre d’une relance de la dimension recherche de ce projet¹³.

3.3.3. Exemple de stratégie didactique

En nous appuyant sur cette recherche en cours et sur les outils d’analyse développés dans le cadre de la thématique des QS(h)V, nous proposons un exemple de stratégies didactiques à expérimenter dans le cadre d’une déclinaison de la recherche action collaborative (Cadet-Mieze et Legardez, 2021a).

Tableau 2

Exemple de propositions de stratégies d’enseignement-apprentissage sur les ODD

Etape n°1: Présenter l’Agenda 2030, la «feuille de route de la France» et les 17 ODD. Montrer ensuite - sur chaque ODD choisi - la logique des cibles et des indicateurs à l’aide de la «rosace» des ODD et initier à une lecture systémique des ODD en montrant l’interconnexion de l’ODD ou des ODD choisis avec les autres ODD.¹⁴

Etape n°2: Construire un processus d’enseignement-apprentissage sur l’ODD ou les ODD choisis qui vise à développer les métacompétences de DD qui complètent la compétence « systémique»: des compétences «prospectives», «collectives», «de changement» et «éthiques et responsables», aboutissant à un enseignement ayant pour objectif une éducation au développement durable et à une citoyenneté locale et globale.

Etape n°3: Mettre en œuvre une pédagogie de projet ciblée sur l’ODD ou les ODD choisis, en allant jusqu’à une action engagée et émancipatrice.

¹³ Les conditions sanitaires liées à la pandémie de la Covid 19 n’ont pas encore permis de mener cette recherche collaborative dans des conditions optimales.

¹⁴ Voir la « rosace des ODD » : <https://www.agenda-2030.fr/ressources/article/les-rosaces-des-odd>

Etape n°4: Mettre en place un dispositif d'évaluation, au regard des compétences DD&RS et en fonction des autres objectifs d'apprentissage.

Remarque: Il peut être intéressant d'utiliser un outil de recueil d'opinions, de représentations et de connaissances sur la thématique de l'ODD ou des ODD choisis et qui sera proposé aux formés en amont, puis en aval de la formation. Il peut permettre de mieux cibler les appuis et les obstacles à cette formation (en amont), puis d'évaluer les apprentissages en fonction des évolutions des réponses (en aval).

NB: Une «fiche méthodologique pour l'utilisation des ODD et des Compétences DD&RS dans la formation des enseignants et formateurs» a ensuite été proposée, illustrée à nouveau sur les exemples du changement climatique (ODD 13) et de la préservation de la biodiversité (ODD 14 et ODD 15). Et cette initiative s'inscrit dans la perspective de la mise en place d'un observatoire collaboratif dans le cadre du projet FECODD.

Cette recherche collaborative n'est qu'un exemple d'expérimentations dans le cadre du projet FECODD, et aussi d'autres travaux qui pourront également s'inscrire dans une perspective de recherches collaboratives à visée d'éducation à l'écocitoyenneté, sous l'angle des QSV.

4. Conclusion

Le panorama proposé des travaux francophones sur les questions socio-environnementales (ou de développement durable) envisagées sous l'angle des QSV et dans une perspective didactique ne prétend pas à l'exhaustivité. Par ailleurs, nous avons déjà signalé que d'autres travaux réalisés sur ces problèmes sous d'autres angles apportent également des éclairages de nature didactique.

Par ailleurs - comme signalé dès l'introduction - les travaux menés dans la perspective qui est la notre ne se sont pas limités à la francophonie. C'est ainsi que des chercheurs d'autres espaces linguistiques ont participé à des ouvrages collectifs sur des QSV (notamment de DD)¹⁵. Il faut d'ailleurs noter que l'équipe de Toulouse s'est inspiré de travaux anglophones sur les «socio-scientific issues» (SSI) (Zeidler et Sadler, 2008) et des chercheurs proches de cette thématique ont travaillé sur des QSV, soit en anglais des «socially acute questions» (SAQ). Par ailleurs, de nombreux travaux sur des questions liées à l'éducation à la citoyenneté et à l'environnement ont été menés dans d'autres espaces linguistiques, notamment hispanophones, sur la thématique des «problemas sociales y ambientales» (García Pérez, 2014, 2020; García Pérez, Burgos Sánchez et Guerrero Fernández, (2020); Pagès et Santisteban, (2011); Berrios, 2016). Et des recherches et projets sur ces questions ont été menés par des équipes internationales, comme les projets PARRISE¹⁶ et STEP¹⁷.

15 Par exemples: dans Legardez et Simonneaux (2006) on trouve parmi les contributeurs Jimenez-Alexandre et Lopez-Facal (d'Espagne); ou encore dans Simonneaux, Simonneaux et Legardez (2014), France et Birdsall (de Nouvelle-Zélande), ainsi que Linhares et Reis (du Portugal). Et il faut encore noter qu'existent également d'autres ouvrages collectifs sur des QSV, comme celui (en catalan) coordonné par Pagès, J. et Santisteban, A. (2011) sur les questions socialement vives et l'enseignement des sciences sociales.

16 Le projet PARRISE «Promoting Attainment of Responsible Research & Innovation in Science Education» a pour objectif global de construire une société ayant une culture scientifique permettant à ses citoyens de participer au processus de recherche et d'innovation: <http://www.parrise.eu/>

17Le projet STEP « School Territory Education Pedagogy »: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01795376>

Nous avons signalé que l'éducation et la formation en éducation au développement durable (EDD) a été soumise à de nombreuses critiques, - notamment dans sphère francophone -, comme celles provenant des tenants d'une éducation relative à l'environnement (ERE) qui se présente comme intrinsèquement critique (Sauvé, 2000; Bader et Sauvé, 2011; Sauvé et Girault, 2014). Mais quelle que soit la terminologie employée - éducation à (ou pour, ou contre) un DD, éducation aux problèmes socio-environnementaux, éducation relative à l'environnement - il nous semble que l'objectif essentiel d'une éducation à ces questions reste qu'elle puisse contribuer à construire un nouveau rapport au monde à vocation émancipatrice et désaliénante, donc une éducation qui intègre des dimensions éthiques et critiques. La question susceptible d'interpeller les pédagogues et les didacticiens serait alors: comment aider à l'élaboration de connaissances structurées et problématisées sur les questions des rapports des individus avec leurs environnements sociaux et naturels et quelles modalités d'éducation à l'environnement, aux questions socio-environnementales ou au développement durable pourraient favoriser le développement d'une écocitoyenneté critique?

Et l'on peut également s'interroger sur les positionnements à proposer aux enseignants et formateurs concernés par l'enseignement ou la formation sur des QSV. En s'inspirant notamment de la typologie de Jickling et Wals (2013) et des postures de Kelly (1986), Laurence Simonneaux (2008) préconise une posture d'«impartialité engagée¹⁸», en s'appuyant sur le débat argumenté. Mais - confrontés à des choix contraints qui concernent le «survivre ensemble» - il pourrait être judicieux d'expérimenter une posture spécifique «d'engagement critique et responsable» (soit une forme de «partialité assumée»). Une telle posture engagée, empathique et à visée désaliénante serait susceptible d'amener les formés au choix d'un engagement éclairé, critique, responsable et empathique. Certains travaux actuels sur des QS(h)V socio-environnementales dans une perspective didactique - inspirés du positionnement transformatif-critique et de la «didactique de l'agir» - envisagent d'étudier plus spécifiquement ces deux positionnements novateurs, susceptibles d'interroger le fonctionnement encore dominant des systèmes éducatifs.

Bibliographie

- Albero, B., Guedet, G., Eneau, J. et Blocher, J.-N. (dir.) (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes: PUR.
- Alpe, Y. (2006). La légitimité des savoirs scolaires. Dans Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (233-246). ESF.
- Alpe, Y. et Barthes, A. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Revue Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques*, 36. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00963810/document>.
- Alpe, Y. et Legardez, A. (2013). Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable: l'exemple de l'usage de certains concepts économiques. *Revue francophone du développement durable*, (1), 91-108.

18 L'impartialité engagée: les enseignants donnent leurs points de vue tout en favorisant l'analyse de points de vue en compétition sur les controverses.

- Audigier, F. (2011). Penser les temporalités pour penser les questions socialement vives. Eduquer au développement durable pour construire l'avenir. Dans: Legardez et Simonneaux, (dir.) (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon: Educagri. 33-52.
- Bader, B., Barthes, A. et Legardez, A. (2013). Les rapports aux savoirs: une forme exploratoire des nouvelles postures éducatives. *Education relative à l'environnement. Regards, Recherches, Réflexions, (11)*, 7-16.
- Bader, B et Sauvé, L. (2011). *Education, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique*. Québec: Presses de l'université Laval.
- Barthes, A. et Lange, J.-M. (2018). Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation. *Recherches en éducation, (31)*, 92-109.
- Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. Paris: L'Harmattan.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable*. Paris. L'Harmattan.
- Beck, U. (2001). *La société du risque, sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Flammarion.
- Beitone, A. et Legardez, A. (1997). *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Berrios A. (2016). Quelques pistes pour gagner le pari de l'Éducation au Développement Durable au Chili. *Éducation relative à l'environnement, 13(2)* . <https://doi.org/10.4000/ere.801>
- Cadet-Mieze, M. (2017). *L'éducation au handicap en contexte scolaire pour répondre à l'enjeu sociétal du «vivre ensemble»: approche par les représentations sociales dans une population lycéenne* (Thèse de doctorat, Aix-Marseille).
- Cadet-Mieze, M. et Legardez, A. (2021a). Une recherche action formation collaborative à l'INSPE-AMU dans une perspective transformative-critique sur des questions socialement vives d'EDD et d'EODD. *Colloque international SFERE-Provence (FED 4238) / AMPIRIC «Apprentissages, stratégies et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales?»* 30-31 mars 2021, Marseille.
- Cadet-Mieze, M. et Legardez, A. (2021b). Outil-test collaboratif pour l'utilisation des ODD et des compétences DD&RS dans l'éducation et la formation». Colloque *Former au monde de demain: ODD, compétences, outils et scénarios de formation*. 7 et 8 juillet 2021, Paris.
- Chevallard, Y. (1986). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie, (76)*, 89-91.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27(1)*, 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305a>
- Dupont, P. et Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive, *Éducation et didactique, 9 (2)*, 27-49.
- Drouilleau-Gay, F. et Legardez, A. (2020). *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Marseille: Cereq-Octares.

- Fabre, M. (2021). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie*, (210), 89-99.
- Floro, M., Jeziorski, A., et Legardez, A. (2015). Questions socialement vives liées au développement durable. La co-construction des savoirs patrimoniaux. L'exemple du Parc du Mercantour. *Revue francophone du développement durable*, Hors-série (3), 43-53
- France, B. et Birdsall, S. (2014). Maintenir la Nouvelle Zélande propre et verte; analyse de ressources pédagogiques sur des QSV environnementales. *Revue Francophone du développement durable*, (4), 94-108.
- Funtowicz R.-O. et Ravetz, J.-R. (1993). Science for the Post-Normal Age, *Futures* 25(7), 735-755.
- García Pérez, F.F. (2014). La citoyenneté participative et le travail autour des problèmes sociaux et environnementaux. Dans: Pagès, J. et Santisteban, A. (eds.). *Un regard sur le passé et un projet pour l'avenir: recherche et innovation en didactique des sciences sociales*. Barcelone: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, et Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. 1, 119-126.
- García Pérez, F.F., Burgos Sánchez, M. et Guerrero Fernández, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 47-64. <https://doi.org/10.7203/dces.39.17121>
- Giral, J. et Legardez, A. (2011). Analyser les débats sur des questions vives environnementales. Quelles conditions pour une coconstruction de savoirs pour l'action? Dans: Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.) (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 113-128). Dijon: Educagri,
- Girault, Y. (2018). De la prise en compte des problèmes socio-écologiques à l'évolution des principaux courants de recherche en éducation relative à l'environnement dans la francophonie. *Éducation relative à l'environnement*, 14(2).
- Heimberg, C. (2011). Vers une pédagogie des mémoires. Histoire, mémoires et intelligibilité des sociétés. Dans: Legardez et Simonneaux, (dir.). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. (pp. 233-248). Dijon: Educagri.
- Hodson, D. (2003). Time for Action: Science Education for an Alternative Future. *International Journal of Science Education*, (25), 645-670.
- Jeziorski, A. (2017). Enseigner des Questions Socialement Vives: un champ de tension entre l'éducation transmissive et l'éducation transformatrice-critique. *Sisyphus*, 5(2). 61-78. <https://doi.org/10.25749/sis.11846>
- Jeziorski, A. et Legardez, A. (2020). EDD, questions socialement vives et pédagogie critique. *Diversité 198 «L'école écologique»* Canopé, Mai-Août 2020, 90-95.
- Jeziorski, A. et Legardez, A. (2017). Proposition d'une grille d'analyse des questions socialement hyper-vives pour éclairer des stratégies didactiques des «éducations à». Colloque international «L'émergence des 'éducations à': entre continuités et ruptures», 85e Congrès de l'Acfas, 9-10 mai 2017, Montréal.

- Jeziorski, A., Legardez, A. et Valente, D. (2013). Taking into Account Knowledge Representations about the Crisis, Uncertainty and Risk in Teaching Economics: A Comparative Study of European Students in Economics Programmes. *Journal of Social Science Education*, 12 (2).
- Jickling, B. et Wals, A. (2013). E.J. Probing Normative Research in Environmental Education. Ideas about Education and Ethics. Dans R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (p. 74-86). London: Routledge Publishers.
- Jimenez-Aleixandre, M.-P. (2006). Les personnes peuvent-elles agir sur la réalité? La théorie critique et la marée noire du Prestige. Dans: Legardez et Simonneaux (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (pp. 105-118). Paris: ESF.
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role, *Theory and Research in Social Education*, (14), 113-138.
- Ladage, C. et Chevillard, Y. (2011). Enquêter avec internet: étude pour une didactique de l'enquête. *Education et didactique*, 5(2), 85-116.
- Lange, J.-M. et Kebaïli, S. (2019). Penser l'éducation au temps de l'anthropocène: conditions de possibilités d'une culture de l'engagement - *Éducation et socialisation*, (51).
- Lange, J.-M. (2017). Éducatons a-disciplinaires, entre récits et pratiques: un paradoxe didactique? Le cas de l'éducation au développement durable. *Éducatons*, ISTE OpenScience. hal-01694968
- Legardez, A. (2017a). Les questions socialement vives. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des éducations à* (p. 530-537). Paris: L'Harmattan.
- Legardez, A. (2017b). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus*, 5(2).
- Legardez, A. (2016). Questions socialement vives, Education au développement durable et changements climatiques. *Revue francophone du développement durable*, 6, 11-22.
- Legardez, A. (2013). Pertinence de l'étude des conflits de savoirs et des représentations sociales sur des questions socialement vives liées à l'éducation au développement durable pour en repérer des obstacles et des appuis. *Revue Penser l'éducation Hors-série*, 12,, 33-48.
- Legardez, A. (2001). *La didactique des sciences économiques et sociales. Bilan et perspectives*. Marseille: Publications de l'Université de Provence.
- Legardez, A. et Cadet-Mieze, M. (2020). Le Projet FECODD comme recherche-action-formation participative: EDD, EODD, QSV, FECODD; positionnements, hypothèses, déclinaisons. Présentation au colloque *Former les enseignants du XXIème siècle à une prise en compte éducative des Objectifs du Développement Durable*, Mars 2020. Clermont-Ferrand, France
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.) (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon: Educagri.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. Paris: ESF.

- Linhares, E. et Reis, P. (2014). La promotion de l'activisme chez les futurs enseignants partant de la discussion de questions socialement vives. *Revue Francophone du développement durable*, 4, 80-93.
- Lipp, A, Vidal, M et Simonneaux, L. (2014). Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture prennent en compte la vivacité de la question socialement vive du bien être animal en élevage? *Revue francophone du développement durable*.
- Lopez-Facal, R. (2006). Comment construire une identité européenne critique en classe d'histoire? Dans: Legardez et Simonneaux (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (pp. 159-170). Paris: ESF.
- Martinand, J.-L. (2014). Point de vue V – Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum, *Éducation et didactique*, 8(1), 65-76.
- Morin, O. (2019). Démarche d'enquête et éducation aux incertitudes: le dispositif des scénarios du futur. Dans Simonneaux, J. (coord.) *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (pp.43-64). Paris: Educagri.
- Mulnet, D. (2014). Quelles compétences pour quelle éducation au développement durable? Dans A, Diemer et C. Marquat (dir), *Education au développement durable, Enjeux et controverses, pédagogies en développement* (p. 183-202). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Nedelec, L., Simonneaux, L. et Molinari, G. (2017). Éduquer dans un monde incertain: quel cadre pour comprendre comment les enseignants appréhendent les incertitudes des questions socialement vives? *Sisyphus*, 5(2), 10-24. <https://doi.org/10.25749/sis.11844>
- Pagès, J. et Santisteban, A. (2011). Les questions socialement vives à l'enseignement de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès et A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (77-91). Barcelone: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Panissal, N., Jeziorski, A. et Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège. *DIRE*, (8)
- Rezzi, N. (2020). Initier une réflexion critique sur l'éducation au développement durable chez les futurs enseignants: retours sur une expérience à l'INSPE d'Aix-Marseille. *Former les enseignants du XXIème siècle à une prise en compte éducative des Objectifs du Développement Durable*, mars 2020, Clermont-Ferrand, France.
- Rezzi, N. et Cadet-Mieze, M. (2019). Comment relancer une EDD dans toutes ses dimensions sociétales par le prisme des Objectifs de Développement Durable: Une expérimentation à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education d'Aix-Marseille Université. Communication au *Colloque Engager le dialogue Savoirs-Sociétés*, mai 2019, Montréal, Canada.
- Richard-Bossez, A., Fauguet, J.-L., Floro, M. et Legardez, A. (2017). Education à la citoyenneté active et formation des enseignants en Europe: le projet STEP. *Journée scientifique SFERE-Provence 2017*, Oct 2017, Aix-en-Provence, France. [hal-01795376](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01795376)
- Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. *Education*, 57.

- Sauvé, L. et Girault, Y. (2014). Les enjeux éthiques des politiques publiques en matière d'environnement, *Éthique publique*, 16(1).
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: ELSEVIER Science Publishing.
- Simonneaux, J. (coord.) (2019). *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*. Dijon, Educagri.
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable, *Pour*, 3(198), 179-185.
- Simonneaux, L., Simonneaux, J. et Cancian, N. (2017). Socially Acute Agri-environmental Questions and Changes in Society: Educational Transition for Societal Transition Via the Agro-Ecological Transition. *Sisyphus*, 5, 40-60.
- Simonneaux J. et Simonneaux L. (2017). L'engagement... pour une éduc-action, Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducation à"*, (p. 420-425). Paris: L'Harmattan.
- Simonneaux, L. et Simonneaux J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement – apprentissage des QSV liées à l'environnement et l'agronomie. *Revue francophone du développement durable*, 4.
- Simonneaux, L., Simonneaux, J. et Legardez, A. (2014). Editorial. *Revue francophone du développement durable*, 4, 3-6.
- Simonneaux, J. et Legardez, A. (2006). L'enseignement de la mondialisation: quelles références, quels objectifs, quels contenus ? Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité- Enseigner les questions socialement vives* (pp. 217-232). Paris: ESF
- Slimani, M., Barthes, A. et Lange, J.-M. (2020). Les questions environnementales au miroir de l'évènement Anthropocène: tendance politique et hétérotopie éducative. *Le Télémaque. Philosophie, Education, Société*, (58), 75-88.
- Theys, J. (2014). Le développement durable face à sa crise: un concept menacé, sous-exploité ou dépassé. *Développement durable et territoires*, 5(1), Février 2014. <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.10196>
- Zeidler, D. L., et Sadler, T. D. (2008). The role of moral reasoning in argumentation: Conscience, character and care. In S. Erduran et M. Pilar Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 201-216). The Netherlands: Springer Press.



La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa*

*Teaching socio-environmental problems. Reflections for
educational innovation*

Carlos Fuster García

Universitat de València

Email: carlos.fuster-garcia@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1180-0391>

Diego García Monteagudo

Universitat de València

Email: Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0505-0608>

Xosé Manuel Souto González

Universitat de València

Email: Xose.Manuel.Souto@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1480-327X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>

Resumen

En los dos decenios finales del siglo XX se generó un debate sobre las posibilidades de mejorar la enseñanza de las ciencias sociales desde el tratamiento de los problemas sociales y ambientales. Los principales grupos de innovación presentaron propuestas de formación del profesorado y elaboración de materiales y metodologías para llevar adelante estas iniciativas. Algunos grupos, como GREDICS, IRES y Gea-Clío, han continuado con estos programas de trabajo, que se han denominado de diferentes maneras: problemas socialmente relevantes, cuestiones socialmente vivas, temas socialmente controvertidos, no siempre coincidentes en sus finalidades. Sin embargo, su aplicación en los currículos escolares es escasa, tanto por problemas de formación docente como por las suspicacias ideológicas que aparecen en el seno de la comunidad escolar. En este artículo nos remontamos a los antecedentes del siglo XX, donde formulamos un proyecto curricular con estos presupuestos. Más adelante analizamos los resultados obtenidos en la investigación educativa en las relaciones entre problemas sociales y escolares, un camino de ida y vuelta que muestra la pertinencia de esta metodología

*Esta investigación forma parte del proyecto "Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica" (GV/2021/068), financiado por la Consellería d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

para favorecer una actitud participativa ciudadana por parte de las personas que ejercen el rol de alumnos y alumnas. Una implicación social que no sólo afecta al alumnado, sino también al resto de agentes educativos: profesorado, familias y administración educativa, pues los resultados del trabajo escolar afectan a la vida cotidiana.

Palabras clave: Problemas sociales relevantes; representaciones sociales; grupos de innovación; participación ciudadana.

Abstract

In the final two decades of the 20th century, a debate was generated about the possibilities of improving the teaching of social sciences from the treatment of social and environmental problems. The main innovation groups presented proposals for teacher training and preparation of materials and methodologies to carry out these initiatives. Some groups, such as GREDICS, IRES and GEA-CLÍO, have continued with these work programs, which have been called in different ways: socially relevant problems, socially alive questions, socially controversial issues, not always coinciding in their purposes. However, its application in school curricula is scarce, both due to teacher training problems and the ideological suspicions that appear within the school community. In this article we go back to the antecedents of the 20th century, where we formulated a curricular project with these assumptions. Later we analyse the results obtained in educational research on the relationships between social and school problems, a round trip that shows the relevance of this methodology to promote a participatory citizen attitude on the part of the people who play the role of students and female students. A social implication that not only affects students, but also the rest of educational agents: teachers, families and educational administration, since the results of school work affect daily life.

Key words: Relevant social problems; social representations; innovation groups; citizen participation.

1. Introducción

Desde hace más de treinta años estamos trabajando en la necesidad de mejorar el aprendizaje del alumnado en el área de ciencias sociales, geografía e historia. Nuestra posición implica modificar el clásico temario de hechos conceptuales que deben aprender los alumnos/as por un modelo educativo que suponga la selección de contenidos educativos que permitan analizar los principales problemas, desde los ámbitos del tiempo histórico y el espacio geográfico, que condicionan nuestra comprensión del mundo (Souto, García-Montegudo y Fuster, 2016).

Pero dicha propuesta es una tarea compleja y supone entender cómo actúa el conocimiento humano para explicar los hechos sociales. En el caso del saber escolar nos hemos aproximado a este asunto con un estudio de las percepciones y representaciones del alumnado, que tenía problemas para entender la cultura hegemónica que se transmite de forma tradicional en los centros escolares (Souto, García-Montegudo y Fuster, 2018). Sostenemos así una teoría interpretativa que relaciona las expectativas personales con las condiciones institucionales que definen la construcción de un nuevo conocimiento escolar, que está condicionado por la representación social de la educación básica.

En este artículo pretendemos seguir el programa de investigación que hemos trazado desde hace años, pero que se ha complementado con la aportación de las teorías de las representaciones

sociales, en especial los conceptos clave de “sentido práctico” y “sentido común”, donde las aportaciones de los clásicos (Pierre Bourdieu o Serge Moscovici) han sido reinterpretadas con la ayuda de M. Domingos (Domingos, 2000; Domingos y Diniz, 2019).

Entendemos que el colectivo docente de los niveles de educación básica en España (desde los 3 a 18 años de edad del alumnado) está sometido a unas reglas institucionales que le condicionan su manera de decidir. Por eso, el *sentido práctico* determina las actuaciones del profesorado ante el comportamiento del alumnado, las quejas ante la falta de compromiso y su actitud para estudiar o la falta de competencia teórica. Dicha necesidad de actuar de forma rápida y automática (sentido práctico) justifica *el sentido común* del profesorado, que se corresponde con las rutinas y tradiciones que se han criticado por los grupos de innovación y que causan insatisfacción a docentes y alumnos.

Nuestra aportación quiere ejemplificar dos casos de posibles actuaciones escolares. Por un lado, queremos mostrar cómo los estudios desde las aulas escolares pueden promover la participación social para resolver problemas que afectan no sólo a la comunidad escolar, sino a más personas. Por otra parte, hemos considerado algunos problemas existentes más allá de los límites del ámbito educativo escolar, para ver cómo se pueden trasladar a las aulas para ser sintetizados como contenidos escolares. No es algo nuevo, pues los antecedentes de esta forma de trabajar guardan semejanzas con propuestas realizadas por la Escuela Moderna, hace más de cien años. Nosotros utilizaremos ejemplos más recientes, del último cuarto de siglo XX en España, donde los grupos de innovación mostraban sus deseos de mejorar una docencia con la que mostraban claras discrepancias. Finalizamos el trabajo con la presentación de unas conclusiones hipotéticas, que son el resultado de verificar con evidencias empíricas documentales y de observación de clases, la dialéctica entre la problemática social y escolar.

2. Antecedentes de la investigación escolar

Como miembros de Gea-Clío, nuestras finalidades han estado condicionadas por el contexto de las transformaciones del sistema escolar en España, que respondía a muchos de los deseos de los grupos de innovación por mejorar la enseñanza de las ciencias sociales en las etapas de la educación básica. Con posterioridad a la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), uno de los debates más relevantes ha sido el referido a la organización de los contenidos curriculares en el área de las ciencias sociales. Se establecía, entonces, una dicotomía entre problemas y disciplinas (Cronos, 1997), como si no fuera posible abordar los problemas sociales básicos desde el conocimiento disciplinar, que se asemejaba a una concepción tradicional y singular. Se importaron nuevas perspectivas de organización del conocimiento escolar, que estaban vinculadas a las tradiciones de los *socials studies* de Estados Unidos (problemas socialmente relevantes) y a los intentos de renovación de la enseñanza de las ciencias sociales, entre ellas de la geografía e historia en el ámbito francófono (cuestiones socialmente vivas). Son aspectos de una búsqueda de alternativas a la enseñanza de las ciencias sociales que nos remiten a planteamientos teóricos anteriores, tanto en el campo de la pedagogía (Dewey, Decroly, Kilpatrick) como en el de la epistemología (Antiseri, Morin).

De esta manera se estaban definiendo algunos conceptos, que conviene diferenciar. En primer lugar, los *problemas socialmente relevantes*, generalmente de ámbito interdisciplinario (Ocampo y Valencia, 2019), que tenía uno de sus ejemplos más representativos en el grupo andaluz IRES con su referencia a los conceptos metadisciplinarios y a las teorías de Edgar Morin:

La cuestión nos la hemos de plantear, pues, ante todo, en el marco de la selección, organización y formulación de los contenidos de enseñanza. Más concretamente, entendemos que lo fundamental al respecto sería establecer criterios que faciliten la selección de objetos de estudio relativos a problemas de nuestro mundo (es decir, de tópicos, centros de interés, problemáticas de investigación escolar...) que tengan mayor potencialidad para integrar contenidos educativos relevantes (interpretaciones del mundo, conceptos específicos, destrezas educativas, sistemas de valores). (Merchán y García Pérez, 1997, p. 61)

En segundo lugar, las *cuestiones socialmente vivas*, desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales en grupos como Aula Sete o Cronos. Una posición que se mantiene en el caso de la formación del profesorado en el colectivo de la Universitat Autònoma de Barcelona, como se muestra a continuación:

Es reivindica un currículum basat en problemes socials, en el desenvolupament d'una consciència històrica, i en la formació d'un pensament social crític que permeti als nois i a les noies enfrontar-se als conflictes i als problemes i que els faci competents per voler participar en la construcció del futur. (Pagès i Santisteban, 2011, p. 9)

Y tercero, los *temas controvertidos* en la enseñanza de las ciencias sociales. En este caso el grupo GREDICS de Barcelona, con una propuesta de raíz historiográfica. Se busca no sólo explicar el pasado, sino elaborar juicios de valor éticos sobre problemas que admiten diferentes interpretaciones y no se han cerrado. Un modelo muy ligado a la historiografía norteamericana y con conexiones teóricas con la denominada literacidad crítica (González y Santisteban, 2020).

Dichas diferencias no nos deben alejar de nuestros propósitos iniciales, como es la definición de un problema social que se pueda explicar escolarmente. En este sentido hemos considerado la definición de problema de la Real Academia Española (RAE) de 2020: "Planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos", que nosotros transformamos en la búsqueda de una metodología, de un camino, para encontrar una respuesta que sea creíble para poder adoptar soluciones en la vida cotidiana. La búsqueda de otras definiciones conceptuales en el histórico de la RAE nos permite identificar algunos rasgos relevantes para entender su uso como método didáctico.

En la definición de 1780 nos dice que un problema es una "qüestion (sic) que regularmente se propone para ejercitar (sic) el ingenio y se puede defender afirmativa y negativamente con razones en pro y en contra". En el Diccionario de 1832 se añade en esta entrada "la propuesta que se hace de investigar alguna verdad desconocida, o de practicar alguna cosa". En 1901, en plena institucionalización del sistema escolar, un problema se definía como "cuestión que se trata de aclarar, proposición dudosa". En la segunda mitad del siglo XX encontramos su relación con las finalidades, pues se añade que es "un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin" (RAE, 1970).

Es decir, desde una perspectiva de la interpretación del pasado un problema ha permitido identificar una actitud (ejercitar el ingenio), unas habilidades (utilizar razones en pro y en contra) y una proposición de actuación (investigar una verdad desconocida) con arreglo a una finalidad. Estas características son las que defendemos en nuestra posición educativa que, sin embargo, no es aceptada por la mayoría del cuerpo docente.

Esta misma percepción es la que analizan Víctor Santidrián y Ramón L. Facal, en su defensa de una práctica educativa basada en problemas sociales candentes, que ellos quieren implementar aprovechando la legislación educativa:

La legislación establece para la enseñanza de las ciencias sociales unas finalidades que justifican la introducción en el aula de temas socialmente conflictivos. Este artículo define qué se entiende por conflicto social candente y cuáles son las razones por las que presenta las diferentes actitudes del profesorado ante este tipo de temas... (Santidrián y López Facal, 2011, p. 8)

Ello nos permitirá identificar hasta qué punto la selección de problemas permite no sólo explicar cuestiones relevantes para la sociedad, sino que sobre todo facilitará el desarrollo de una actitud que cuestione la información que recibe y, más de una vez, satura la capacidad de razonamiento del alumnado. En este sentido hemos visto que el planteamiento y resolución de problemas facilita la formación docente (García-Monteagudo, Fuster y Souto, 2017; Ortega y Pagès, 2017; Pagès y Santisteban, 2011), un camino que hemos asumido en la organización de los contenidos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

3. Método: análisis de fuentes para comprender el camino hasta la innovación

Las tradiciones educativas de la Escuela Moderna ya nos señalaban la necesidad de relacionar los hechos sociales fuera de las aulas con el estudio que se realizaba en su interior. La generalización de la educación escolar a más cohortes de edad favoreció que surgieran colectivos que reforzaron dicha tendencia, en especial, en el período de la Segunda República y con conexiones entre las investigaciones educativas y su aplicación a la innovación escolar. En los años sesenta del siglo XX algunos colectivos se organizaron para recuperar esta tradición de innovación, que estaba oculta bajo el manto de tradicionalismo escolar del franquismo. La transición política a la democracia, tras la muerte de Franco, favoreció la eclosión de grupos que reivindicaban un papel de las ciencias sociales como instrumentos de compromiso con el cambio y la participación social.

La metodología que seguimos es comparativa crítica. Hemos realizado un análisis documental del conocimiento obtenido en las investigaciones. Con los resultados públicos de investigaciones y ejemplos de innovaciones ofrecidas por los grupos de innovación hemos procedido a establecer síntesis sobre las concepciones que se establecen en relación con los problemas sociales y su implicación en el conocimiento escolar. Procedemos de esta manera para mostrar la relevancia de la dialéctica entre fenómenos sociales relevantes y problemas de aprendizaje escolar. Entendemos que así se avanza en la funcionalidad ciudadana del saber escolar.

Hemos buscado los antecedentes a esta revisión conceptual en las aportaciones de los grupos de innovación didáctica existentes en los dos decenios finales del siglo XX en España, que han sido estudiados en una Tesis doctoral reciente (Duarte, 2015). Sabemos de las dificultades de empezar el estudio desde una reflexión subjetiva, pues puede contaminar el resto del análisis, pero también le concede el refuerzo del compromiso entre el hacer y el decir.

Como se ha dicho, en los decenios finales del siglo XX esta tarea era común a diferentes grupos de innovación escolar (Asklepios, Cronos, Ínsula Barataria, IRES, Gea-Clío, Kairós...), que con propuestas teóricas y confección de materiales curriculares propiciaban una manera de trabajar más cercana a los problemas sociales cotidianos. En sus propuestas encontramos una programación de contenidos para la Secundaria Obligatoria y para el Bachillerato, que estaba muy ligada a la selección de unos problemas relevantes.

En el caso del grupo gallego *Aula Sete*, los contenidos relacionados con problemas del mundo actual se orientaban a partir de ocho proposiciones:

1. El sistema político de democracia parlamentaria, que se ha extendido recientemente en el mundo occidental, está basado en el respeto a los derechos y libertades individuales de las personas, en la separación de poderes y en el sufragio universal (...).

8. Las políticas socialmente avanzadas se caracterizan por los intentos de compensar las desigualdades entre los grupos sociales y ofrecer oportunidades de desarrollo a los menos favorecidos. (Pedrouzo, Díaz y López Facal, 1995)

Algo semejante a lo que exponíamos desde Gea-Clío:

1º) Programar las unidades didácticas desde problemas sociales relevantes: explicar las desigualdades ante la vida y la muerte, defender el derecho a una vivienda digna, promover la búsqueda de la paz entre Países, tener lugares donde disfrutar de nuestro tiempo libre, saber convivir con los riesgos naturales, evitar el agotamiento de los recursos naturales... Problemas que aparecen en los diferentes Decretos de Mínimos de Primaria, Secundaria y Bachillerato.

2º) Transformar estas situaciones sociales en cuestiones problemáticas para el alumnado, de tal forma que pueda construir un camino (una metodología) que le ayude a plantear y resolver los problemas desde su propio conocimiento, enterándose de las cosas que expone y explica. (Souto y Ramírez, 1996)

Unos principios teóricos que se concretaban en una selección de Unidades Didácticas para ser desarrolladas en un proyecto curricular para toda la etapa Secundaria Obligatoria, que se difundieron en cuadernos didácticos para alumnado y docentes en los años noventa del siglo pasado. Más tarde, en el primer decenio del siglo XXI¹, se han editado estos materiales en forma de manuales, manteniendo así una continuidad en nuestra argumentación de los problemas en relación con los contenidos.

La selección de problemas sociales la hemos relacionado con los principios explicativos de la geografía e historia, pues ambas materias permiten aflorar los factores temporales y espaciales que determinan la vida en sociedad. En este sentido, entendimos, por ejemplo, que la ciudad no es un problema, sino que en la ciudad hay problemas, como el de la vivienda, el de sostenibilidad o

¹ Se pueden consultar los cuadernos y guías docentes del proyecto Gea-Clío en la página web del grupo de investigación Social(S): <http://socialsv.org/gea-clio/>

el de la gentrificación. Una forma semejante de interpretar el currículo escolar como la que se hace desde Andalucía, en relación con la Educación Primaria², en la cual se presentan los problemas sociales de participación o de recursos hídricos como eje para articular los contenidos curriculares. Dicha forma de interpretar el currículo nos ha permitido desarrollar unos contenidos básicos en relación con los problemas que queremos analizar en clase (el acceso a la vivienda, las agresiones a los equilibrios ecológicos, la identidad ciudadana). Entendemos que la investigación escolar se puede concretar en la elaboración de informes, noticias, dossiers... sobre la vida cotidiana, con clara implicación en la vida institucional local. Por eso en el siglo XXI nos hemos relacionado con el proyecto *Nós Propomos*³, pues ello nos facilitó la labor de difundir los problemas en los ámbitos sociales y políticos. En síntesis, hemos programado unas Unidades Didácticas que facilitaban la elaboración del conocimiento escolar desde el análisis de los problemas cotidianos. Primero se transformaron en cuadernos que se compartían con el resto de la comunidad escolar, después fueron los proyectos políticos dentro del contexto de *Nosaltres Proposem* en la Comunidad Valenciana.

Tabla 1

Organización de Unidades Didácticas desde los problemas sociales relevantes.

Problemas referencia	Conceptos espaciales	Lugares geográficos	Tipo de Geografía	Actitudes Destrezas
1er ciclo de Secundaria: ¿Cómo nos identificamos con un lugar?	Percepción	Localidad	Radical, Percepción y Comportamiento	Contraste de percibir y observar
¿Por qué nacemos y morimos desiguales?	Comportamiento espacial	España		Acotar y representar un lugar
¿Por qué hay racismo y xenofobia?	Escalas y órdenes de magnitud	Lugares del Mundo (en diferentes escalas)		Diferenciar elementos y lugares
	Distribución y localización espacial			Entender factores, localizar objetos y personas en un lugar

Fuente: Souto y Ramírez, 1996.

Sin duda este planteamiento es difícil de realizar en un marco institucional de forma individual. Por eso siempre hemos defendido la idea de organizar equipos de trabajo y proyectos curriculares, donde se relacione la investigación académica con la innovación didáctica, en la cual el alumnado adquiere el protagonismo de elaborar su aprendizaje y los y las docentes desarrollan estrategias de investigación que dignifican la autoridad intelectual del profesorado de la enseñanza básica. Además, nos permite obtener evidencias de la gradación de complejidad en problemas y asuntos que se delimitan en un tiempo y en un espacio. Así lo podemos comprobar

² Ver Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/1>, en especial las páginas 4 a 23.

³ *Nós Propomos!* es un proyecto de participación ciudadana desde el análisis de problemas locales. Ha iniciado su andadura en el año 2011 desde la Universidade de Lisboa y después se ha difundido por todo Portugal, Brasil, Colombia, España, México, Mozambique y Perú.

en el siguiente ejemplo (Tabla 1) de gradación de contenidos curriculares en Secundaria Obligatoria en el caso del proyecto Gea-Clío⁴.

4. Resultados de la dialéctica entre problemas sociales y escolares

Como hemos señalado en la introducción, queremos mostrar dos ejemplos dialécticos de la relación entre problemas sociales y escolares, que según el análisis que estamos realizando se pueden integrar en una explicación ciudadana. La conversión de problemas sociales en escolares supone una metodología que permita identificar el problema, para buscar información fiable que nos permita verificar las conjeturas e hipótesis que se plantean en clase y poder intervenir posteriormente en la sociedad.

4.1. La representación social de un problema escolar. El caso del medio rural

Las personas que viven del medio rural conocen de primera mano algunas problemáticas que les dificultan desarrollar su proyecto en estos espacios. La caída de los precios de venta de los productos agrarios, el abuso de las grandes empresas multinacionales y los bajos salarios, entre otros, son obstáculos que impiden el desarrollo sostenible del medio rural. Estos y otros problemas pueden ser abordados en la geografía escolar desde el enfoque de los problemas sociales relevantes, que se ha defendido en el apartado anterior, y complementarse con las funciones ecológica, económica y residencial que tiene el medio rural para la sociedad global (Hudault, 2011). Sin embargo, la representación social del medio rural impide comprender y actuar en relación a las inquietudes y deseos que tiene la población que siente estos espacios como propios.

Cuando nos referimos a la representación social del medio rural estamos apelando a una serie de narrativas que pueden acabar obstaculizando la labor del profesorado, si bien es cierto que los docentes también son partícipes de esa representación que afecta a su actitud a la hora de seleccionar los contenidos que imparten en las aulas (Muñoz, 2012). El profesorado no cuenta con una formación específica en la enseñanza del medio rural, un hecho que se agrava con la escasa presencia de la didáctica de las ciencias sociales en los grados de educación, además de que los grados en geografía no cuentan con asignaturas de formación didáctica. Esto se manifiesta en la escasez de investigaciones en la enseñanza de los espacios rurales por parte de los geógrafos españoles (Ruiz, Tula y Molinero, 2017). Desde otros campos de las ciencias sociales se ha demostrado que campo y ciudad se han investigado por separado (Garayo, 1996), un aspecto que también se ha comprobado en el análisis de los contenidos de los libros de texto (Morón y Morón, 2019). El medio rural se identifica con contenidos de corte conservador, algo bastante propio de los libros de texto iberoamericanos (Tonini, Claudino y Souto, 2015), y con un enfoque economicista que lo encuadra en el estudio de las actividades del sector primario bajo el prisma

⁴ Un ejemplo empírico es la propuesta de cuadernos de alumnado para trabajar desde Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato el estudio de la ciudad en relación con los problemas representados en el Museo de Etnología de Valencia, trabajo que se está desarrollando en este curso escolar 2020-21.

del paisaje (Armas, Rodríguez y Macía, 2018; García-Monteaudo, 2019). Estas constataciones explican cómo la idealización del medio rural penetra en el sistema educativo, especialmente en los manuales escolares, y termina obstaculizando la comprensión de los problemas de dicho medio, como se recoge en la Tabla 2.

En la defensa que venimos haciendo sobre la enseñanza de los problemas socialmente relevantes nos interesa comprender las relaciones existentes entre el medio rural y la ciudadanía. La comprensión del medio rural desde la teoría de las representaciones sociales lo convierte en un espacio complejo, en el que las ideas construidas sobre estos espacios vienen determinadas por el contexto social en el que es posible analizar el comportamiento de las personas (Sammut et al., 2015). Este diagnóstico escolar del medio rural no es frecuente en la didáctica de las ciencias sociales (Araya, Souto y Herrera, 2015; García-Monteaudo, 2018), pero es de utilidad para comprender la cosmovisión del medio rural y la promoción de una enseñanza comprometida con las problemáticas reales (Tonge, Mycock & Jeffery, 2012), en consonancia con las finalidades de esta área de conocimiento (Davies et al., 2018; García Pérez y De Alba, 2007).

Tabla 2

Elementos que explican la idealización escolar del medio rural

	Narrativas asociadas a la ruralidad	Aspectos relacionados en los libros de texto	Percepciones del alumnado de Educación Secundaria
Literatura	Tópicos: <i>Beatus Ille</i> , <i>locus amoenus</i>	"(...) el espacio rural es una reserva totalmente necesaria para contrarrestar las secuelas perversas de la concentración urbana, como el estrés y la contaminación" (Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero, 2002, p. 126).	"Porque lo rural es más tranquilo y calmado que la ciudad donde vivo".
Arte	Valor estético de los elementos naturales del paisaje	"¿Qué tipo de actividades económicas se desarrollarán en paraje natural? ¿Y en la gran ciudad?" (Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero, 2002, p. 175).	"Creo que en los espacios rurales hay elementos naturales: ríos, montañas, prados...".
Cine	Aislamiento social	"Población rural dispersa es la constituida por pueblos pequeños cercanos unos a otros y con muchas casas de campo esparcidas entre las tierras de cultivo (...)" (Ortega y Roig, 1968, p. 75).	"Asocio espacio rural a zonas de montaña a las que se accede por carreteras empinadas".
Publicidad y redes sociales	Espacios abiertos y deshabitados	"¿Puedes distinguir si predomina el minifundio o el latifundio?" (Méndez, Gutiérrez y Guerra, 2010, p. 149).	"Los espacios rurales suelen ser zonas con población anciana y pocos servicios".

Fuente: elaboración propia.

La importancia del contexto rural comporta la selección de una información que contempla las motivaciones, creencias, costumbres, comportamientos y expectativas de los sujetos de las áreas rurales, que forma parte de una representación social que se traslada a la escuela rural.

Entendemos que existe cierto paralelismo entre las dificultades existentes para desarrollar estrategias que integren la escuela rural con las comunidades locales (Rodríguez, 2010; Santiago, 2011) y las innovaciones educativas, ya que alumnado y profesorado no diferencian entre el espacio vivido y el medio local (Romero y Luis, 2008), tal como también ocurre para el caso del medio rural. A pesar de los obstáculos que se vienen señalando para desarrollar una enseñanza problematizadora del medio rural, se ofrecen algunos ejemplos para su consideración por parte del profesorado (Tabla 3). Así podemos observar cómo en diferentes territorios iberoamericanos aparecen problemas sociales que se transforman en contenidos escolares en forma de preguntas (¿Qué dificultades tiene la población inmigrante contratada por grandes propietarios rurales?, ¿Cómo evitar las marginaciones rurales?) que facilitan un proceso de aprendizaje en las aulas con ayuda de los conceptos disciplinares.

Tabla 3

Relación entre problemas sociales y escolares que afectan al medio rural

Ámbito espacial	Problema social	Problema escolar
Argentina. Programa de Extensión de Cátedra de Didáctica de la Geografía	Desigualdades sociales y económicas entre los propietarios de tierras y los trabajadores (inmigrantes).	Acceso a las comunidades rurales para tomar datos. ¿Cómo es la vida de los inmigrantes en los latifundios?
México. Centros de Integración Popular.	Marginación social de los habitantes rurales y dispersión geográfica de las escuelas.	Exclusión social del alumnado y las comunidades rurales. ¿Cómo evitar las marginaciones rurales?
Áreas rurales de Galicia y norte de Portugal. Proyecto <i>A ponte</i> .	Mejora de comunicaciones e infraestructuras entre espacios urbanos y rurales.	El alumnado presenta dificultades para hacer un uso educativo de las TIC. ¿Qué soluciones para la brecha digital?
Comunidad Valenciana. Unidades didácticas de la Cátedra de Cultura Territorial Valenciana.	Falta de concienciación social entre las personas y los territorios.	Diferenciación entre territorios rurales y urbanos. ¿Cómo afectan a la vida cotidiana los servicios de un lugar?

Fuente: elaboración propia

De la tabla anterior se pueden extraer algunas interpretaciones para avanzar hacia una didáctica innovadora del medio rural. Las problemáticas de los trabajadores del campo argentino se han investigado por el futuro profesorado que ha realizado un trabajo de campo para comprender los problemas de los productores y las historias de vida de las familias que se dedican a las actividades agrarias (D'Angelo y Lossio, 2011). En México las educadoras apoyan al profesorado de escuelas rurales buscando mejorar las infraestructuras de comunicación y la dotación de recursos para que disminuya la exclusión del alumnado de familias más pobres de las comunidades rurales. El penúltimo ejemplo es el proyecto europeo "A ponte", que permite la colaboración entre estudiantes y profesorado de áreas rurales del norte de Portugal y Galicia (España), con la finalidad de dotar de recursos materiales y organizativos que mejoren la educación y la colaboración entre los miembros participantes (Badía et al., 2004). Sobre estos recursos didácticos, la Cátedra de Cultura Territorial Valenciana ha elaborado unos materiales,

tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, para favorecer la comprensión integral del medio y empoderar a la ciudadanía en la toma de decisiones sobre el futuro de los espacios rurales (Peiró, Álvaro, Vílchez y Farinós, 2019).

4.2. Posibilidades de organización del currículo en torno a problemas sociales

La introducción de problemas sociales en el aula se plantea como la plasmación de problemas complejos en los que intervienen variables distintas y que no pueden ser entendidas meramente desde la lógica disciplinar. Este enfoque basa su existencia en el modelo crítico, que tiene como objetivo que nuestro alumnado sea capaz de comprender, impugnar y transformar el mundo social. Es por ello que, en la actualidad, tiene poco sentido una enseñanza de contenidos en forma de hechos, conceptos e informaciones de diferentes lugares del mundo sin relación con los grandes problemas de la humanidad (Souto, 2000).

Una organización escolar que conduzca al establecimiento de problemas sociales en el aula demanda reconocer la realidad social como fuente de conocimiento en la escuela, y para su comprensión no se debe recurrir a la atomización disciplinar propuesta por los currículos que presentan la realidad compartimentada por áreas de conocimiento.

La dialéctica entre el problema social y el problema escolar se establece cuando el docente está capacitado para leer críticamente el currículo y tiene la libertad para seleccionar los contenidos y presentárselos al alumnado desde un punto de vista problematizante. De este modo, se presenta una enseñanza de la Geografía y la Historia que promueve la participación ciudadana en la esfera pública, invitando al alumnado a cuestionar y a buscar soluciones sobre los problemas identificados.

Una reciente investigación (Fuentes, Asensi, Fuster y Claudino, 2021) ha permitido demostrar los límites de la formación inicial de los futuros docentes. Aunque se ha observado que el alumnado hace explícita su formación teórica en el paradigma curricular crítico, todavía es insuficiente la difusión de dichas prácticas escolares que conduzcan a un replanteamiento de la organización escolar basada en problemas sociales.

Por su parte Ocampo y Valencia (2019) establecen cinco proposiciones teóricas para la comprensión de la realidad social en la escuela y que pueden ayudar a entender la introducción de los problemas sociales en los currículos escolares. Así, los problemas sociales relevantes posibilitan la integración en la enseñanza de las ciencias sociales, requieren para su estudio la movilización de habilidades cognitivo-lingüísticas, suponen una mirada interdisciplinar, se relacionan con la comprensión de la realidad social como finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales y suponen un enfoque propio de la didáctica de las ciencias sociales.

A este respecto, encontramos propuestas y materiales curriculares encaminados a trasladar problemas sociales al ámbito escolar iberoamericano. En el caso chileno, uno de los materiales editados por el Ministerio de Educación a través de la editorial SM presenta para 8º curso Básico el siguiente esquema de trabajo (Landa del Río y Pintor Arratia, 2017):

Unidad 1. Edad Moderna: ¿Qué transformaciones dan origen al mundo moderno?

Unidad 2. Los españoles llegan a América: ¿encuentro, enfrentamiento o descubrimiento?

Unidad 3. ¿Somos herederos del mundo colonial?

Unidad 4. Ilustración, revolución e Independencia: ¿cambio de edad histórica?

Unidad 5. ¿Qué criterios se utilizan para definir una región?

En el ámbito español encontramos las propuestas de diferentes grupos de renovación pedagógica. Así en el caso de Gea-Clío contamos con los materiales editados en los años 90 del siglo pasado encaminados a introducir en el aula problemas sociales. Como ejemplo, en Secundaria Obligatoria: *El tiempo libre, ¿Por qué se mueren los ríos?, Mi mundo y el Globo donde vivo yo, La escuela ayer y hoy*, entre otros.

Asimismo, el Grupo de Investigación e Innovación en el Currículum de Ciencias Sociales (GRICSO) de la Universidad Autónoma de Barcelona propone, en Secundaria, un proyecto que se articula a partir de un hilo conductor: el proceso que lleva de la hominización a la humanización. Presentando una secuenciación basada en diez temas:

1. Somos polvo de estrella: ¿qué nos vincula al Universo?
2. Un planeta con mucha suerte: ¿por qué la superficie de nuestro planeta es un escenario cambiante?
3. El misterio de la vida: ¿qué compartimos con los demás seres vivos?
4. El planeta humano: ¿qué nos hace humanos?
5. La agricultura: ¿la Tierra nos alimenta a todos?
6. Comunicaciones y mercados: ¿un camino hacia el progreso?
7. La industria y la tecnología: ¿la industrialización, una mejora para todos?
8. Las sociedades humanas: ¿existe la igualdad de derechos?
9. La democracia: ¿el mejor de los sistemas políticos posible?
10. Un mundo sostenible y justo: ¿qué futuro queremos?

La plasmación de los ejemplos anteriores conlleva la introducción de problemas sociales en el aula, lo que nos permite acercar al alumnado situaciones conflictivas que pueden animarle a participar en el seguimiento de las actividades docentes. Su introducción supone organizar una secuencia de actividades para facilitar el aprendizaje. De todo el espectro de secuencias, creemos oportuno citar la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Cachinho, 2011; García de la Vega, 2010), la cual nos ofrece una estructura de trabajo que nos permite introducir en el aula el tratamiento de problemas sociales.

En síntesis, esta metodología se basa en la utilización de problemas socialmente relevantes formulados adecuadamente para motivar a los estudiantes a identificar, investigar y aprender los conceptos y principios que necesitan para resolverlos. De este modo, se promueve el aprendizaje significativo y la investigación escolar, además de suscitar el interés por aprender del alumnado y promover la adquisición de competencias.

Asimismo, el ABP fomenta el desarrollo y adquisición de habilidades cognitivas, y que, teniendo en cuenta la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001), promueven procesos cognitivos elevados como los descritos por Barrows (1986): 1) estructurar el conocimiento, 2) desarrollar procesos de razonamiento, 3) desarrollar destrezas de aprendizaje, 4) fomentar la motivación para el aprendizaje, 5) desarrollar el trabajo en grupo.

En publicaciones anteriores (Fuster, 2015) presentamos, a modo de ejemplo, una experiencia llevada a cabo en un grupo de 3º de ESO que surgió de las inquietudes del alumnado. Por aquel entonces, la presión informativa de los medios de comunicación en relación a la entrada de migrantes ilegales como resultado del salto de la valla era recurrente en los medios de comunicación. Como consecuencia se programó una experiencia que consistía en la resolución de un problema en el que abordar las cuestiones más relevantes relacionadas con el tema de los procesos migratorios.

A partir del trabajo desarrollado con el alumnado, se demostró que, gracias a la introducción de problemas sociales en el aula, el alumnado no solo adquirió los contenidos propiamente dichos, sino que se fomentó el desarrollo de la autonomía personal, fomentando que los estudiantes crearan una opinión propia con argumentos para defenderla, además de crear el contexto para demostrar y defender sus ideas.

En esta ocasión, la problematización del currículo permitió introducir en el aula y reproducir a pequeña escala los problemas reales con los que el estudiante se enfrenta en su vida cotidiana.

En otro ejemplo no publicado, se presentó el siguiente problema: tras el estudio del nomenclátor del callejero de una localidad de la provincia de Valencia se detectó la falta de calles con nombres de personajes femeninos. A partir de la presentación del problema se ofreció a los estudiantes la posibilidad de poner en conocimiento de la entidad local los resultados del estudio realizado. En esta ocasión, como señalan Ospina y Valencia (2019), se trataba de introducir en el aula un fenómeno que se encontraba sometido a un juicio social, pero que adquiriría un sentido especial en el momento de introducirlo en el aula, transformando un problema social en escolar. De este modo, los estudiantes, al observar el fenómeno social están obligados a elaborar explicaciones presentes en la realidad.

En este sentido, el enfoque de dicho problema social se convirtió en el camino para que desde el aula se apostara por la comprensión de la realidad social. No solo contribuyendo a la formación de un pensamiento crítico, sino también al ofrecimiento de participación ciudadana, estableciendo relaciones entre entidades públicas (ayuntamiento y centro educativo).

5. Conclusiones

La problematización de los acontecimientos sociales nos ha facilitado la elaboración de unidades didácticas que relacionan el estudio escolar con la comprensión de los fenómenos cotidianos, lo que repercute en la motivación del alumnado respecto al aprendizaje de los hechos y conceptos que se sintetizan como contenidos curriculares. Además, dicha interpretación de los hechos permite relacionar la investigación observante en las aulas con los estudios académicos, paliando así las dificultades de relación entre las instituciones educativas del sistema básico

escolar y del universitario (Estepa, 2019; Prats, 2020). Es evidente que, sin un compromiso social y una reflexión ontológica sobre el saber escolar, es difícil precisar unas metas para avanzar metodológicamente. Se trata de una tarea colectiva para romper el aislamiento de cada clase y centro escolar, que busca alianzas entre investigación e innovación, como se hizo desde los proyectos curriculares que se han analizado.

Estas iniciativas las hemos encontrado en los grupos de innovación de Educación Secundaria en España, en los años finales del siglo XX, que llevaban implícita la definición del conocimiento profesional del/la docente, como se refleja en los estudios realizados en el seno del grupo IRES, en su propuesta de “conocimiento escolar ‘deseable’, a modo de hipótesis de intervención didáctica” (García Pérez, 2015, p. 50). La organización institucional del saber escolar configuraba un campo de conocimiento con reglas y normas que condicionaban el trabajo personal en las aulas de enseñanza básica.

La manera alternativa de interpretar el currículo afectó al cuestionamiento del saber académico, impugnándose la singularidad natural de las disciplinas. Un camino que implica una profunda revisión epistemológica de las materias escolares y de su incidencia en la formación del profesorado (Jiménez y Felices de la Fuente, 2018) y en el análisis de las aportaciones disciplinares, como se ejemplificó, en su momento, en el caso de la geografía (García Pérez, 2011).

Las evidencias de la experimentación de las unidades didácticas de los grupos de innovación nos indicaron que la expansión de este modelo de enseñanza sobre problemas relevantes es lenta. Por eso se impone el uso de estrategias metodológicas que nos permitan avanzar con cautelas (De Alba y Porlán, 2020).

En todo caso, los estudios que mostramos en este artículo nos indican la posibilidad de impugnar contenidos clásicos que suponen la idealización de un territorio, en este caso el medio rural. Pero también la posibilidad de ejercer la participación ciudadana con ejemplos en los fenómenos migratorios o en la toponimia cultural del callejero urbano. Una tarea que también se difunde, entre otros casos, con el proyecto *Nós Propomos*, como señalamos en este mismo artículo.

El trabajo con cuestiones relevantes supone, pues, no solo un desafío para los docentes de los Grados de Educación Infantil y Primaria, así como del Máster de Secundaria, sino también para el propio alumnado universitario, que ha generado unas rutinas y prejuicios en consonancia con las representaciones sociales del sistema escolar y de la figura concreta del/la docente. Por eso se generan incertidumbres y conflictos en las aulas universitarias cuando se aborda esta metodología, pues se está impugnando una manera hegemónica de enseñar, que no se suele cuestionar. Romper con estas inercias constituye un camino largo y una constancia en la autoestima del modelo de profesor que innova e investiga.

La dialéctica que hemos establecido entre problemas sociales y escolares nos permitirá no sólo cuestionar los contenidos culturales enciclopédicos, que se presentan como “naturales” y propios de cada materia⁵, sino también cuestionar el papel de la enseñanza escolar ante la participación ciudadana. Y, en este sentido, es donde cobra mayor validez la propuesta de una metodología que se pueda desarrollar en las aulas y que facilite elementos y posibilidades para la investigación educativa. Con ello se podrán obtener pruebas de la mejora sustancial del

⁵ Tanto en la línea de las representaciones sociales como en los estudios sociogenéticos de las materias escolares.

aprendizaje para entender críticamente la sociedad y poder participar de forma consciente en la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.
- Araya, F., Souto, X.M. y Herrera, Y. (2015). El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XIX, 503. <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108/18311>
- Armas, F.X., Rodríguez, F. y Macía, X.C. (2018). La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la educación secundaria. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.04>
- Badía, A., Bautista, G., Guasch, T., Sangrà, A. y Sigalés, C. (2004). *La integración escolar de las TIC: el Proyecto Ponte dos Brozos*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <https://www.uoc.edu/dt/esp/badia0904.pdf>
- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Cachinho, H. (2011). Inovações didáticas e ensino da Geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. En J. J. Delgado, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón Gaité (Coords.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 242-257). Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía. Universidad Complutense de Madrid.
- De Alba-Fernández, N. y Porlán, R. (2020). La metodología de enseñanza. En N. De Alba-Fernández y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 37-54). Madrid: Morata.
- D'Angelo, M.L. y Lossio, O. (2011). Innovar en la enseñanza de geografía rural en la escuela secundaria: propuesta de desarrollo profesional docente. *Revista Geográfica de América Central*, II Semestre, 1-12. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2733>
- Davies, I., Ching, L.I., Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E. & Waghid, Y. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5>
- Domingos, M. (2000). "Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. En A.S.P. Moreira y D.C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 117-159). Goiânia: AB, 2ª edición.
- Domingos M. y Diniz L. (2019). Representações Sociais, Sens Pratique, Poder Simbólico e o Processo de Construção do Ser Docente. *Arxius de Ciències Socials*, 41, 43-64.
- Duarte, O. (2015) *La enseñanza de la historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.79DD46B3&lang=es&site=eds-live&scope=site>

- Estepa-Giménez, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas, *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 4-19.
- Fidalgo, C., Blanco, J., Picón, J. y Herrero, J. (2002). *Ciencias Sociales, Geografía. Proyecto Zenit. Comunidad Valenciana*. 3º curso de Educación Secundaria. SM.
- Fuertes, C., Asensi, A., Fuster, C. y Claudino, S. (2021). Socially acute questions and critical citizenship in trainee geography and history teachers: From theory to classroom observation. En C. Gómez, P. Miralles y R. López (coord.). *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (cap. 11). Berlin: Peter Lang.
- Fuster García, C. (2015). Visiones de un mundo en crisis. La problematización del currículum de geografía como estrategia didáctica. En A.M. Hernández, C.R. García y J.L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.155-162). Cáceres: AUPDCS y Universidad de Extremadura.
- Garayo, J.M. (1996). La sociedad rural en el final de siglo. Inguruak. *Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 16, 61-80.
- García de la Vega, A. (2010). Aplicación Didáctica del aprendizaje basado en problemas al análisis geográfico. *Revista de Didácticas Específicas*, 2, 43-60.
- García-Monteagudo, D. (2018). Análisis metodológico de las representaciones sociales del medio rural entre estudiantes de Educación Secundaria: un estudio de caso. En V. Peris, D. Parra y X.M. Souto (coord.), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática* (pp. 75-87). Valencia: Nau Llibres.
- García-Monteagudo, D. (2019). Tradiciones en la enseñanza del medio rural desde una perspectiva iberoamericana: análisis de los libros de texto de España y Brasil. En M.J. Hortas, A. Dias y N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.50-58). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García-Monteagudo, D., Fuster, C., y Souto, X.M. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 132-147.
- García Pérez, F.F. (2011). Geografía, Problemas Sociales y conocimiento escolar. *Anekúmene*, 2, 6-21.
- García Pérez, F.F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62. Recuperado de http://www.fedicaria.org/concSocial/conc_19.htm
- García Pérez, F.F. y De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 9, 243-258. <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/16/16>
- González-Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.

- Grupo Cronos (1997). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 6-8.
- Hudault, J. (2011). La protección jurídica del territorio rural. En E. Muñiz (coord.), *Un marco jurídico para un medio rural sostenible* (pp. 71-80). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Jiménez, M^a.D. y Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102.
- Landa del Río, L. y Pinto Arratia, V. (2017). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. 8º Básico. Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM.
- Méndez, R., Gutiérrez, J. y Guerra, A. (2010). *Ciencias Sociales, Geografía*. 3º ESO. SM.
- Merchán, F.J. y García Pérez, F.F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.
- Morón, M^a.C. y Morón, H. (2019). El tratamiento del Medio Rural en el Currículum Oficial de Secundaria en la Última Década. En X.C. Macía, F.X. Armas y F. Rodríguez (Eds.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 896-906). Santiago: Andavira Editora.
- Muñoz, I. (2012). *La ruralidad: análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad, aplicada en la región de Maule (Chile)*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ocampo Ospina, L. y Valencia Carvajal, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales, *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 93, 1-15. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.01>
- Ortega, R. y Roig, J. (1968). *Geografía de España*. 1º curso de Bachillerato. Ed. Vicens Vives.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pedrouzo, O., Díaz, A. y López Facal, R. (1995). Algunas dudas sobre la elaboración de unidades didácticas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 4, 75-86.
- Peiró, E., Álvaro, N., Vílchez, A. y Farinós, J. (2019). Hacia una nueva cultura territorial desde la educación básica obligatoria. La experiencia de las unidades didácticas "¿Qué conozco de mi territorio?" de la Cátedra de Cultura Territorial Valenciana. En *XXVI Congreso de la Asociación Española de Geografía, Crisis y espacios de oportunidad. Retos para la Geografía* (pp.143-158). Asociación Española de Geografía y Departamento de Geografía de la Universitat de València.
- Prats Cuevas, J. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad. Dos mundos que viven de espaldas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 10-14.
- Rodríguez, A. (2010). Familia rural, valores ambientales y sostenibilidad. Un estudio de educación ambiental en el condado norte de Huelva. En: M. Junyentut y L. Cano (Coords.), *Investigar*

- para avanzar en educación ambiental* (pp. 181-199). Organismo Autónomo Parques Nacionales. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento sociogeográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII (270) (123). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>
- Ruiz, A.R., Tula, A.F., y Molinero, F. (2017). La enseñanza de la geografía rural en los estudios universitarios de grado en España: temáticas clave, organización y metodologías de trabajo actuales. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XXII, 1198. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1198.pdf>
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., & Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.003>
- Santiago, J. A. (2011). Educación rural y la enseñanza de la geografía. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación*, 12(2), 64-76. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41030368005.pdf>
- Santidrián, V.M. y López Facal, R. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.
- Souto, X.M. (2000). La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes. *XVI Congreso Colombiano de Geografía. Memorias* (pp. 141-152). Cali: ACOGE.
- Souto, X.M. y Ramírez, S. (1996). Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 9, 15-26.
- Souto, X.M., García-Monteagudo, D. y Fuster, C.. (2016). Explicamos las identidades ciudadanas escolares. En R. López Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 992-1005). Universidade de Santiago de Compostela.
- Souto, X.M., García-Monteagudo, D. y Fuster, C. (2018). Una propuesta metodológica para analizar la representación social del saber escolar. En V. Peris, D. Parra y X.M. Souto (Eds.), *Repensamos la Geografía e Historia para la educación democrática* (pp. 49-74). Valencia: Nau Llibres.
- Tonge, J., Mycock, A. & Jeffery, B. (2012). Does citizenship education make young people betterengaged citizens? *Political Studies*, 60(3), 578-602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x>
- Tonini, I.M., Claudino, S. y Souto, X.M. (2015). Manuais escolares de Geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de Geografia? En R. Sebastiá y E.M^a. Tonda (Coords.), *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía* (pp.191-205). Alicante: CEE Limencop.



Los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la novela gráfica en la Educación Superior

The Sustainable Development Goals through graphic novels in Higher Education

Marta Gallardo

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Email: martagallardo@geo.uned.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4804-710X>

David García-Reyes

Universidad de Concepción, Chile

Email: mangarcia@udec.cl

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3445-1304>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.97>

Resumen

Los objetivos de desarrollo sostenible (SDG), impulsados por Naciones Unidas, presentan una serie de metas a alcanzar en el año 2030. Para la consecución de los SDG es fundamental su incorporación en la enseñanza con el objeto de involucrar a los jóvenes y futuros agentes de cambio en su asimilación y aplicación. Las novelas gráficas, a partir de su análisis crítico, permiten reflexionar sobre un gran número de problemáticas y cómo éstas y los lugares geográficos son representados. Se presenta una actividad docente llevada a cabo en la enseñanza superior, en la que el alumnado examina nueve novelas gráficas con el objeto de analizar, desde una perspectiva geográfica, los diferentes SDG, observando la interrelación e interdependencia entre ellos y los contrastes y similitudes entre “realidad” y ficción. Mediante el análisis de diferentes problemáticas socioeconómicas y socio-ecológicas actuales y su debate en el aula, se desarrolla la capacidad de análisis, reflexión y discusión y se estimula el pensamiento crítico del alumnado desde una perspectiva cercana y creativa. El estudiantado se muestra motivado y satisfecho con la actividad, a pesar de las dificultades para desentrañar las diferentes problemáticas presentes en las novelas gráficas, habiendo incrementado sus conocimientos sobre los SDG, que eran, antes de esta experiencia, prácticamente nulos.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible; desarrollo sostenible; novela gráfica; cómic; enseñanza superior.

Abstract

The Sustainable Development Goals (SDG), promoted by the United Nations, presents 17 goals to be achieved in the year 2030. In order to achieve them, their incorporation into education is essential to involve young people and the future agents of change in their assimilation and application. Graphic Novels allow us to examine a large number of topics and how these and the geographical places are represented. A teaching experience in higher education is presented through the analysis of nine graphic novels with the purpose of analyze, from a geographical perspective, the 17 SDGs, observing their interrelation and interdependence and the contrasts and similarities between “real” and “realm”. Through the analysis of current socio-economic and socio-ecological problems and their debate in the classroom, students were able to develop their capacity for analysis, reflection and discussion, but also critical thinking was stimulated from a close and creative perspective. The students were motivated and satisfied with the activity, despite the difficulties to unravel the different problems exposed in the graphic novels. Moreover, they increased their knowledge about the SDG, which were, before this is experience, almost non-existent.

Keywords: Sustainable Development Goals; sustainable development; graphic novel; comic; higher education.

1. Introducción

Los objetivos de desarrollo sostenible (SDG) fueron aprobados por los Estados Miembros de las Naciones Unidas en el año 2015 como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Ofrecen 17 objetivos que pretenden alcanzarse en el año 2030, centrados en poner fin a la pobreza y proteger el planeta, junto con mejorar la vida y las perspectivas de las personas (ver: <https://www.un.org/sustainabledevelopment>), para lo cual los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil deben contribuir a ello. En este aspecto, a las instituciones de enseñanza superior les corresponde jugar un papel importante mediante la introducción y el debate de los diferentes objetivos en la enseñanza, investigación, gestión, transferencia y divulgación de los SDG. La diferencia principal con anteriores objetivos de desarrollo de Naciones Unidas consiste en que los SDG plantean objetivos y desafíos para todos los países, no únicamente en los países pobres (Sachs, 2012). Por lo anterior, todos deberán contribuir al bienestar de las generaciones presentes y futuras, mediante el triple enfoque del desarrollo sostenible, en el ámbito económico, social y ambiental. En este sentido, la iniciativa hace hincapié en los impactos que el ser humano genera sobre el medio ambiente.

Una de las metas del objetivo 4, relacionado con la educación, consiste en asegurar que todos los alumnos adquieran para el año 2030 los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluyendo, entre otros, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. En el escenario de cambio global en el que nos encontramos actualmente, las instituciones de educación superior deben dotar al alumnado de conocimientos, habilidades y motivación para entender y abordar los SDG (SDSN Australia/Pacific, 2017). Por eso es oportuno concretar planes de estudios interdisciplinarios con prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de habilidades transversales, al pensamiento crítico y creativo, al desarrollo de habilidades éticas, a la capacidad reflexiva, a la autoconsciencia

y a la responsabilidad social, sin olvidar la adquisición de una conciencia global (Howlett et al., 2016; UNESCO, 2017; SDSN Australia/Pacific, 2017; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Se hace necesario, por tanto, desarrollar un currículo apropiado (Meadows, 2020) con el objeto de promover una ciudadanía activa e informada (Chowdhury et al., 2020). Para facilitar este proceso, Sustainable Development Solutions Network (SDSN Australia/Pacific, 2017) desarrolló hace cuatro años una guía para implementar los SDG en las universidades, tanto en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje como en la investigación, la gobernanza institucional y el liderazgo social. Así, podemos encontrar varias experiencias docentes que incorporan el concepto de desarrollo sostenible aplicándolo en el aula de una manera interdisciplinar como, por ejemplo, los trabajos de Eagan et al. (2002) o Dale y Newman (2005). Concretamente, en el tema de los SDG hay un interés creciente y podemos encontrar numerosas experiencias (Crespo et al., 2017; Gill, 2017; Avelar et al. 2019; Leal Filho et al., 2019).

Sin embargo, a pesar de estos ejemplos positivos, Leal Filho et al. (2019) muestran en un estudio realizado en 140 instituciones universitarias que más del 50% del profesorado que se encuentra dentro del campo de la sostenibilidad no incluye los SDG en sus asignaturas. Los objetivos más tratados en el aula son: Objetivo 13 – Acción por el clima, Objetivo 11 – Ciudades y comunidades sostenibles y Objetivo 4 – Educación de calidad. En sentido opuesto, los objetivos menos tratados son: Objetivo 14 – Vida submarina, Objetivo 15 – Vida de ecosistemas terrestres y Objetivo 8 – Trabajo decente y crecimiento económico.

Los 17 objetivos están interconectados y por ello, la Geografía, como ciencia que analiza los fenómenos físicos y humanos y su interrelación, juega un papel importante en el análisis y en la búsqueda de soluciones. Así, para rebajar los niveles de pobreza (objetivo 1) debe alcanzarse el objetivo 2, hambre cero, para lo cual, la salud y el bienestar de la población (objetivo 3) contribuirán a ello. De esta manera, se hace necesario el estudio y la enseñanza de dichos objetivos con un planteamiento interdisciplinar, proyectando su interrelación. La novela gráfica, al tratar normalmente diversas temáticas de manera conjunta, permite desentrañar y comprender varias de las conexiones intrínsecas de los 17 objetivos.

1.2. Los cómics y las novelas gráficas como recurso didáctico

Las novelas gráficas y, en especial los cómics y tebeos, han sido vistos como un género literario de entretenimiento de niños y adolescentes. Sin embargo, el mercado editorial en la actualidad ofrece una enorme variedad de títulos cada vez más demandados por un público adulto, el cual busca relatos más allá de las historias de superhéroes o de las ficciones distópicas, pues un gran número de novelas gráficas se ocupan de abordar tramas de índole histórica, social, cultural o medioambiental. Se trata de narraciones que pueden ser fruto de la ficción de sus creadores, o bien, articuladas a partir de reportajes o investigaciones vinculadas a distintos sucesos o situaciones.

La diferencia formal de la novela gráfica respecto de la consideración que se puede tener de una historieta se debe a la dimensión física de la misma (normalmente, *hardcover*), y al carácter autoconclusivo del relato. Además, es frecuente que estas obras se caractericen por la extensión y la complejidad en las tramas que cuentan (Cromer y Clark, 2007). La novela gráfica dentro del

cómic adquiere una dimensión más desarrollada, pero sigue siendo una narración figurativa combinando imágenes visuales (siendo este un lenguaje universal) junto con la inclusión de textos para generar una obra de ficción o de no ficción.

El hecho de valerse de un lenguaje dinámico como el del cómic, a partir de un relato de imágenes y textos, proporciona una lectura rápida y entretenida, a la vez que permite al alumnado un análisis crítico sobre la situación que se expone. Su lectura en el aula permite enseñar una gran cantidad de aspectos, centrándonos en las múltiples temáticas tratadas, pero también en la comprensión de la caracterización de los personajes y cómo el mundo que los rodea es representado. Las diferentes problemáticas que presentan abarcan desde escalas locales a contextos globales, en las que el alumnado se pone en la piel de sus personajes y es capaz de entender mejor las circunstancias que cuentan (Fischbach, 2015). Así, el uso de estos métodos alternativos permite acercar la temática a las vidas e intereses personales de los estudiantes (Griffith, 2010) y sirve para guiar a los estudiantes en la construcción del conocimiento y para crear una comprensión más rica de conceptos que pueden aplicarse en entornos de aprendizaje reales (Bolton-Gary, 2012).

Son varios los ejemplos donde el uso de la novela y el cuento ha sido aplicado como medio didáctico en el aprendizaje de las Ciencias (Petit Pérez y Solbes Matarredona, 2012) y de las Ciencias Sociales (Nolasco, 2012; Palma Valenzuela y Cambil Hernández, 2019). Concretamente, en el caso de la novela gráfica, este formato narrativo ha sido empleado también para la enseñanza de materias tan diversas como las lenguas extranjeras (Caglar et al., 2013), la historia (Cromer y Clark, 2007; Decker y Castro, 2012), las matemáticas (Cooper, Nesmith y Schwarz, 2011), la teoría de la comunicación (Meyers, 2013) o en campos como la farmacia (Muzumdar, 2016). En la educación universitaria, donde destaca la tradicional clase magistral y, en algunos casos, la escasa interacción y/o relación entre alumno y profesor (Cotten y Wilson, 2006) es menos evidente el uso del cómic que en la educación primaria y secundaria. Destacan, sin embargo, experiencias positivas como las de Silva et al. (2017) en una clase de administración o Bolton-Gary (2012) en psicología educativa. En este sentido, Senior y Hill (2016) señalan el enorme potencial para interiorizar la aplicación pedagógica del cómic en distintos contextos de educación reglada y el valor de la misma para el aprendizaje.

La capacidad de enseñar diversos conceptos relacionados con los SDG a través del uso de cómics y novelas gráficas se ha puesto de manifiesto con la creación de la iniciativa *Comics Uniting Nations*, desde UNICEF junto con otras asociaciones internacionales, con el objeto de hacer accesible dichos Objetivos a los ciudadanos (<http://www.comicsunitingnations.org/>). Cuenta a día de hoy con 26 cómics relacionados, entre otros temas, con la contaminación atmosférica, la biodiversidad, los refugiados, cuestiones de igualdad de oportunidades o la alimentación saludable, disponibles para su descarga en varios idiomas.

En relación con esto, las bibliotecas universitarias comienzan a adquirir colecciones de novela gráfica y arte secuencial (O'English et al., 2006), reconociendo su valor, no solo como entretenimiento, sino en su potencial estatuto como dinamizador para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado (Fischbach, 2015).

Este artículo presenta una propuesta didáctica que introduce los SDG en la enseñanza superior mediante la lectura y el análisis de diferentes novelas gráficas con el objeto de que el alumnado obtenga un mayor conocimiento de sus objetivos. Su lectura y discusión favorece la comprensión de problemáticas socioeconómicas y socio-ecológicas actuales contenidas en los SDG, pudiendo observar la interrelación e interdependencia entre los 17 objetivos propuestos. Además, se trata de que, durante el desarrollo de la actividad, el alumnado sea capaz de desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico creativo, así como habilidades de comunicación, tanto orales como escritas, fortaleciendo su capacidad para la resolución de problemas de manera grupal.

2. Metodología y ámbito de estudio

La actividad se realiza con estudiantes del grado de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Murcia, España, concretamente de la asignatura de Geografía Económica. La práctica está relacionada con la ya consolidada Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), la cual apunta a desarrollar competencias que empoderen a los individuos para reflexionar sobre sus propias acciones, tomando en cuenta sus efectos sociales, culturales, económicos y ambientales actuales y futuros desde una perspectiva local y mundial (UNESCO, 2017). Para ello, nos centramos en los SDG y cómo las problemáticas a las que se quiere hacer frente están presentes en historias reales o ficticias de diferentes novelas gráficas. Los estudiantes tienen entre los 19 y los 22 años, con una ratio de 38% mujeres y 62% hombres, de los cuales el 30% dice leer novelas gráficas o cómics con frecuencia.

Tabla 1

Novelas gráficas (NG) seleccionadas por el alumnado

	Nombre	Autor/es	Editorial	Año	Páginas
NG 1	Adictos a la guerra (Addicted to war: Why The US Can't Kick Militarism)	Joel Andreas	Astiberri	2002	88
NG 2	Ansía de vivir (A life force)	Will Eisner	Norma Editorial	1988	143
NG 3	Barcelona. Los vagabundos de la chatarra	Jorge Carrión, Sagar Fornies	Norma Editorial	2015	102
NG 4	Illegal (Illegal)	Eoin Colfer, Andrew Donkin, Giovanni Rigano	Alianza Editorial	2017	144
NG 5	La cuenta atrás	Carlos Portela, Sergi San Julián	Kalandraka	2008	104
NG 6	La gente honrada (Les Gens Honnêtes)	Jean-Pierre Gibrat, Christian Durieux	Norma Editorial	2010	296
NG 7	Negrinha	Jean-Christophe Camus, Olivier Tallec	Norma Editorial	2009	112
NG 8	Rural: crónica de un conflicto (Rural !)	Étienne Davodeau	Ediciones La Cúpula	2001	148
NG 9	Basura (Trashed)	Derf Backderf	Astiberri	2016	240

Fuente: Elaboración propia.

Se seleccionaron un total de 20 novelas gráficas disponibles para su préstamo en bibliotecas públicas de la región y, por tanto, accesibles. Para elaborar esta selección se tuvo en cuenta la diversidad de temáticas principales, las cuales debían abarcar al menos un SDG. Además, debían ser de una edad apropiada, que pudieran ser atractivas y motivantes para el alumnado y que, a ser posible, el conflicto o problemática que apareciera representado en dicha novela gráfica fuera familiar para ellos y, por lo tanto, pudieran sentirse identificados o al menos que su lectura les pudiera resultar interesante. Asimismo, se tuvieron en cuenta también otros factores como la calidad de la novela gráfica, o el tratamiento que se realizaba de la temática con el objetivo de evitar planteamientos subjetivos y sesgos ideológicos. El alumnado, en grupos de tres personas, realizó la selección (tabla 1) según el listado de novelas gráficas que el profesorado había escogido. Se les dio libertad para buscar y/o seleccionar otras obras que ellos conocieran o que quisieran analizar.

La diversidad de las elecciones del alumnado dio como resultado la selección de obras muy distintas. *Adictos a la guerra* (NG1), novela gráfica de Joel Andreas, historietista y profesor universitario de Sociología, realiza un recorrido por el militarismo estadounidense desde la etapa colonial británica hasta su política intervencionista durante los últimos dos siglos, concluyendo con las últimas intervenciones armadas en Irak y Afganistán a principios del siglo XXI, con un estilo impregnado de ironía y sarcasmo. *Ansia de vivir* (NG2), segunda novela gráfica de la trilogía *Contrato con Dios* (1978-1995) de Will Eisner, presenta un relato costumbrista en clave sociológica, relatando las duras condiciones económicas de personas de la comunidad judía en una calle del Bronx durante los años treinta del siglo XX en el Nueva York posterior a la Gran Depresión. Ambientada en un contexto más contemporáneo, *Barcelona. Los vagabundos de la chatarra* (NG3), de Jorge Carrión y Sagar, es una novela gráfica que emplea el género del reportaje periodístico, próximo a las propuestas de Joe Sacco, para tratar el submundo de la recolección de basura, abordando desde la economía sumergida a los conflictos y dificultades de los migrantes en el país de destino. La migración y las mafias que se ocupan de transportar a seres humanos desde África en busca del sueño de prosperidad y oportunidades encarnado por Europa, junto con la infancia involucrada en dicho proceso, es el tema central de *Illegal* (NG4), novela gráfica de Eoin Colfer, Andre Donkin y Giovanni Rigano.

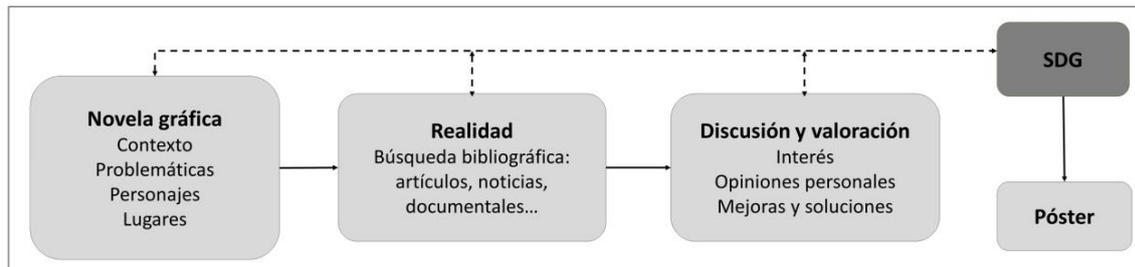
Por otra parte, desde una perspectiva medioambiental *La cuenta atrás* (NG5), de Carlos Portela y Sergi San Julián, se ocupa del desastre ecológico del hundimiento del petrolero Prestige cerca de las costas gallegas en 2003 y sus consecuencias sociales y económicas. *La gente honrada* (NG6), de Gibrat y Durieux, aborda la dura realidad del desempleo y las implicaciones que supone para una familia, a través de Philippe, un hombre de mediana edad que se queda sin trabajo y cae en el alcoholismo. En *Negrinha* (NG7), de Camus y Tallec, encontramos la dura realidad de una niña mulata en el Brasil de mediados del siglo XX que vive a camino entre dos mundos marcados por contrastes sociales, económicos y raciales. La novela gráfica *Rural* (NG8), de Étienne Davodeau, muestra el conflicto que se genera a partir de la llegada de una infraestructura vial al lugar donde varios pequeños emprendedores agrarios tienen sus fincas, los cuales creen en un mundo más respetuoso con la naturaleza y la necesidad de una agricultura sostenible y ecológica. Por último, a partir de una experiencia propia como basurero en su juventud, Derf Backderf relata

en *Basura* (NG9) cómo se gestionan los residuos en el mundo desarrollado, señalando el negocio del tratamiento de la basura generada desde el comienzo de las primeras civilizaciones.

La metodología de trabajo sigue el esquema presentado en la Figura 1.

Figura 1

Esquema metodológico de la actividad docente



Fuente: Elaboración propia.

En una primera lectura, además de realizar una ficha con los datos de la publicación (autores, editorial, año de publicación), el alumnado debía responder a las siguientes cuestiones: a) ¿quiénes son los autores y/o dibujantes? Haciendo hincapié en obras precedentes, a su relevancia nacional o internacional, si la tienen; b) de qué trata la obra: cuál es la temática principal del libro y qué temáticas secundarias aparecen y con qué SDG, uno o varios, se relacionan; c) qué personajes aparecen: cómo se representan y qué rol desempeñan; y d) cuál es la ambientación de la historia: en qué contexto histórico y geográfico se desarrolla, además de cómo se representa dicha época y lugar. En esta sesión, se realizó además una pequeña introducción de cuestiones básicas del lenguaje del cómic, cuestionando, tal y como apunta Kukkonen (2013), cómo las narraciones gráficas sitúan las diferentes perspectivas, situaciones y opiniones que desarrollan los relatos junto con la convergencia de palabras e imágenes.

En una segunda lectura, el alumnado debía contrastar las diferentes problemáticas de su novela gráfica con artículos científicos, prensa, documentales, etc. para acercarse a la realidad desde otros materiales y observar si lo expuesto en la novela se ajustaba o no a la realidad. Asimismo, podían hacer comparaciones buscando similitudes o contrastes con localidades cercanas a ellos o más conocidas. Debían presentar argumentos sobre el contexto histórico, geográfico, social, económico y/o cultural, y sobre cada una de las problemáticas tratadas. Toda la información debía ser analizada de manera crítica, para preguntarse y responder, de manera razonada, a las siguientes cuestiones: ¿crees que tiene importancia el tema / los temas que trata la novela gráfica?, ¿existe un sesgo ideológico? ¿Por qué ocurren estos problemas? ¿Cómo crees que se pueden mejorar o solucionar? ¿Qué pueden hacer las instituciones? ¿Qué puede hacer la ciudadanía? ¿Podrán conseguirse los SDG para el año 2030?

Se realizaron varias sesiones presenciales donde cada grupo debía presentar sus avances e incorporar las sugerencias de sus compañeros y del profesorado, con objeto de fomentar la discusión y el debate. Mediante la conjunción de todas las novelas gráficas se observaban las sinergias del triple triángulo del desarrollo sostenible, realizando posteriormente propuestas

para cumplir los SDG. Finalmente, la actividad fue resumida en un poster por cada novela gráfica, que sería presentado a la comunidad universitaria y al público en general.

La validación de la actividad se realizó mediante una encuesta al alumnado y al público general. En ambas se realizaron diferentes preguntas a responder con una escala de Likert, donde 1 correspondía con muy mal, 2 con mal, 3 regular, 4 bien y 5 muy bien. Asimismo, antes y después de la actividad se les realizó unas preguntas cortas muy generales sobre su conocimiento de los SDG.

3. Resultados

Las nueve novelas gráficas abarcaban los 17 SDG, si bien, con grandes diferenciaciones (tabla 2).

Tabla 2

SDG tratados en cada una de las novelas gráficas (NG) analizadas

Objetivo	Descripción	NG 1	NG 2	NG 3	NG 4	NG 5	NG 6	NG 7	NG 8	NG 9
1	Fin de la pobreza									
2	Hambre cero									
3	Salud y bienestar									
4	Educación de calidad									
5	Igualdad de género									
6	Agua limpia y saneamiento									
7	Energía asequible y no contaminante									
8	Trabajo decente y crecimiento económico									
9	Industria, innovación e infraestructura									
10	Reducción de las desigualdades									
11	Ciudades y comunidades sostenibles									
12	Producción y consumo responsables									
13	Acción por el clima									
14	Vida submarina									
15	Vida de ecosistemas terrestres									
16	Paz, justicia e instituciones sólidas									
17	Alianzas para lograr los objetivos									

Fuente: Elaboración propia

Los SDG más tratados fueron Trabajo decente y crecimiento económico (8 novelas gráficas), Reducción de las desigualdades (7) y Fin de la pobreza (6), problemáticas con una fuerte

interrelación entre sí. Las problemáticas menos tratadas fueron Agua limpia y saneamiento, Energía asequible y no contaminante, Vida submarina, Vida de ecosistemas terrestres, Educación de calidad e Igualdad de Género, que aparecieron cada una de ellas en únicamente una novela gráfica. Este resultado está relacionado con el sesgo propio de la asignatura, enfocándose más en temas de la economía clásica. Sin embargo, la posibilidad de interrelacionar los SDG bajo una misma lectura permite demostrar y verificar que en 4 novelas gráficas seleccionadas se abarcan el 41% de estos, es decir, 7 de los 17 SDG, con un mínimo de 4 SDG en tres de ellas.

La extracción por parte del alumnado de las diferentes problemáticas que abarcaban sus novelas y la relación con los SDG fue compleja. Del mismo modo, se pudo advertir la dificultad en la búsqueda bibliográfica que verificase o no lo expuesto.

Esta parte del trabajo fue la que más tiempo supuso para el alumnado, ya que en un primer momento consideraron que la actividad se trataba de un resumen de la obra. Es por ello que hubo que hacer uso de varias sesiones presenciales y dirigidas, donde el profesorado fue clave, para poder ahondar en cada una de las temáticas. Esta orientación favoreció el que los distintos grupos de trabajo consiguieran extraer toda la información posible. Se les preguntaba, por ejemplo, cuestiones como: ¿qué es lo que sucede? ¿Por qué sucede o creéis que sucede? ¿Qué personajes están implicados? ¿Cómo aparecen representados estos personajes, física y mentalmente? ¿Qué implicaciones tiene en sus vidas la problemática tratada? ¿Afecta a otros personajes? ¿Existen interrelaciones entre las diferentes problemáticas? ¿Es una problemática global o local? ¿Por qué creéis que ocurre? ¿Hubiera podido ocurrir en otro lugar diferente al que se representa en la novela gráfica? ¿Con qué SDG o SDGs lo relacionaríais? Si se consiguieran dichos objetivos ¿la problemática de los personajes se solucionaría?

En cuanto a la búsqueda bibliográfica con objeto de contrastar realidad vs ficción, prácticamente todos los grupos se mostraron proclives a buscar información en periódicos y repositorios hemerográficos en línea. Por último, el trabajo final, se concretó en la elaboración de un póster a modo de resumen de la actividad y como ejemplo de representación visual del trabajo (figura 2), labor que se llevó a cabo con mayor celeridad respecto a otras tareas mencionadas, ya que realizaron una selección adecuada de viñetas o imágenes, redactando un resumen que debía ser escueto y descriptivo, tomando como base una plantilla proporcionada por el profesorado para elaborar el póster.

Las habilidades orales se desarrollaron tanto en el aula, con la presentación de avances a profesores y estudiantes, como en la exposición a la comunidad universitaria y al público general. Los posters fueron expuestos durante cuatro días en el recinto universitario, el cual se encuentra abierto a los ciudadanos, siendo un lugar de paso. Además, durante una semana ocupó uno de los espacios expositivos de la biblioteca pública más importante de la Región de Murcia, institución cultural cuyos fondos de cómics sirvieron al alumnado, pues de dicho centro la gran mayoría tomaron prestadas las novelas gráficas con las que trabajaron.

El 96% del alumnado consideró que la actividad docente estaba bien o muy bien como práctica dentro de la asignatura. Además, les resultó interesante (78%) y les sirvió para reflexionar sobre diferentes problemáticas socioeconómicas y eco-sociales (91%). En cuanto al aprendizaje, el 61% señalaba que había aprendido bastante o mucho sobre cómo analizar un

documento multimedia como la novela gráfica; este porcentaje alcanza el 70% cuando se trata de responder a la importancia en relación con el aprendizaje de las diferentes problemáticas y los SDG. En cuanto a la dedicación en horas, un 65% estaba de acuerdo en que fueron suficientes, mientras que el porcentaje restante consideró que hubiesen necesitado más tiempo para realizar el trabajo (Figura 3). En las preguntas abiertas, la mayoría respondió que la práctica debía aplicarse en otros años con otros compañeros, señalando diversas respuestas como: “ha sido muy interesante y diferente a lo que estamos acostumbrados”, “ha sido entretenida”, “ha sido útil para conocer las problemáticas de la asignatura”, “es otra manera de aprender, más dinámica”, “es una gran alternativa”, “te metes en la historia, te gusta y te engancha, motivo por el que aprendes”. El único comentario negativo fue que la actividad podía replicarse “pero con otro tipo de lectura”.

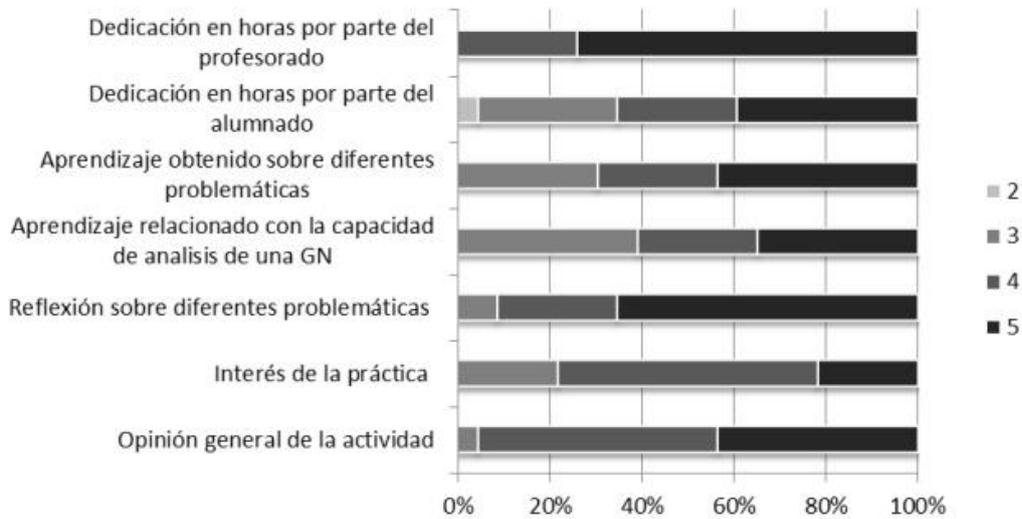
Figura 2

Ejemplos de poster realizados por el alumnado. Por razones de confidencialidad y protección de datos los nombres de los estudiantes se han eliminado.



Figura 3

Opiniones mostradas por el alumnado, donde 2 mal, 3 regular, 4 bien y 5 muy bien. No aparece representado el 1, muy mal, porque ninguno señaló esta calificación.

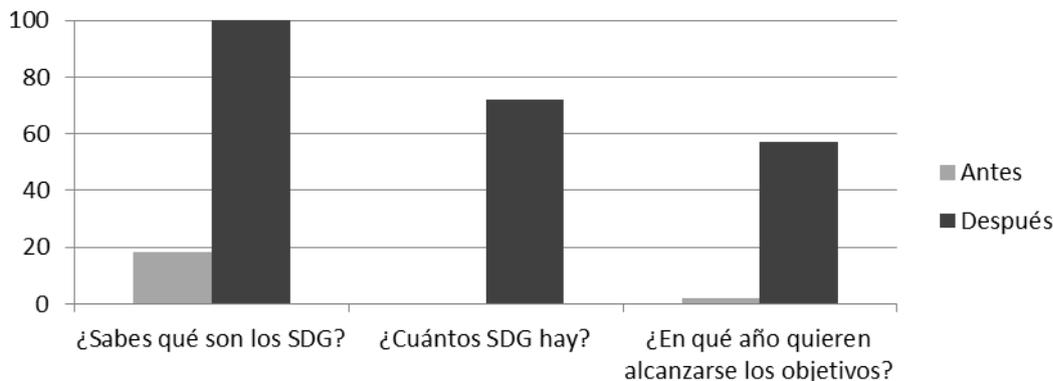


Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas obtenidas acerca de su aprendizaje de los SDG (figura 4) mostraron una clara mejoría, donde el 100% después de la actividad respondió que sí sabía lo que eran (respecto a un 18% al introducir la actividad). El 72% respondió correctamente sobre cuántos objetivos hay, nombrando ejemplos relacionados con la pobreza, hambre cero, vida en la tierra y en el mar, crecimiento económico sostenible, salud y alianzas (respecto a la primera clase donde sólo supieron responder con pobreza y hambre). Por último, algo más de la mitad de la clase respondió correctamente para qué año se debían conseguir los objetivos, variando el resto de las respuestas entre los años 2025 y 2050.

Figura 4

Respuestas obtenidas por parte del alumnado, antes y después de la actividad. En porcentajes



Fuente: Elaboración propia.

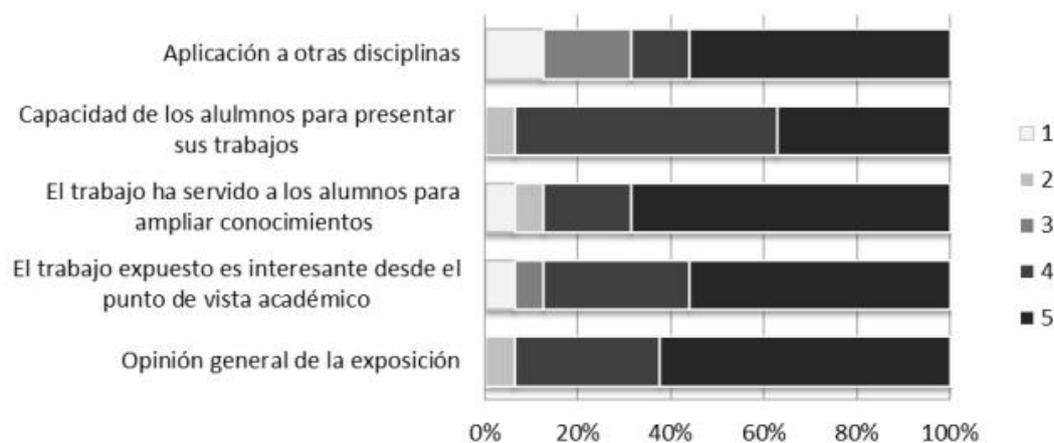
En cuanto a las respuestas que se obtuvieron de académicos y del público general que presenció la presentación de la actividad o las diferentes exposiciones de la misma, las declaraciones más positivas se obtienen en la opinión general de la exposición mostrada y la capacidad de los estudiantes para presentar sus trabajos, con un 94% de respuestas entre bien y

muy bien; un 88% opina que el trabajo expuesto es interesante desde el punto de vista académico y que ha servido al alumnado para ampliar conocimientos. El 69% opina que sería aplicable en otras disciplinas (figura 5).

Pocas personas respondieron a la pregunta abierta donde se reflejaron comentarios como que “me parece una estupenda iniciativa y una oportunidad para crear y fomentar contenidos interdisciplinarios”, “parece una buena idea para dinamizar materias”. Sin embargo, también se registraron en los cuestionarios comentarios negativos con “exposiciones demasiado largas” por parte del alumnado, o la impresión de que la actividad estaba “completamente sesgada”.

Figura 5

Opiniones mostradas por académicos y público general, donde 1 es muy mal, 2 mal, 3 regular, 4 bien y 5 muy bien.



Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

En *La educación como práctica de la libertad* (1967), el pedagogo Paulo Freire daba algunas pautas en las que señalaba como imprescindibles la creatividad y la incorporación de la imaginación del alumnado como elementos para favorecer el pensamiento crítico y la adquisición de conocimientos a partir de sus propias reflexiones. De esta manera, el uso de la novela gráfica permite establecer encuentros y diálogos fértiles entre los docentes y el estudiantado en los que, al materializar un trabajo, al conjunto de la clase se les permite indagar diferentes aspectos del mundo que les rodea y, a partir de esas experiencias, poder empoderarse y articular debates que enriquezcan el aprendizaje y la práctica docente.

En la sesión de introducción de la actividad se observó un desconocimiento por gran parte del alumnado acerca de los SDG, a pesar de que desde el año 2019 la propia Universidad de Murcia se ha mostrado muy activa en la difusión de los SDG hacia la comunidad universitaria y a la población general mediante la realización de talleres, seminarios y exposiciones, abarcando cada uno de los SDG un mes completo de actividades e implicando en su desarrollo a varias facultades y disciplinas, pero también a administraciones públicas, ONGs y empresas. Sin embargo, la actividad realizada manifiesta que un gran número de estudiantes universitarios quedan relegados de estas acciones y, por lo tanto, no existe una implicación por parte del alumnado de

estas iniciativas institucionales. Esto está en consonancia con el trabajo de Zamora-Polo y Sánchez-Martín (2019) que concluyen que el conocimiento sobre los SDG es limitado por parte del alumnado.

Es por ello que, no sólo las instituciones de educación superior deben integrar el desarrollo sostenible en su organización, impulsando eventos nacionales e internacionales, políticas y objetivos ambientales, tal y como indican Shawe et al. (2019), sino que éstos deben estar integrados en el currículum. Leal Filho et al. (2019) exponen que los motivos comunes para no integrar los SDG en el currículum están relacionados con la escasez de formación y la dificultad de incorporarlos en el curso, sea por falta de tiempo o por el estigma a la hora de la utilización de este tipo de materiales en clase, ya que, como comenta Strong Hansen (2012) pueden ser vistos como una manera de entretener al alumnado sin que esto redunde en la adquisición de conceptos y en el análisis crítico de problemáticas. Si bien, las universidades no solo tienen la responsabilidad de crear conocimiento, sino también de otorgar y capacitar a sus estudiantes de nuevas herramientas y habilidades que puedan ser de utilidad para afrontar los desafíos actuales que debe enfrentar el ser humano (Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019).

En esta actividad, los estudiantes son el centro de la enseñanza-aprendizaje, en la que el objetivo no sólo consiste en aprender diferentes conceptos que puedan encontrarse o incluirse en la asignatura de Geografía Económica y en qué consisten los SDG, sino en desarrollar diferentes capacidades y aptitudes entre las que destacan la capacidad de análisis de textos visuales, la reflexión crítica y la capacidad de exposición oral. Nuestra experiencia demuestra una alta dedicación en horas, tanto por parte del profesorado como del alumnado. La actividad se realizó durante siete semanas abarcando un total de 14 horas presenciales, cuatro de ellas consistentes en la presentación de avances y la consiguiente discusión en todas las etapas de la práctica. A esto se deben añadir las horas no presenciales invertidas por el alumnado para la lectura y elaboración de los informes de avances. A pesar de ello, como se ha dicho previamente, un 35% consideró que se deberían haber invertido más horas en la realización de la actividad.

La motivación fue bastante alta, lo cual permitió que la gran mayoría del alumnado fuera capaz de usar la novela gráfica como un texto del que extraer información para la comprensión de diferentes realidades (aunque un 39% consideró que su aprendizaje en cuanto al análisis de una novela gráfica fue regular); este fue el objetivo más difícil de conseguir, dedicando varias horas a alentar al alumnado a que se implicase en la lectura y estudio del texto y fuera capaz de analizar el objeto de estudio más allá de la historia que un relato secuencial cuenta, observando lo que aportaban las ilustraciones a la historia y que, tras lo razonado, supieran explicar de manera concisa la problemática, la importancia (o no) de los SDG y la propuesta de soluciones. Este resultado se relaciona con lo observado por Bakis (2014), la cual apunta que la lectura y el trabajo en el aula a partir de las novelas gráficas no es una tarea sencilla y requiere de un diseño para la actividad que no escatime en tiempo y que subraye la importancia de una lectura que resulta tan o más compleja que la de un texto escrito tradicional. Por lo anterior, como docentes, debemos asumir que la incorporación de la novela gráfica al aula hace necesaria que el alumnado perciba el texto gráfico en toda su complejidad y diversidad, dado que no es una lectura tradicional.

Además de bocadillos de diálogos, el lenguaje secuencial ofrece una enorme diversidad icónica, estilística, cromática, etc. (Brozo, Moorman y Meyer, 2014).

Para el alumnado, el uso de la novela gráfica resultó una experiencia atractiva y creemos que pudo suponer una barrera para emprender la lectura de otros formatos que abarcan solo texto. Consideramos que esto está en consonancia con varios estudios que relacionan la adquisición de conocimientos con la motivación de los estudiantes (Hall, 2011) y el aprendizaje activo (Silva, Santos y Bispo, 2017), lo cual deriva en una mayor adquisición y comprensión de conceptos y de análisis críticos, tal y como demuestra, por ejemplo, la puesta en práctica de Short et al., (2013) sobre conceptos empresariales a través de novelas gráficas, Rocamora-Pérez et al. (2017) sobre patologías en fisioterapia, o Saitua (2018) en la revisión que realiza sobre su aplicación en la enseñanza de la historia en el contexto estadounidense. Una de las principales ventajas de su uso se inscribe en las posibilidades que ofrece para analizar, describir procesos e identificar causas y sus interrelaciones, por lo que favorece la aplicación en el área de la didáctica de las ciencias sociales, caracterizada por sus contenidos interdisciplinarios y polivalentes (Prats, 2000)

Sin embargo, hay que tener en cuenta una serie de condiciones al aplicar esta actividad en el aula. No todas las novelas gráficas son apropiadas para utilizar en clase (Cooper, Nesmith y Schwarz, 2011), por su temática, complejidad o la historia que cuentan en sí mismas. Junto a lo anterior, se debe señalar que las novelas gráficas a emplear en el aula deben evaluarse cuidadosamente para poder garantizar que se eviten la generación de estereotipos de género y de raza (Liberto, 2012). Es por ello que el profesorado debe estudiar y conocer con detalle las novelas gráficas que los alumnos analizarán.

El desarrollo sostenible, tal y como comentan Annan-Diab y Molinari (2017), es incorporado por diversas disciplinas, como las ciencias ambientales, la biología, la nutrición, la ingeniería agrícola, la geografía, la arquitectura, la sociología, la psicología o la economía. Es, en su concepción, transdisciplinar, por lo que estamos convencidos de que esta actividad puede ser aplicada en diferentes asignaturas y grados. El ejemplo que ponemos en práctica se enfoca a la geografía económica y a las ciencias sociales, donde el SDG que más ha sido tratado por el alumnado es el Objetivo 8 - Trabajo decente y crecimiento económico, uno de los objetivos que, según el trabajo de Leal Filho et al. (2019), apenas se analiza cuando se ven los SDG en el aula.

Mediante la implementación de los SDG en la educación universitaria se obtiene un beneficio recíproco, en el sentido de que los objetivos aumentan la demanda de formación en las primeras, pero a la vez éstas forman a los actuales y futuros profesionales y responsables de implementar los SDG (SDSN Australia/Pacific, 2017).

5. Conclusiones

La lectura de novelas gráficas orientadas a su uso en el aula permite al alumnado aplicar y desarrollar diversas competencias, dimensionando su potencial analítico en clave profesional. Su lectura va más allá del propio placer de consumir un producto cultural, tomando las narraciones figurativas como objetos de estudio y dando lugar al debate de diferentes realidades, fomentando así la reflexión crítica de una serie de problemáticas.

Nuestra práctica demuestra una alta motivación por parte de los estudiantes, los cuales consideraron la actividad como una experiencia enriquecedora, estimulante y satisfactoria. Los resultados mostraron la adquisición de diferentes conceptos relacionados con los SDG y la Geografía Económica, pero especialmente el desarrollo de la capacidad de análisis y la capacidad reflexiva, junto con el desarrollo del pensamiento crítico sobre problemáticas actuales desde una perspectiva más cercana, cotidiana y creativa.

Estamos convencidos de que la novela gráfica debe considerarse una metodología de enseñanza innovadora con un gran potencial en la educación superior, pudiendo ser aplicada en diversas disciplinas debido al gran auge que presenta hoy en día y a la variedad de temas y tratamientos que se pueden encontrar en el mercado editorial y en múltiples fondos bibliográficos, siendo de especial interés dentro de las Ciencias Sociales por las posibilidades que ofrece de observar diferentes cuestiones histórico-sociales, mostrando descripciones, actitudes y/o (no) valores de la sociedad o diferentes procesos de transformación, entre otros, según la elección de temáticas.

Aun cuando existen experiencias didácticas desde mediados de los años cuarenta del siglo pasado (Saitua, 2018), su uso en el aula continúa siendo muy limitado, habiéndose demostrado que facilita la comprensión de conceptos presentes en los textos y el desarrollo de la crítica y la reflexión.

6. Limitaciones del estudio

El trabajo presentado muestra una actividad didáctica realizada durante el curso académico 2019-2020. Por tanto, hay que tener en cuenta que los resultados son relativos a una muestra muy pequeña, por lo que sería interesante que la actividad pudiera replicarse en otros cursos y/o en otras materias con el objeto de contrastar dichas conclusiones.

La práctica llevó más tiempo (y trabajo) del esperado, pues, como se ha comentado previamente, existieron diversas dificultades para que los alumnos fueran capaces de desentrañar los conceptos y problemáticas más importantes de las historias gráficas, más allá de realizar un mero resumen de éstas, así como, tras la lectura de otros textos, ser capaces de proponer colaborativamente soluciones. Por esta razón, la inclusión de este tipo de actividades puede ser complicada, ya que existen limitaciones de tiempo a la hora de planificar una asignatura, en cuanto al temario que debe impartirse y a los conocimientos que deben adquirirse de la materia en la que sea aplica una práctica de este calado.

Referencias bibliográficas

- Annan-Diab, F. y Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15, 73-83. doi: 10.1016/j.ijme.2017.03.006
- Avelar, A.B.A, da Silva-Oliveira, K.D y da Silva, R. (2019). Education for advancing the implementation of the Sustainable Development Goals: A systematic approach. *International Journal of Management Education*, 17 (3), 100322. doi: 10.1016/j.ijme.2019.100322

- Bakis, M. (2014). *The Graphic Novel Classroom: POWERful Teaching and Learning with Images*. Skyhorse Publishing.
- Bolton-Gary, C. (2012). Connecting through comics: expanding opportunities for teaching and learning. *US-China Education Review B*, 4, 389-395. Recuperado a partir de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533545.pdf>
- Brozo, W.G., Moorman, G. y Meyer, C.K. (2014). *Wham!: teaching with graphic novels across the curriculum*. Teacher College Press.
- Caglar Basol, H. y Sarigul, E. (2013). Replacing Traditional Texts with Graphic Novels at EFL Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1621-1629, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.231.
- Chowdhury, T.B.M., Holbrook, J. y Rannikmäe, M. (2020). Addressing sustainable development: promoting active informed citizenry through trans-contextual science education. *Sustainability*, 12, 32-59. doi: 10.3390/su12083259
- Cooper, S., Nesmith, S. y Schwarz, G. (2011). Exploring graphic novels for elementary science and mathematics. *Research Journal of the American Association of School Librarians*, 14, 17 p. Recuperado a partir de http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol14/SLR_ExploringGraphicNovels_V14.pdf
- Cotten, S.R. y Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: dynamics and determinants. *Higher Education*, 51, 487-516. doi: 10.1007/s10734-004-1705-4
- Crespo, B., Míguez-Álvarez, C., Arce, M.E., Cuevas, M. y Míguez, J.L. (2017). The Sustainable Development Goals: an experience on higher education. *Sustainability*, 9, 13-53. doi: 10.3390/su9081353
- Cromer, M. y Clark, P. (2007). Getting graphic with the Past: Graphic novels and the teaching of History. *Theory and Research in Social Education*, 35 (4), 574-591. Recuperado a partir de <http://edci5264summeri2010.pbworks.com/f/Getting+Graphic+with+the+Past.pdf>
- Dale, A. y Newman, L. (2005). Sustainable development, education and literacy. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6 (4), 351-362. doi: 10.1108/14676370510623847
- Decker, A.C. y Castro, M. (2012). Teaching History with comic books: a case study of violence, war, and the graphic novel. *The History Teacher*, 45 (2), 169-187. Recuperado a partir de <https://core.ac.uk/download/pdf/193104153.pdf>
- Eagan, P., Cook, T. y Joeres, E. (2002). Teaching the importance of culture and interdisciplinary education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3 (1), 48-66. doi: 10.1108/14676370210414173
- Fischbach, S. (2015). Ethical efficacy as a measure of training effectiveness: an application of the graphic novel case method versus traditional written case study. *Journal of Business Ethics*, 128 (3), 603-615. doi: 10.1007/s10551-014-2118-7
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gill, J.C. (2017). Geology and the Sustainable Development Goals. *Episodes*, 40 (1), 70-76. doi: 10.18814/epiiugs/2017/v40i1/017010

- Griffith, P.E. (2010). Graphic novels in the Secondary Classroom and School Libraries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54 (3), 181-189. doi: 10.1598/JAAL.54.3.3
- Hall, J. R. (2011). Books worth reading. *Change: The Magazine of Higher Learning* 43 (2), 39-43. doi: 10.1080/00091383.2013.787268
- Howlett, C., Ferreira, J.A. y Bloomfield, J. (2016). Teaching sustainable development in Higher Education: building critical, reflective thinking through an interdisciplinary approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17 (3), 305-321. doi: 10.1108/IJSHE-07-2014-0102
- Kukkonen, K. (2013). *Studying Comics and Graphic Novels*. Wiley-Blackwell.
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Veiga Ávila, L., Londero Brandli, L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U., Ruiz Vargas, V. y Calero, S. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 323, 285-294. doi: 10.1016/j.jclepro.2019.05.309
- Liberto, J.K. (2012). *Students and graphic novels: how visual aid in literary term recall and students perceptions of the tools*. [Education Masters. Paper 2010. St. John Fischer College Digital Publications]. Recuperado a partir de https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/210
- Meadows, M.E. (2020). Geography education for sustainable development. *Geography and Sustainability*, 1, 88-92. doi: 10.1016/j.geosus.2020.02.001
- Meyers, E.A. (2013). Theory, technology and creative practice: using Pixton comics to teach communication theory. *Communication Teacher*, 28, 32-38. doi: 10.1080/17404622.2013.839051
- Muzumdar, J. (2016). An Overview of Comic Books as an Educational Tool and Implications for Pharmacy. *Innovations in Pharmacy*, 7 (4), Article 1. doi: 10.24926/iip.v7i4.463
- Nolasco, J. (2012). El cuento, herramienta didáctica en las ciencias sociales. *Eutopía* 17, 71-75. Recuperado a partir de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/42224>
- O'English, L., Gregory Matthews, J. y Blakesley Lindsay, E. (2006). Graphic Novels in Academic Libraries: From Maus to Manga and Beyond. *The Journal of Academic Librarianship*, 32 (2), 173-182. doi: 10.1016/j.acalib.2005.12.002
- Palma Valenzuela, A. y Cambil Hernández, M.E. (2019). La novela histórica y el desarrollo de la competencia espacial y temporal. En: A.M. Hernández Carretero (Coord.) *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 19-35). Ediciones Pirámide
- Petit Pérez, M.F. y Solbes Matarredona, J. (2012). La ciencia ficción y la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 30 (2), 55-72. Recuperado a partir de <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/254503>
- Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 7-18
- Rocamora-Pérez, P., López-Liria, R., Aguilar-Parra, J.M., Padilla-Góngora, D., Díaz-López, M.P. y Vargas-Muñoz, M.E. (2017). The Graphic Novel as an Innovative Teaching Methodology in

- Higher Education: Experience in the Physiotherapy Degree Program at the University of Almeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1119-1124. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.165
- Sachs, J.D. (2012). From Millennium Development Goals to Sustainable Development Goals. *The Lancet*, 379, 2206-2211. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60685-0
- Saitua, I. (2018). La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Didácticas Específicas*, 18, 65-87. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/8924>
- SDSN Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network Recuperado a partir de http://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf
- Senior, K. y Hill, B. (2016). *Teaching to Learn. A graphic Novel*. Sense Publishers.
- Shawe, R., Horan, W., Moles, R. y O'Regan, B. (2019). Mapping sustainability policies and initiatives in higher education institutes. *Environmental Science and Policy*, 99, 80-88. doi: 10.1016/j.envsci.2019.04.015
- Silva, A.B., Santos, G.T y Bispo, A.C.K.A. (2017). The comics as teaching strategy in learning of students in an undergraduate management program. *RAM, Revista de Administração Mackenzie*, 18, 40-65. doi: 10.1590/1678-69712017/administracao.v18n1p40-65
- Short, J. C., Randolph-Seng, B., y McKenny, A. F. (2013). Graphic Presentation: An Empirical Examination of the Graphic Novel Approach to Communicate Business Concepts. *Business Communication Quarterly*, 76 (3), 273-303. doi: 10.1177/1080569913482574
- Strong Hansen, K. (2012). In defense of graphic novels. *English Journal*, 102, 57-63.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. UNESCO. Recuperado a partir de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Zamora-Polo, F. y Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better world. Sustainability and Sustainable Development Goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability*, 11, 4224. doi: 10.3390/su11154224



Problemas Socio ¿qué? Los problemas socioambientales y su concreción por el profesorado en formación

Socio...what? Socioenvironmental problems and its concretion by training teachers

Mariona Massip Sabater

GREIDICS- Universitat Autònoma de Barcelona

Email: Mariona.Massip@uab.cat

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

Mariona Espinet Blanch

GRESC@ - Universitat Autònoma de Barcelona

Email: Mariona.Espinet@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6072-1497>

Raúl Almendro Díaz

EduAlter GRESC@ - Universitat Autònoma de Barcelona

Email: Raul.almendro@hotmail.com

Germán Llerena del Castillo

Ajuntament de Sant Cugat del Vallès GRESC@ - Universitat Autònoma de Barcelona

Email: German.Llerena@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3114-8190>

Júlia Hosta Cuy

EduAlter GRESC@ - Universitat Autònoma de Barcelona

Email: Julia.Hosta@uab.cat

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.115>

Resumen

Las sociedades del siglo XXI afrontan problemas socioambientales complejos, derivados de unos modelos socioeconómicos que explotan personas y recursos naturales desde una misma lógica de mercantilización. Trabajar a partir de problemas es una opción de selección de contenidos imprescindible para la formación de una ciudadanía crítica, transformadora y comprometida con la justicia social y ambiental. El trabajo a partir de problemas socioambientales es clave para entender las realidades del presente y el futuro próximo, afrontarlas y desarrollar herramientas para actuar individual y colectivamente. Abordamos el concepto de problemas socioambientales (PSA) y nos preguntamos por las concreciones que hacen educadores/as en formación ($n=79$) sobre los PSA que pueden trabajarse en las aulas, con el objetivo de identificar los temas que les atribuyen, y a comparar con las concreciones de los problemas sociales (PS) y de los problemas ambientales (PA). Se encuentran pocas diferencias entre las concepciones de PA y PSA; en cambio, las representaciones sobre PS son más exclusivas y se relacionan sobre todo con las desigualdades sociales, la pobreza y las desigualdades de género. Las cuestiones de género son consideradas sobre todo por mujeres y personas no binarias, y las personas con más formación ambiental establecen más relaciones entre los ámbitos social y ambiental. El concepto de PSA se asocia a un mayor reconocimiento de las complejidades, y a la proyección de acciones y participación, por lo que reivindicamos la normalización de su uso y abogamos al trabajo colaborativo entre las didácticas de las ciencias naturales y sociales para generar modelos de análisis de PSA.

Palabras clave: Problemas Socioambientales; Justicia Ambiental; Ciudadanía Ecológica; Formación de Docentes; Educación Ambiental; Enseñanza de las Ciencias Sociales

Abstract

21st century's societies face complex socio-environmental problems, derived from socio-economic models that exploit people and natural resources by the same commercialization logic. Learning through relevant problems is an essential option of content selection when educating critical, transformative citizenry committed to social and environmental justice. Learning through socio-environmental problems is key to understand the present and future realities, to face them and to develop tools to act individually and collectively. We focus on the concept *socio-environmental problems* (SEP) and wonder about the specificities made by training educators ($n = 79$) about SEP. The objective is to identify the topics associated with them, and to compare them to social problems (SP) and environmental problems (EP) conceptions. Few differences are found between the conceptions of EP and SEP. On the contrary, representations about SP are more exclusive and are mainly related to social inequalities, poverty and gender inequalities. Gender issues are considered above all by women and non-binary people, and people with more environmental training establish more relationships between the social and environmental spheres. The concept of SEP is associated with a greater recognition of the complexities, and the projection of actions and participation, for which we demand the normalization of its use and advocate collaborative work between the didactics of the natural and social sciences to generate analysis models for SEP.

Key Words: Socio-Environmental Problems; Environmental Justice; Ecological Citizenry; Teacher Education; Environmental Education; Social Science Education

*És tard ,però és la nostra hora.
És tard, però és tot el temps que tenim a mà per fer futur.
És tard, però som nosaltres aquesta hora tardana.
És tard, però és matinada si insistim una mica¹.*
Pere Casaldàliga

¹“Es tarde, pero es nuestra hora. Es tarde, pero es el tiempo que tenemos a mano para hacer futuro. Es tarde, pero somos nosotros a esta hora tardana. Es tarde, pero es madrugada si insistimos un poco”. T.d.A.

1. Introducción

En 2020 fueron varias las voces que, desde diferentes ámbitos de la comunidad educativa, se preguntaban si en las aulas habíamos enseñado que *esto* –una pandemia mundial- podía ocurrir, si habíamos dado herramientas para entenderlo y, sobre todo, para reaccionar individual y colectivamente. No sólo para vivirlo de la manera menos traumática posible, si no sobre todo para no dejar a nadie atrás, para cuidarnos, para revertirlo en oportunidades, para rearmar el tejido social y las redes comunitarias, para repensar los futuros y construir maneras de vivir más justas, más *vivibles*².

La complejidad pandémica no se augura aislada en las décadas venideras. Los mayores retos de las sociedades del siglo XXI son socioambientales, enfrentándonos a serios “problemas ambientales, energéticos, climáticos, geopolíticos, sociales y económicos” (Servigne y Stevens, 2020, p.12). Problemas que están relacionados, que se influyen entre sí, y que se vinculan con los desequilibrios generados por unos modelos socioeconómicos que llevan al extremo tanto la explotación de los recursos ambientales como la explotación de los seres humanos, en una misma lógica de mercantilización de la vida (de Sousa, 2019; Herrero, 2013; Iovino, 2010; Taibo, 2010).

La imposibilidad de sostener los modelos centrados en el crecimiento obviando los límites biofísicos de los ecosistemas se hace evidente desde hace décadas (Herrero et al., 2010; Meadows et al., 1972, 1992, 2006, 2012). Los límites del crecimiento han sido planteados no sólo desde los costes ambientales, sino también sociales (Herrero et al., 2010; Kallis, 2015). Los debates sobre la viabilidad de dichos modelos han quedado ya superados: afrontamos una época de cambios e inestabilidades irreversibles que amenazan la cobertura de las necesidades básicas de la mayoría de la población (Servigne y Stevens, 2020; Taibo, 2010).

Podemos preguntarnos, ahora, si en las aulas estamos enseñando que *esto* – un colapso socioambiental - puede ocurrir. Si estamos dando herramientas para entenderlo y, sobre todo, para reaccionar individual y colectivamente. Si trabajamos los problemas socioambientales para comprender su complejidad y las relaciones entre lo social y lo ambiental; si lo hacemos de manera transdisciplinar; si damos espacio a la reflexión sobre los modelos sociales y económicos; si pensamos el futuro; si aprendemos a participar, a construir, a cooperar.

Las generaciones presentes y futuras tenemos el reto de afrontar grandes problemas socioambientales, que requieren de un replanteamiento de las relaciones entre los humanos y el entorno, la cobertura de necesidades, los recursos y los modelos de organización social y política (Espinet et al., 2020). El trabajo a partir de problemas es una de las propuestas fundamentales para una enseñanza orientada a la comprensión de las realidades presentes, el abordaje de la justicia social y la formación de una ciudadanía crítica, participativa y abierta al cambio social (Santisteban, 2018).

En este artículo abordamos el concepto de problemas socioambientales, que entendemos que son la base para enseñar y entender la complejidad de las realidades presentes, y para desarrollar las herramientas que permitan imaginar y construir alternativas de futuro más justas,

² El concepto de la vida vivible aparece frecuentemente en la literatura ecofeminista y decolonial, así como en las tendencias filosóficas que abordan la vida como concepto político. Se relaciona con una vida digna y contraria a la simple supervivencia fisiológica, la precariedad y la explotación.

dignas y vivibles. Lo conceptualizamos y nos preguntamos por las concepciones de los problemas socioambientales, a partir de la identificación y concreción temática que proponen estudiantes universitarias de educación y educación ambiental.

2. Conceptualización

2.1. Trabajo a partir de problemas y ciudadanía crítica

El trabajo a partir de problemas va más allá de las metodologías problematizadoras: se trata de un criterio de selección de contenido (Massip et al., 2020). Abordar problemas, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas (Legardez y Sommoneaux, 2006) responde a la voluntad de convertir los contenidos curriculares y las prácticas educativas en mecanismos para entender el mundo y poder actuar en él. La comprensión de la complejidad de situaciones actuales y la búsqueda de soluciones requiere de unos aprendizajes transversales, críticos y creativos.

El trabajo a partir de problemas sociales relevantes es clave para lograr la finalidad básica de la enseñanza de las ciencias sociales: dotar a nuestro alumnado de las herramientas y los conocimientos para interpretar el presente, enfrentarse a los problemas sociales de nuestro mundo y poder participar en la construcción de los futuros personales y sociales (Pagès y Santisteban, 2011). Pero, frente a los grandes retos socioambientales del siglo XXI: ¿a qué clase de problemas nos referimos? ¿Qué tipo de ciudadanía crítica proyectamos?

Desde diferentes ámbitos educativos, la concepción de la ciudadanía crítica vinculada a la sostenibilidad y al compromiso socioambiental se ha concretado de diversas maneras. Por un lado, la idea de la *ciudadanía sostenible*, asociada a la ciudadanía económica, se estructura sobre el trinomio de justicia, equidad y obligaciones, y se preocupa de las causas estructurales de la degradación socioambiental, centrándose sobre todo en aspectos sociales y económicos (Santisteban, Pagès y Granados, 2011). Se concibe como “activa, exigente y transformadora” en los ámbitos sociales, políticos, ambientales y económicos (Santisteban, Pagès y Granados, 2011, p.305).

Por otro lado, el concepto de la *ciudadanía ambiental* se vincula a “los valores de responsabilidad, compromiso, solidaridad, equidad, honestidad, actitudes de identificación y pertenencia y, finalmente, con competencias para la participación en relación con los temas socio-ecológicos”, e incorpora de manera central las dimensiones políticas, éticas y críticas de la educación ambiental (Rekondo, Espinet y Llerena, 2015, p. 9). También denominada *eco-ciudadanía*, se orienta sobre todo a la acción y se manifiesta en un saber actuar individual y colectivo en el ámbito socio-ecológico (Sauvé, 2013). Činčera et al. (2020) entienden que un currículum orientado a la educación de la ciudadanía ambiental tiene que promover (1) comportamientos ambientales, (2) habilidades para tratar y abordar problemas ambientales, (3) conocimiento ecológico, y (4) competencias de acción.

Finalmente, desde las proyecciones de la ciudadanía global, el concepto de *ciudadanía planetaria* canaliza la preocupación por el colapso socioambiental y las críticas al modelo capitalista (Sant et al., 2018). Enfatiza la necesidad de encontrar nuevas maneras de vivir,

diferentes a las “deadly relations that threaten the collapse of the life sustaining systems”, que permitan “not only end the destruction, but to live more fully human lives based on good relations with human and non-human”³ (Haraway, 2016, en Sant et al., 2018, p.73).

2.2. Los problemas socioambientales

Todas estas propuestas de educación para la ciudadanía sostenible, ambiental, ecológica o planetaria quedan proyectadas a la acción comprometida y transformadora, y ubicadas en los temas, dimensiones y preocupaciones socioambientales. Se trascienden así los problemas denominados únicamente sociales o ambientales -si es que es posible hablar en estos términos. De hecho, en algunos entornos ya se ha abandonado el uso de estos, entendiendo que nos encontramos frente a una crisis ecosocial en la que las dinámicas sociales y ambientales son indisociables. Coincidimos con Rodríguez-Marín et al. (2020, p.1) al considerar que:

The environmental problems that affect our planet are not considered independent of social problems; they both are sides of the same coin. Thus, problems that are environmental or ecological in nature end up directly affecting society that, in turn, is involved in its causes and consequences. Similarly, problems with a more social nature are not independent of the environment in which they develop, but rather interact with and are affected by it.⁴

Así, actualmente no podemos hablar de ningún problema ambiental que no provenga del impacto de la acción humana en la biosfera, de la transformación de entidades bióticas y abióticas consecuente (Heikkurinen, 2020), y de la alteración de los ciclos biogeoquímicos del sistema terrestre (Servigne y Stevens, 2020) como consecuencia de las actividades sociales (figura 1). Tampoco de ningún problema social que no se relacione, en menor o mayor grado, con la gestión de recursos y necesidades.

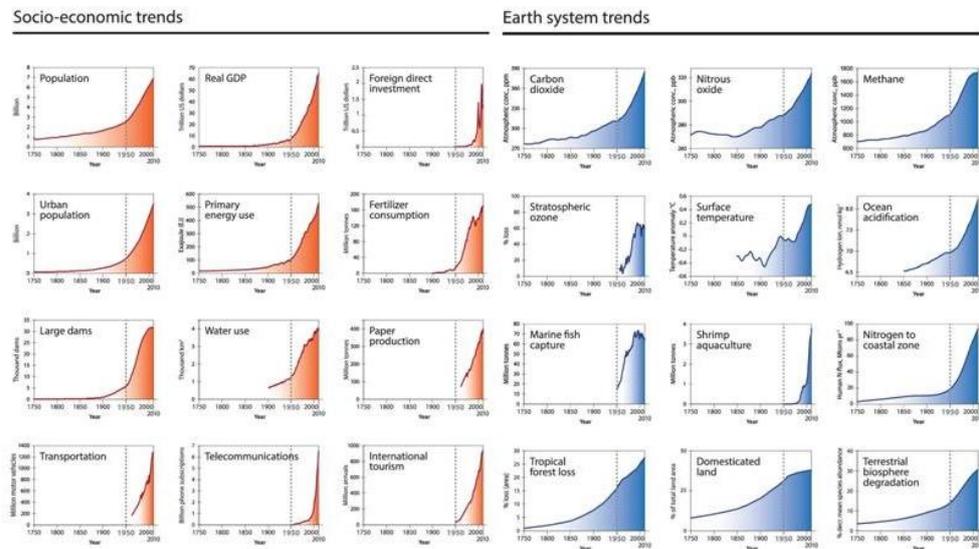
En los problemas de las sociedades contemporáneas, que son socioambientales, podemos establecer relaciones de causas y consecuencias en las que las dimensiones sociales y ambientales se vinculan e influyen constantemente. En el ejemplo que sigue (figura 2) puede verse la complejidad de esta relación causal -que sería aún mayor si abordara una realidad industrial o postindustrial, en las que las dinámicas económicas y sociales generarían efecto sobre los elementos bioquímicos y serían causa de la aceleración del cambio climático y los desequilibrios sociales y ambientales consecuentes.

³ “Las relaciones mortales que amenazan con el colapso de los sistemas de sustento de vida (...) no solo ponen fin a la destrucción, sino vivir vidas más plenas y humanas basadas en buenas relaciones con humanos y no humanos” T.d.A.

⁴ “Los problemas ambientales que afectan a nuestro planeta no se consideran independientes de los problemas sociales; ambos son caras de la misma moneda. Así, problemas de naturaleza ambiental o ecológica terminan afectando directamente a la sociedad que, a su vez, está involucrada en sus causas y consecuencias. Del mismo modo, los problemas de carácter más social no son independientes del entorno en el que se desarrollan, sino que interactúan y se ven afectados por él”. T.d.A.

Figura 1

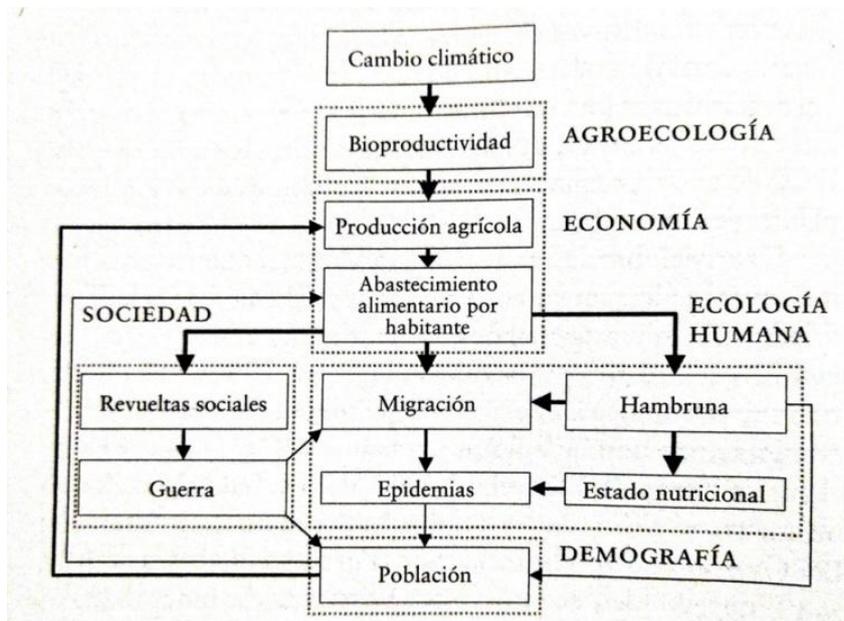
Comparación de tendencias socioeconómicas y terrestres desde 1750 hasta 2010



Fuente: Steffen et al. (2015)

Figura 2

Relaciones de causalidad entre los cambios climáticos y las crisis humanitarias de la Europa preindustrial



Fuente: Este mapa no responde a las dinámicas actuales, en las que la acción humana es causa del cambio climático. Representa un ejemplo de explicitación de relaciones causales con interacción de elementos ambientales y sociales. Tomado de Zhang et al. (2011), citado en Servigne y Stevens, 2020, p.54.

Pero, más allá de las causalidades explícitas, son las dinámicas estructurales las que nos permiten hablar de la relación indisoluble entre lo social y lo ambiental de cualquier problema relevante actual: las dinámicas estructurales de las dominaciones del sistema neoliberal. Desde

perspectivas decoloniales, ecofeministas y decrecentistas, se entiende que el neoliberalismo se estructura sobre tres grandes sistemas de opresión: el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo (de Sousa, 2019; Herrero 2013; Taibo, 2010). Mignolo y Walsh les atribuyen el concepto de *Colonial Matrix of Power* (2018, p.153), y se articulan en la creación y mantenimiento del fascismo social (de Sousa y Aguiló, 2019; Herrero, 2020).

Estos sistemas de dominación se sustentan sobre la capacidad de explotar y mercantilizar la vida, las vidas, y funcionan a partir de relaciones de poder binarias: “the master-subject (whether humankind, man, colonizer) tends to annihilate and to “devour” every form of otherness (non-humans, women, colonized)” (Iovino, 2010, p.35). Para Iovino (2010), la jerarquía que opone la naturaleza con la humanidad dominante y conquistadora implica también la sujeción de los humanos respecto a otros humanos.

Herrero (2013, p.279) defiende que:

“la forma en la que las personas se relacionan entre sí y con la naturaleza en nuestras sociedades occidentales se encuentra en flagrante contradicción con la organización de los sistemas vivos y de la propia sociedad”, algo que “impide que la mayoría de las personas pueda llevar una vida buena” y que genera una situación de “profundo deterioro ecológico, social y humano”.

2.2. Problemas socioambientales y justicia ambiental

Según Herrero, “la arquitectura de nuestras sociedades actuales pone en riesgo los equilibrios ecológicos que permiten la vida humana (y la de otras especies) y amenaza con provocar un verdadero naufragio antropológico” (2013, p.281). Y en la raíz de estas estructuras de dominación social, ecológica y política, se encuentran las ideologías sobre cómo nos entendemos en el mundo. Así, uno de los principales problemas es que “la ecoddependencia y la interdependencia, rasgos constitutivos de la esencia humana, son ajenas (...) a las representaciones mentales con las que comprendemos y actuamos en el mundo” (Herrero, 2013, p.278).

Ideas como las de progreso, desarrollo o crecimiento son algunas de estas creencias arraigadas que condicionan nuestra manera de ser y estar en el mundo, y que generan esta doble explotación que es social y ambiental (Herrero et al., 2010; Latouche, 2015). En este caso, revertir el deterioro de la crisis socioambiental requiere “canvis profunds en l’estructura psicosocial de la gent del món occidental, en la seva actitud envers la vida, és a dir, en el seu imaginari⁵” (Castoriadis, 2010, citado en Latouche, 2015, p.157).

La educación orientada a la formación de la ciudadanía se ha señalado como el ámbito básico para la descolonización de los imaginarios (Latouche, 2015). De Sousa y Aguiló (2019) defienden la descolonización, desmercantilización y despatriarcalización de la educación, global y conjunta, para romper con los diferentes mecanismos cruzados de opresión social, que son a la vez mecanismos de dominación y destrucción ambiental. Acción y reflexión sobre el mundo para cambiarlo (Freire, 1970). Un cambio orientado a la justicia ambiental: no hay justicia social sin

⁵ “Cambios profundos en la estructura psicosocial de la gente del mundo occidental, en su actitud frente a la vida, es decir, en su imaginario”. T.d.A.

justicia ecológica, ni justicia ecológica sin justicia social. Reafirmando nuestra propuesta: “es importante no solo que las tres dimensiones (justicia política, económica y ambiental) vayan juntas, sino que se entiendan juntas: no pueden darse unas sin las otras” (Espinete et al., 2020).

El concepto de justicia ambiental se focaliza en la lucha contra las desigualdades sociales que existen en la distribución de perjuicios ecológicos, exposición a daños y riesgos sanitarios, extracción de recursos naturales, distribución de bienes y servicios ambientales, entre otros (Anguelovski, 2015; Sze, 2007). Defiende el derecho al territorio, y propone algunas ideas imprescindibles, como la de *racismo ambiental*. La injusticia ambiental es un concepto clave para entender los conflictos socioambientales, conflictos sociales relacionados con la gestión del medio ambiente. Estos conflictos son especialmente relevantes en entornos con alta presencia de actividades extractivistas, explotación laboral y discriminación social (Hanaček et al., 2021), pero no exclusivos: encontramos conflictos socioambientales importantes en el entorno próximo, relacionados con proyectos de incidencia territorial y ambiental, y con la oposición, resistencia y lucha de grupos y activistas.

La idea de justicia ambiental tiene una gran potencialidad educativa. Es imprescindible en planteamientos que partan de las pedagogías crítica y decolonial y proyecten la transformación, la justicia y el compromiso social. Permite, además, un juego interesante de escalas: se proyecta tanto en sistemas socioecológicos locales como las ciudades, como globales, desde el sistema mundo. Además, permite comprender de manera muy precisa la relación entre lo social y lo ambiental de los problemas socioambientales.

Aun así, la presencia de la justicia ambiental es minoritaria en los planes de estudio (Ortega-Sánchez et al., 2020). En España, la consideración de nociones como la de sostenibilidad se asocia casi únicamente con la educación ambiental y las ciencias naturales. Incluso en Educación Primaria, donde el espacio del Conocimiento del Medio favorece la relación entre el medio natural y el social, trabajarlo de manera integrada es, en muchas ocasiones, una asignatura pendiente. En la enseñanza de las ciencias sociales queda vinculada básicamente a algunos ámbitos de la geografía (Ortega-Sánchez et al., 2020), a pesar de ser un concepto tan intrínsecamente económico, con grandes implicaciones políticas, y en el que ciencias como la historia o la antropología tienen tanto que aportar al análisis de diferentes modelos y búsqueda de alternativas.

Esto reafirma, por un lado, la importancia de trabajar a partir de problemas –y no a partir de disciplinas. Por otro, la necesidad de diálogo y trabajo conjunto entre las didácticas naturales y sociales. Si bien entendemos que en los problemas y realidades actuales la relación entre lo ambiental y lo social es intrínseca, constante y multidimensional, lo cierto es que las disciplinas científicas sociales y naturales se han desarrollado históricamente en ámbitos diferenciados. También las didácticas se han desplegado como disciplinas científicas paralelas, y es precisamente desde éstas que tejemos espacios de debate y encuentro.

Con esta voluntad de generar espacios de trabajo conjunto, recuperamos el modelo que propusimos en el marco de la educación para el decrecimiento (Espinete et al., 2020, pp. 469-470): 1) alfabetización económica y ambiental; 2) análisis crítico de problemas socioambientales, 3) modelos alternativos; 4) acción transformadora. En este caso nos fijamos en el segundo punto,

centrado en los problemas socioambientales y nos preguntamos, de manera exploratoria, por las concreciones del profesorado en formación sobre los mismos, por las diferencias que atribuyen a las dimensiones *social, ambiental* o *socioambiental* de estos problemas, y por las implicaciones de variables como el género o la formación en los mismos.

3. Metodología

Esta investigación surge en el marco del seminario de Educació&Decreixement de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), que reúne a investigadores y docentes de las disciplinas de la didáctica de las ciencias sociales, didáctica de las ciencias experimentales y educación ambiental de los grupos de investigación GREDICS y GRESC@.

A través de una exploración diagnóstica, nos preguntamos por las concepciones .

La muestra está compuesta por un total de 79 estudiantes (50 mujeres, 26 hombres y 3 personas no binarias) de Educación Ambiental ($n=42$), Educación Primaria ($n=20$) y Educación Social y Pedagogía ($n=17$), que han cursado, durante el año académico 2020/2021, las asignaturas de *Educació i Comunicació Ambiental, Investigació i Innovació en Didàctica de les Ciències Socials, y Educació, Sostenibilitat i Consum*.

El instrumento de recogida de información se concreta en un cuestionario en formato digital, usado como actividad para las fases exploratorias e introductorias (Jorba y Casellas, 1996) de una sesión de dichas asignaturas. Se trata de una encuesta con preguntas abiertas y cerradas (Torrado, 2019) y estructurada sobre dos ejes básicos: por un lado, la exploración de representaciones sociales sobre conceptos económicos, sociales y ambientales; por otro, las concepciones de los problemas socioambientales, a partir de su identificación y concreción temática.

En este artículo analizamos el segundo bloque. Los resultados emergen de dos preguntas distintas (Tabla 1).

Los datos que emergen de la primera pregunta son codificados siguiendo las fases del análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006). Se usa el programa informático Atlas.ti9. Para la valoración de los datos cuantitativos de la segunda pregunta, seguimos el análisis exploratorio, bivariante y multivariante planteado por Vilà y Bisquerra (2019). Con perspectiva de género, el género es siempre una variable de análisis (Fernández, 2004).

La realización de la investigación y el tratamiento de los datos se ha regido por el código de buenas prácticas de la universidad (UAB, 2020) y los principios éticos de Christian (2005): consentimiento informado, respeto a las personas participantes y a su intimidad y confidencialidad, precisión, transparencia y justicia.

Tabla 1

Identificación y concreción de problemas socioambientales. Relación entre preguntas, objetivos y tipología

Identificación y concreción de problemas socioambientales. Relación entre preguntas, objetivos y tipología		
Preguntas ⁶	Objetivos	Tipología
1.1. Imagina que en las prácticas te piden que prepares un proyecto a partir de un problema social. ¿En cuál piensas?	-Identificar los temas atribuidos a los problemas socioambientales. -Comparar las atribuciones temáticas en relación con problemas sociales, ambientales o socioambientales -Comparar las respuestas a partir de las variables de género y formación	Abierta
1.2. Imagina que en las prácticas te piden que prepares un proyecto a partir de un problema ambiental. ¿En cuál piensas?		
1.3. Imagina que en las prácticas te piden que prepares un proyecto a partir de un problema socioambiental. ¿En cuál piensas?		
2. Ahora encontrarás una lista de posibles problemas que se pueden trabajar en las aulas. ¿Los identificas como problemas sociales, ambientales o socioambientales?	-Comparar las atribuciones temáticas en relación con problemas sociales, ambientales o socioambientales -Comparar las respuestas a partir de las variables de género y formación	Cerrada

4. Resultados

4.1. Concreción abierta de problemas sociales, ambientales y socioambientales. La representación social de un problema escolar. El caso del medio rural

En la primera parte del cuestionario se invita al alumnado a proponer temáticas para abordar problemas sociales, ambientales y socioambientales en el aula: *Imagina que en las prácticas te piden que prepares un proyecto a partir de un problema social / ambiental / socioambiental. ¿En cuál piensas?* En este caso nos interesa fijarnos tanto en el tipo de problemas propuestos como en las diferencias de las concreciones de los problemas sociales, ambientales y socioambientales.

Los conceptos más ampliamente vinculados a los problemas sociales (PS) son los de género, desigualdad y pobreza; crisis o cambio climático, contaminación y residuos son los más asociados a los problemas ambientales (PA). Entre los problemas socioambientales (PSA), la contaminación, los residuos y la crisis climática son también temas punteros, junto a los recursos, o la agroecología, entre otros. En los problemas socioambientales se da un mayor equilibrio entre los temas propuestos.

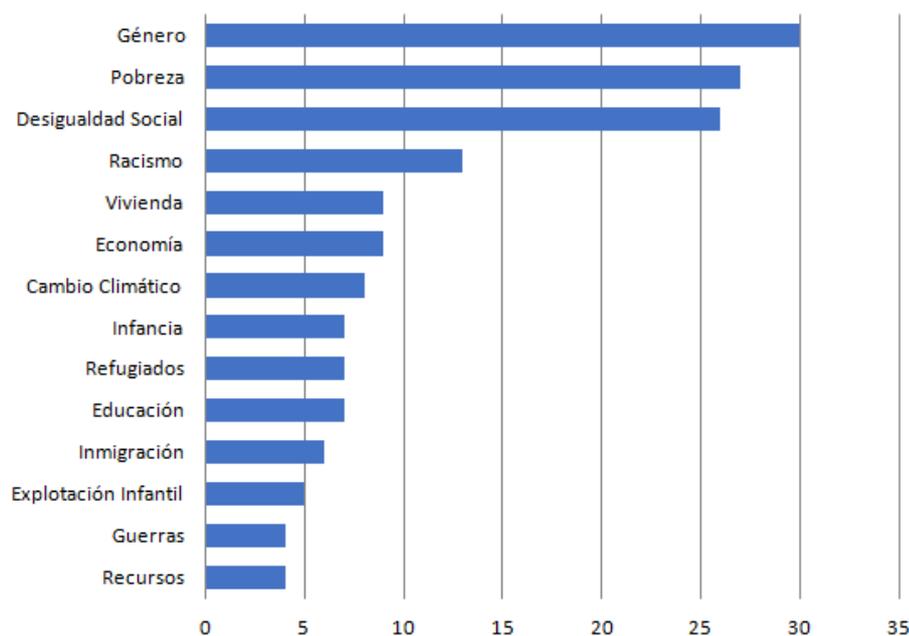
Las respuestas, abiertas, han sido analizadas a través de códigos temáticos. Para exponer y comentar los resultados, hemos tenido en consideración aquellos temas que han sido propuestos por un mínimo del 5% de las personas participantes.

⁶ Las preguntas y respuestas han sido traducidas del catalán al castellano

En la proyección del trabajo a partir de PS (figura 3), destacan las propuestas relacionadas con las discriminaciones, desigualdades y violencias de género (30); la pobreza (27), y las desigualdades sociales y económicas (26). Las siguen aquellas que hacen referencia al racismo (13); la vivienda, como derecho y como vulneración del mismo (9); la economía (9); el cambio climático (8); la infancia como colectivo vulnerable (7); los refugiados y refugiadas (7); la educación, como derecho, vulneración del mismo y espacio de oportunidades y desigualdades (7); la inmigración (6); la explotación laboral (5); las guerras (4), y la gestión, acceso o distribución de los recursos (4).

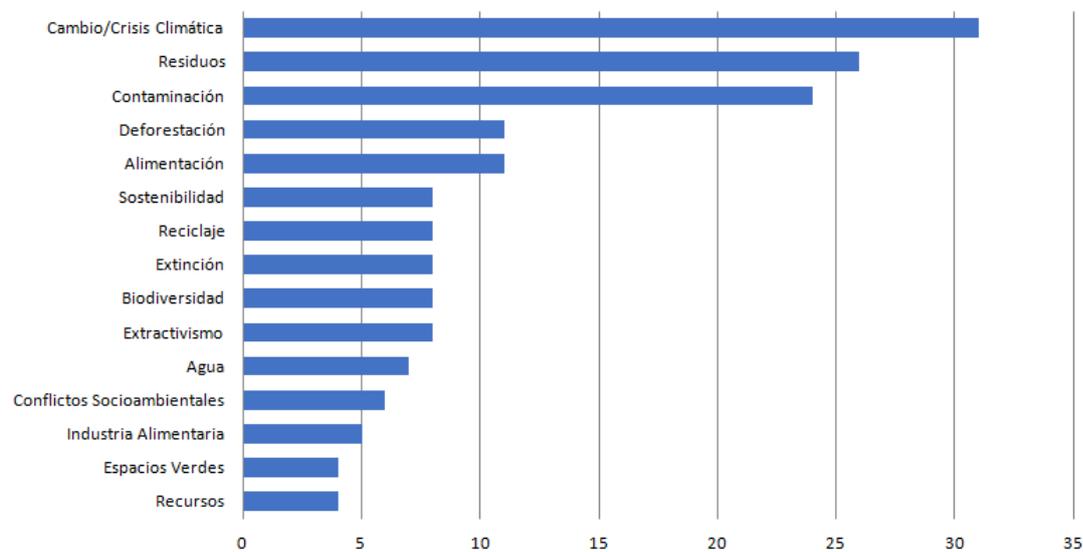
Figura 3

Problemas Sociales propuestos (1.1).



Nota: Cuantificación absoluta de los códigos temáticos atribuidos al texto. Elaboración propia a partir de la codificación en Atlas.ti9.

En la proyección del trabajo a partir de PA (figura 4), destacan las propuestas relacionadas con la crisis o el cambio climático (31); la generación y gestión de residuos (26), y la contaminación (24). En menor medida, también se aborda la deforestación (11); la alimentación, desde la escasez, el desperdicio, la producción o la transgenia (11); la sostenibilidad (8); el reciclaje y la gestión de este (8); la extinción de especies (8); la pérdida, la amenaza o la destrucción de la biodiversidad (8), y el extractivismo (8). También la escasez, la gestión o la distribución del agua (7); los conflictos socioambientales (6), la industria alimenticia (5); la escasez, el derecho y la accesibilidad a los espacios verdes (4), y la gestión, acceso o distribución de los recursos (4).

Figura 4*Problemas Ambientales propuestos (1.2).*

Nota: Cuantificación absoluta de los códigos temáticos atribuidos al texto. Elaboración propia a partir de la codificación en Atlas.ti9.

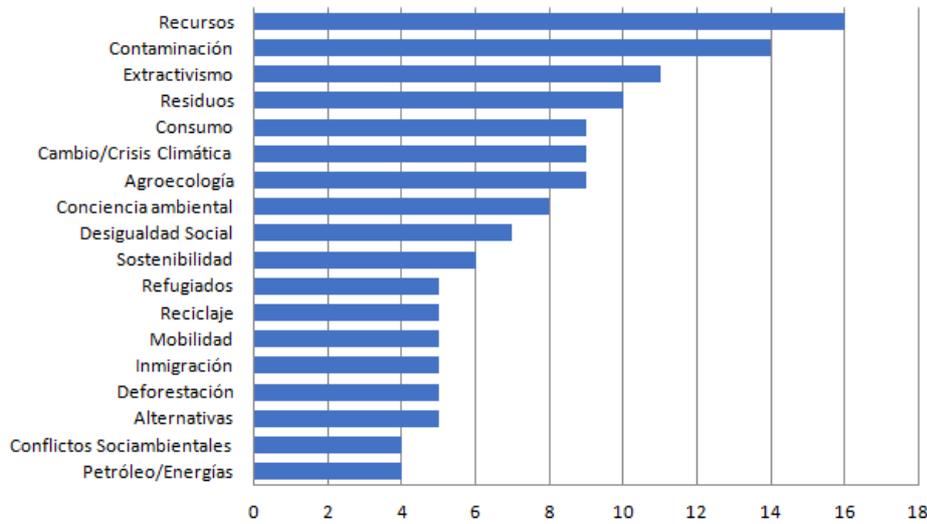
Finalmente, entre los PSA (figura 5) destacan la gestión, acceso o distribución de los recursos (16); la contaminación (14); el extractivismo (11); la generación y gestión de residuos (10); el consumo y el consumismo (9); la crisis climática (9), y la agroecología (9), que aparece relacionada con las carencias, pero también con las oportunidades. Siguen la conciencia ambiental (8); las desigualdades sociales (7); los conflictos socioambientales (6); la sostenibilidad (6); los refugiados y refugiadas (5); el reciclaje (5); la movilidad (5); la inmigración (5); la deforestación (5); los modelos de vida alternativos (5); los conflictos socioambientales (4), y las actividades petroleras y energéticas (4).

De entre los problemas sociales y ambientales propuestos, algunos temas sobresalen de manera muy marcada respecto a las otras. En cambio, los temas propuestos como socioambientales presentan no sólo un mayor abanico, sino también un mayor equilibrio.

Algunos temas como la extracción y gestión de recursos o la crisis climática se han considerado en los tres ámbitos. Comparando las propuestas para el trabajo a partir de PS y el de PA estas dos son las únicas coincidencias (7%). En cambio, encontramos cinco temas que coinciden entre las propuestas de PS y los PSA (21%). Pero son las propuestas para trabajar los PA y los PSA (50%) las que presentan más coincidencias.

Figura 5

Problemas Socioambientales propuestos (1.3)

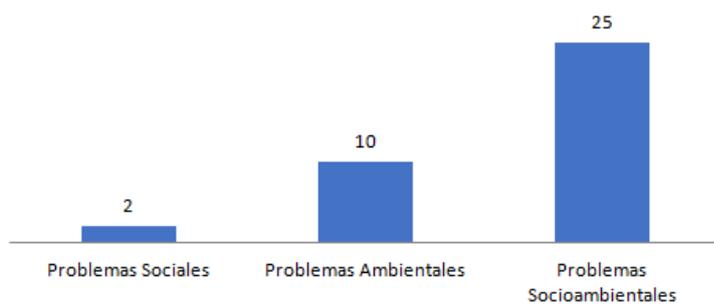


Nota: Cuantificación absoluta de los códigos temáticos atribuidos al texto. Elaboración propia a partir de la codificación en Atlas.ti9.

Más allá de los temas concretos, las propuestas asignadas a cada ámbito (PS/PA/PSA) también difieren en complejidad. En los PSA hay una presencia destacable de propuestas que establecen relaciones causales entre distintos procesos, y hacen referencia a efectos, implicaciones, causas, consecuencias, relaciones (figura 6; tabla 2).

Figura 6

Relaciones causales en las propuestas de PS, PA y PSA



Nota: Numeración absoluta según codificación. Elaboración propia.

Tabla 2

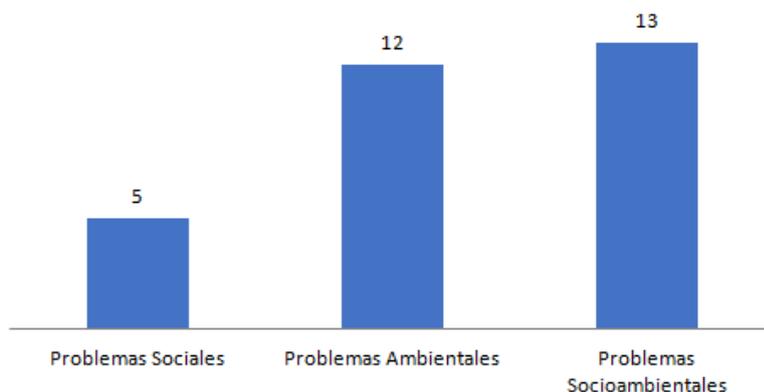
Ejemplos de respuesta en las propuestas de PS, PA y PSA que incluyen relaciones causales

Ejemplos de propuestas complejas que incluye relaciones causales	
Problemas Sociales (PS)	"Racismo hacia personas inmigradas que huyen por motivos económicos, ambientales, etc" "Cómo afecta el capitalismo a las desigualdades sociales"
Problemas Ambientales (PA)	"El cambio climático y cómo ha afectado al Pirineo catalán" "El antropocentrismo y el impacto que supone" "El agotamiento de recursos a causa de la explotación animal" "Las actividades de alguna entidad, cómo afectan a un espacio protegido"
Problemas Socioambientales (PSA)	"Destrucción de ecosistemas por el uso humano, capitalismo y repercusión al planeta" "Las relaciones entre las acciones humanas y las consecuencias en el medio" "Sobreexplotación de recursos para satisfacer las necesidades" "Extractivismo y cómo perjudica a los nativos del Sur Global" "Refugiados a causa de catástrofes ambientales" "Las consecuencias del consumismo" "Los problemas de salud derivados de la contaminación" "Relación entre la inmigración y la reducción del volumen de agua en el continente africano" "Cómo afecta la desigualdad social a la posibilidad de acceder a espacios y alimentos de calidad y mantener una vida sostenible"

Es también significativa las diferencias identificadas a la hora de proyectar la participación y las acciones de intervención y mejora. En las respuestas dadas en las preguntas 1.1., 1.2. y 1.3. en relación con los PS, PA y PSA, se detectan varias propuestas relacionadas con acciones transformadoras. Entre las propuestas para los PA y PSA, se da una mayor presencia de iniciativas de acción: 12 y 13 respectivamente. En cambio, en los PS sólo encontramos 5 propuestas relacionadas con intervenciones de mejora (figura 7).

Figura 7

Propuestas de acción e intervención en los PS, PA y PSA

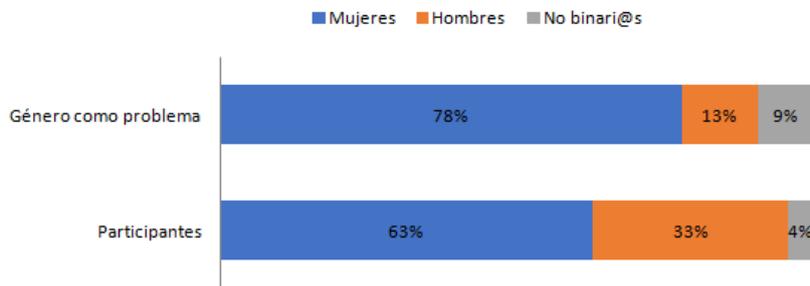


Nota: Numeración absoluta según codificación. Elaboración propia.

Se detectan algunas diferencias significativas, en las respuestas, en función del género y la formación de las personas que han participado. En cuanto al género, son sobre todo las mujeres y las personas no binarias las que consideran, como problemas sociales para trabajar en las aulas, las cuestiones de género (discriminaciones, desigualdades, violencia) (Figura 8).

Figura 8

Relación entre el género y la identificación de las cuestiones de género como problema social



Nota: Porcentaje de participantes que proponen cuestiones de género como problemas sociales (1.1.) según el género con el que se identifican. Comparación con la proporción de género del total de participantes: en la barra de abajo, relación porcentual de género de las personas participantes. En la barra de arriba, relación porcentual de género de las personas que proponen cuestiones de género como problema social.

En cuanto a la formación, las personas que están formadas en ciencias ambientales tienden a hacer más propuestas, y más complejas, con mayor interacción entre lo social y lo ambiental, y más críticas con el sistema y modelo socioeconómico actual. El alumnado formado en educación social y pedagogía tiende a hacer propuestas muy vinculadas a las posibilidades de empoderamiento de sectores sociales concretos y vínculos con la comunidad. Finalmente, el alumnado de educación primaria tiende a proponer más temas relacionados con los problemas locales y el entorno próximo del alumnado.

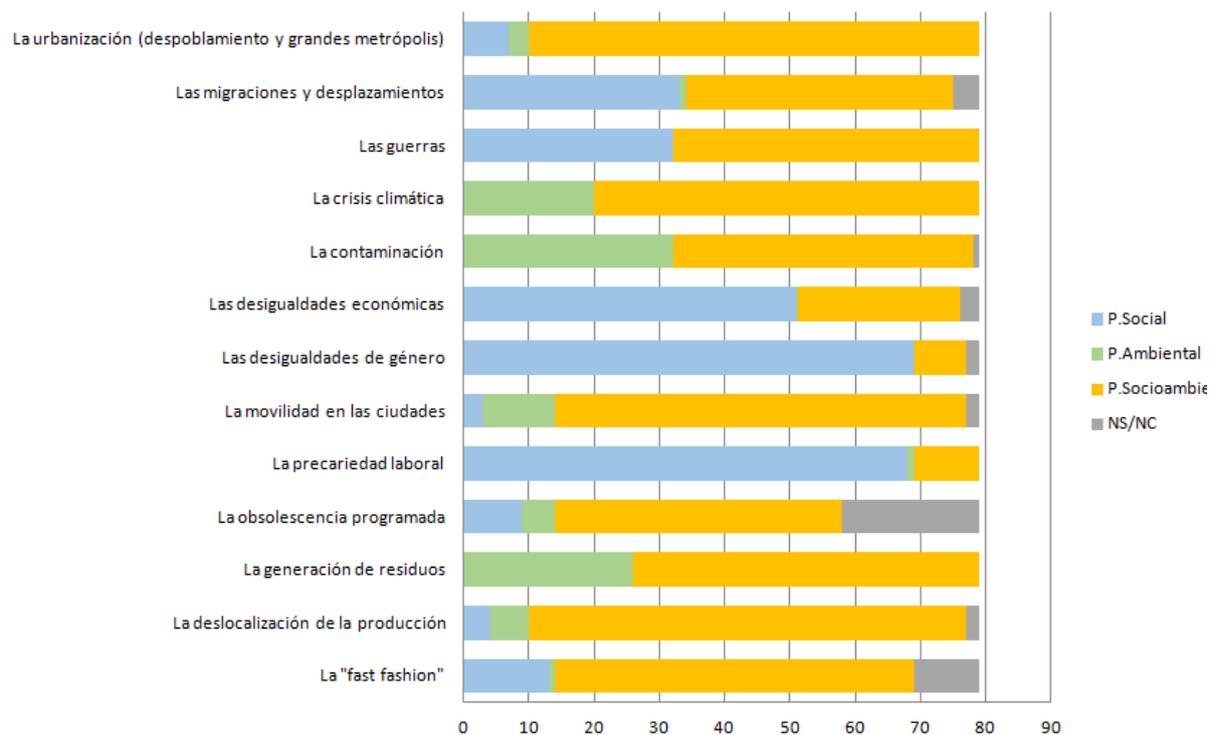
4.2. Asignación cerrada de problemas

La segunda pregunta del cuestionario analizada pedía al alumnado que identificase como Problema Social, Problema Ambiental o Problema Socioambiental algunos temas concretos: la urbanización (despoblamiento rural y grandes metrópolis); las migraciones y desplazamientos; las guerras; la crisis climática; la contaminación; las desigualdades económicas; las desigualdades de género; la movilidad en las ciudades; la precariedad laboral; la obsolescencia programada; la generación de residuos; la deslocalización de la producción, y la *fast fashion* (figura 9).

En todos los temas propuestos se da variedad de asignaciones; no hay unanimidad de identificación con PS, PA o PSA en ninguna de ellas (tabla 3). Algunos de los temas se identifican, de manera mayoritaria, con PS o con PSA. Ninguna de estas propuestas se identifica mayoritariamente como PA. Las desigualdades de género, las desigualdades económicas y la precariedad laboral se atribuyen de manera mayoritaria a PS; en cambio, la urbanización, las migraciones y desplazamientos, la crisis climática, la movilidad en las ciudades, la obsolescencia programada, la generación de residuos, la deslocalización de la producción y la *fast fashion* han sido identificados, de manera mayoritaria, con los PSA.

Figura 9

Asignación de PS, PA y PSA sobre las temáticas propuestas



Nota: Numeración absoluta

Aun así, tanto las guerras como las desigualdades económicas y las migraciones y desplazamientos presentan un equilibrio remarkable entre el número de participantes que las han considerado como PS y como PSA. En la contaminación, en cambio, este equilibrio se da entre PA y PSA. Nadie ha considerado como PS la crisis climática, la contaminación o la generación de residuos, a pesar de que la crisis climática es uno de los temas que parte del alumnado propuso como PS en la pregunta 1.1. Tampoco nadie ha identificado como PA las guerras, las desigualdades económicas o las desigualdades de género.

Tabla 3

Análisis de la asignación de PS, PA y PSA en función de la atribución mayoritaria, la ausencia de asignación y el equilibrio entre asignaciones

Análisis de asignación de problemas	
Asignación Mayoritaria	
≤ PS	Las desigualdades de género Las desigualdades económicas La precariedad laboral
≤ PA	/
≤ PSA	La urbanización Las migraciones y desplazamientos La crisis climática La movilidad en las ciudades La obsolescencia programada La generación de residuos La deslocalización de la producción La <i>fast fashion</i>

Ausencia de asignación	
∅ PS	La crisis climática La contaminación La generación de residuos
∅ PA	Las guerras Las desigualdades económicas Las desigualdades de género
∅PSA	/
Equilibrio en asignaciones	
PS PSA	Las migraciones y desplazamientos Las guerras Las desigualdades económicas
PS PA	/
PSA PA	La contaminación
PSPA PSA	/

No se detectan sesgos significativos en las respuestas en función del género de las personas que han participado. Sí que detectamos ligeros sesgos, en cambio, en función de su formación. En la mayoría de los problemas planteados, hay equilibrio en función de su formación de procedencia. Pero en tres temas en concreto sí que se detectan diferencias en relación a las respuestas dadas: la deslocalización de la producción, las desigualdades de género y la urbanización.

La desigualdad de género es el problema que más personas han asignado como PS. Hay pocas personas que la identifiquen como PSA, y todas ellas tienen formación en ciencias ambientales. En el caso de la deslocalización de la producción y de la urbanización, que se consideran mayoritariamente problemas socioambientales, algunas personas con formación en ciencias ambientales las identifican como PA; en cambio, ninguna las identifica como PS. Por el contrario, de entre las personas sin formación ambiental, ninguna selecciona PA, y son varias las que optan por asignarles PS.

5. Discusión de resultados

La selección de problemas socioambientales que hace nuestro alumnado coincide en gran medida con las propuestas planteadas por el alumnado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla (Rodríguez-Marín et al., 2020): los temas relacionados con el clima y con el consumo son los más considerados, aunque en el presente no aparecen tantas propuestas relacionadas con la salud y el bienestar. En cambio, hay más presencia de aquellas relacionadas con el género y las desigualdades. Es posible atribuir estas diferencias al uso diferenciado de los conceptos *problema socioambiental* y *problema social*.

En nuestro caso, el alumnado formado en ciencias ambientales detecta las implicaciones ambientales de problemas mayoritariamente identificados como únicamente sociales por el resto de participantes, y establece relaciones más complejas y sistémicas entre lo social y lo ambiental. Tiende a considerar que no existen problemas ambientales o sociales, sino socioambientales. Esto coincide, en parte, con los resultados de la investigación de Ortega-Sánchez, Alonso-Centeno y

Corbí (2020), realizada con profesorado de secundaria en formación, en la que encontraron diferencias significativas en las concepciones de los problemas socioambientales y la educación para el desarrollo sostenible en función de la formación de procedencia.

En su investigación, los autores reconocen en su alumnado una concepción de la sostenibilidad vinculada tanto a factores ambientales como a factores sociales, en contraste con otras investigaciones en las que la sostenibilidad se entiende sobre todo como factor ambiental desligado de los ámbitos económicos y sociales (Perrault y Clarke, 2017; Walshe, 2016). En el presente estudio, las participantes entienden la sostenibilidad como cuestión ambiental y socioambiental; los vínculos entre lo social y lo ambiental son sobre todo enfatizados por el alumnado con formación ambiental.

Por contra, en esta investigación sí se detectan sesgos de género en las propuestas realizadas, siendo sobre todo las mujeres y las personas no binarias las que proponen los problemas de género como problemas sociales a trabajar en las aulas. Esto reafirma la necesidad de aplicar perspectiva de género en el análisis de datos de manera sistemática (Fernández, 2004).

Como Rodríguez-Marín et al. (2020), defendemos el uso generalizado del concepto de *problema socioambiental*, entendiendo que no hay problemas exclusivamente ambientales ni problemas exclusivamente sociales, y es importante plantearlos desde su complejidad. Aun así, los datos nos alertan sobre cómo el abandono del concepto *problema social* implica la desaparición de temas tan importantes como las cuestiones de género, las desigualdades socioeconómicas o la pobreza. Así, es importante que el uso generalizado del concepto *problema socioambiental* vaya también acompañado de la formación necesaria para entender la naturaleza compleja de dichos problemas, para que puedan entenderse las implicaciones ambientales de las violencias y las desigualdades de género, la pobreza o las desigualdades socioeconómicas, así como las implicaciones sociales de aspectos relacionados sobre todo con los problemas ambientales.

Resultan muy significativas las diferentes proyecciones de la acción y la transformación en función de los problemas planteados. Ortega-Sánchez, Alonso-Centeno y Corbí (2020) encuentran en las representaciones y finalidades del profesorado en formación con el que trabajan una tendencia a vincular la acción social crítica con el entorno natural. En este caso, también vemos cómo el planteamiento de problemas ambientales y problemas socioambientales despierta las ideas de acción de manera mucho más marcada que el planteamiento de problemas sociales: parece más sencillo plantear proyectos educativos para reducir residuos que para reducir las desigualdades de género o la pobreza.

En este punto coincidimos plenamente con Rodríguez-Marín et al. (2020) cuando plantean la necesidad de señalar de manera explícita el crecimiento y el capitalismo como elementos problemáticos. Cualquier planteamiento de acción transformadora será superficial –y poco transformadora- si no se señala el problema estructural y sistémico, si no se explicita que el crecimiento es parte del proceso que genera injusticias sociales (Anguelovski, 2015; Taibo, 2010), si no puede señalarse el sistema capitalista como “inherentemente destructivo” (Picchio, p.294), tanto en lo ambiental como en lo social. Una mejor comprensión de cómo interactúan las dinámicas sociales y ambientales en los sistemas actuales ha de permitir, también, proyectar unas

acciones que sean realmente transformadoras y se orienten hacia la justicia social y ambiental, que han de ir de la mano (Massip et al., 2020).

6. Conclusiones

En este artículo hemos abordado el concepto de problemas socioambientales, que entendemos que son la base para enseñar y entender la complejidad de las realidades presentes, y para desarrollar las herramientas que permitan imaginar y construir alternativas de futuro más justas y vivibles. A la luz de los resultados de esta investigación, destacamos la importancia del uso generalizado de los *problemas socioambientales* en sus ámbitos conceptual, formativo y colaborativo.

Desde el *ámbito conceptual*, el trabajo educativo a partir de problemas, fundamental en la formación de la ciudadanía crítica y transformadora, es clave en la comprensión de las realidades y dinámicas actuales, los retos que afrontamos a corto, medio y largo plazo, y el desarrollo de herramientas para transformarlas. Los grandes retos que afrontamos en la actualidad, y en un futuro próximo, son socioambientales. Son problemas que derivan de los desequilibrios ocasionados por unos sistemas socioeconómicos que mercantilizan la vida, de las dinámicas articuladas del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, que generan una doble dinámica de explotación ambiental y humana o social. Y que deben afrontarse desde el compromiso con la justicia social y ambiental, que no pueden darse por separado. El mismo concepto de *problema socioambiental* genera proyecciones más complejas en la comprensión de la relación entre las dinámicas sociales y ambientales, así como más vinculadas a la acción, la transformación y la participación. Creemos fundamental, en la formación de las nuevas generaciones de educadoras/es y maestra/os, la normalización de un concepto que no sólo permite reflejar las dinámicas entrecruzadas de los problemas más urgentes que afrontamos las sociedades actuales, sino que también favorece la comprensión de sus complejidades e invita a la acción transformadora.

Desde el *ámbito formativo*, entendemos que este uso generalizado ha de venir acompañado de formación que permita profundizar en las relaciones entre lo social y ambiental, desde sus distintas dimensiones: políticas, económicas, filosóficas, biológicas, territoriales, éticas, geológicas, sociales, etc. Formación para una mejor comprensión de dichas relaciones y, sobre todo, para no excluir temáticas de gran relevancia como son las desigualdades y violencias de género, el racismo o la pobreza, que se atribuyen de manera mayoritaria a problemas sociales desvinculados de las dinámicas ambientales. La situación de emergencia que vivimos en contexto de pandemia nos ha evidenciado la interdependencia de estas dimensiones, y de la facilidad con que se disparan las desigualdades, las exclusiones y el fascismo social en momentos de crisis, fragilidad o desequilibrio.

Desde el *ámbito colaborativo* enfatizamos la importancia y la necesidad del diálogo y del trabajo conjunto y colaborativo entre diferentes áreas y disciplinas. El encuentro y el debate de las miradas, las palabras y las perspectivas de diferentes ciencias tanto sociales como ambientales para entender la complejidad de los problemas, procesos y dinámicas que enfrentamos, y para

poder ordenar y priorizar sus dimensiones. En el contexto educativo, nos parece fundamental la colaboración entre la didáctica de las ciencias naturales y la didáctica de las ciencias sociales, para aprender y enriquecernos mutuamente y para desarrollar modelos de análisis. Actualmente, los modelos de análisis de los problemas sociales permiten relacionar diferentes conceptos sociales clave (Benejam, 1997). Cabría diseñar un modelo que permita relacionar conceptos socioambientales, y que pueda usarse en la formación de futuras educadoras y educadores y en las aulas de todos los niveles educativos.

Pensamos, sobre todo, en la importancia de abordar los problemas socioambientales en las aulas de educación obligatoria, y de hacerlo en profundidad y con orientación transformadora. Tener las herramientas para entenderlos y afrontarlos es un derecho de toda la ciudadanía, sobre todo de unas generaciones cuyas vidas quedarán condicionadas, en gran medida, por la agudización de algunas situaciones de desequilibrio que interpelarán a sus proyectos individuales y colectivos.

Como educadoras y educadores tenemos un compromiso urgente con nuestro tiempo y con nuestro alumnado. Con la comprensión de los problemas que afrontamos y que afrontaremos, y con la proyección a unas acciones que ayuden si no a erradicarlos, a minimizarlos. *A colapsar mejor* (Taibo, 2010). A transitar rompiendo las dinámicas de fascismo social y acentuación de las desigualdades, y generando realidades más justas y vivibles. Porque es tarde, *pero es madrugada si insistimos un poco*.

Referencias bibliográficas

- Anguelovski, I. (2015). Justicia ambiental. En G. d'Alisa, F. Demaria y G. Kallis (eds.). *Decreixement. Vocabulari per a una nova era* (pp. 86-91). Icaria.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE y Horsori.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
- Činčera, J., Romero-Ariza, M., Zabic, M., Kalaitzidaki, M. y Díez, M.C. (2020). Environmental citizenship in primary formal education. En Hadjichambis, A.C., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Knippels, M.C. (Eds.). *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp.163-177). Springer.
- Christian, C.G. (2005). Ethics and politics in qualitative research, en N. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.139-164). Sage: Thousand Oaks.
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- De Sousa Santos, B. y Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las epistemologías del Sur*. Icaria.
- Espinet, M., Hosta, J., Llerena, G. y Massip, M. (2020). Educar en el decrecimiento: una perspectiva necesaria en agroecología escolar. A E.J. Díez Gutiérrez y J.R. Rodríguez Fernández (Dir.)

- Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 465-479). Octaedro
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. AUPDCS.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Hanaček, K., Langemeyer, J., Bileva, T., Rodríguez-Labajos, B. (2021). Understanding environmental conflicts through cultural ecosystem services - the case of agroecosystems in Bulgaria. *Ecological Economics* 179:106834. doi: 10.1016/j.ecolecon.2020.106834
- Heikkurinen, P. (2020). The nature of degrowth: theorising the core nature for the degrowth movement. *Environmental Values*.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307.
- Herrero, Y. (2020). *El ecofeminismo frente a la emergencia climática* [Vídeo]. Recuperado de: YAYO HERRERO - L'Ecofeminisme davant l'emergència climàtica
- Herrero, Y., Cembranos, F. y Pascual, M. (Coords.) (2010). *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Una nueva cultura de la sostenibilidad*. Libros en Acción.
- Iovino, S. (2010). Ecocriticism and a Non-Anthropocentric Humanism. En L. Volkmann, N. Grimm, I. Detmers, K. Thomson (Eds.). *Local Natures, Global Responsibilities. Ecocritical Perspectives on the New English Literature*. ASNEL.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. ICE-UAB.
- Kallis, G. (2015). Límits socials del creixement. En G. d'Alisa, F. Demaria y G. Kallis (eds.). *Decreixement. Vocabulari per a una nova era* (pp. 166-169). Icaria.
- Latouche, S. (2015). Decolonització de l'imaginari. En G. d'Alisa, F. Demaria y G. Kallis (eds.). *Decreixement. Vocabulari per a una nova era* (pp. 156-159). Icaria.
- Legardez, A. y Simonneaux, L.(2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: édition ESF.
- Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S., González-Monfort, N i Santisteban, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. GREDICS-Escola de Cultura de Pau.
- Meadows, D., Meadows, D., Randers, J. y Behrens, W. (1972). *The limits of the growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Potomac Associates.
- Meadows, D., Meadows, D., y Randers, J. (1992). *Beyond the limits*. Green Publishing.
- Meadows, D., Randers, J. y Meadows, D. (2006). *Los límites del crecimiento. 30 años después*. Galaxia Gutenberg.
- Meadows, D., Randers, J. y Meadows, D. (2012). *Los límites del crecimiento. Edición 2012*. Aguilar.
- Mignolo, W. i Walsh, C. (2018). *On decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press
- Ortega-Sánchez, D., Alonso-Centeno, A. y Corbí, M. (2020). Socio-environmental problematic, end-purposes, and strategies relating to education for sustainable development (ESD) through the perspectives of spanish Secondary Education trainee teachers. *Sustainability* 12 (14), 5551. <https://doi.org/10.3390/su12145551>

- Perrault, E.; Clark, S. (2017) Sustainability in the University Student's Mind: Are University Endorsements, Financial Support, and Programs Making a Difference? *J. Geosci. Educ.* 65, 194-202.
- Rekondo, M., Espinet, M. y Llerena, G. (2015). La construcción discursiva de la competencia eco-ciudadana en la escuela: La realización de un diseño tecnológico colaborativo en agroecología escolar. *Investigación en la escuela*, 86, 7-19.
- Rodríguez-Marín, F., Puig Gutiérrez, M., López-Lozano, L. y Guerrero Fernández, A. (2020). Early childhood preservice teachers' view of socio-environmental problems and its relationship with the sustainable development goals. *Sustainability* 12, 7163.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K. y Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education. A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury.
- Santisteban, A. (2018). L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (eds.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp.13-26). Universitat Autònoma de Barcelona y GREDICS.
- Santisteban, A., Pagès, J. y Granados, J. (2011). Enseñanza de la economía y de la sostenibilidad. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp.295-314). Barcelona: Síntesis.
- Sauvé. (2013). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 18, 12-23.
- Servigne, P. y Stevens, R. (2020). *Colapsología*. Arpa.
- Steffen, W., Broadgate, W., Deutsch, L., Gaffney, O. y Ludwig, C. (2015). The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. *The Anthropocene Review*, 2(1):81-98. doi: 10.1177/2053019614564785
- Sze, J. (2007). *Noxious New York: the racial politics of urban health and environmental justice. Environmental justice in America: a new paradigm*. New York: MIT Press.
- Taibo, C. (2010). *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Catarata.
- Torrado, M (2019). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 223-250). La Muralla.
- Vilà, R. y Bisquerra, R. (2019). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 251-266). La Muralla.
- Walshe, N. (2016). An interdisciplinary approach to environmental and sustainability education: Developing geography students' understandings of sustainable development using poetry. *Environ. Educ. Res.* 23, 1130-1149.



*Representaciones sociales del profesorado en formación relacionadas con la libertad de expresión y su enseñanza**

Social representations of teachers in training related to freedom of expression and their teaching

Patricia Andrea Gómez Saldivia

Universidad de las Américas, Chile

Email: pgomezs@udla.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4213-9804>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.137>

Resumen

El presente estudio indaga en las representaciones sociales sobre la libertad de expresión del profesorado de Ciencias Sociales en formación inicial. La temática de la libertad de expresión se trata como una cuestión socialmente viva. El profesorado de Ciencias Sociales debe desarrollar determinadas capacidades críticas relacionadas con la libertad de opinión y de información dentro de unos límites de respeto a la pluralidad y a la dignidad humana, como un aspecto imprescindible en la educación para una ciudadanía democrática. El estudio se realiza en el contexto de una universidad privada en Santiago de Chile. Se trata de una investigación cualitativa con diferentes instrumentos de investigación. Dos de estos instrumentos son actividades diversas y la narrativa biográfica. Nos parece importante profundizar en cómo los y las participantes de la investigación entienden y llevan a la práctica (pedagógica y social) la libertad de expresión, no solo como futuros profesores y profesoras, sino también como ciudadanos y ciudadanas. Es relevante conocer cómo se está formando este futuro profesorado de Ciencias Sociales en cuanto a Derechos Humanos y educación para la ciudadanía democrática. También se profundiza en las experiencias de vida de los y las participantes, respecto a sus vivencias positivas y negativas sobre la libertad de expresión.

Palabras clave: Libertad de expresión; formación inicial del profesorado; representaciones sociales; narrativas biográficas; didáctica de las ciencias sociales.

Abstract

The present study investigates the social representations about freedom of expression of Social Sciences teachers in initial training. The subject of freedom of expression is treated as a

* Esta investigación forma parte de la tesis doctoral titulada "Formar al profesorado en educación para la ciudadanía a partir de problemas socialmente relevantes. Un estudio de caso con el profesorado en formación inicial de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión." Realizada en la Universidad Autónoma de Barcelona.

socially alive issue. Social Sciences teachers must develop certain critical capacities related to freedom of opinion and information, within limits of respect for plurality and human dignity, as an essential aspect in education for a democratic citizenship. The study is carried out in the context of a private university in Santiago de Chile. This is qualitative research with different research tools. Two of these instruments are diverse activities and the biographical narrative. Regarding the research problem, it is important to deepen in how the participants of the research understand and put into practice (pedagogical and social) the freedom of expression, not only as future teachers, but also as citizens. It is relevant to know how this future Social Sciences teachers are being trained, in terms of Human Rights and education for democratic citizenship. It also delves into the life experiences of participants, regarding their positive and negative experiences on freedom of expression.

Keywords: Freedom of expression; teachers in training; social representations; biographical narratives; didactics of the social sciences.

1. Un problema de investigación socialmente relevante

Se presenta una investigación que aborda las representaciones sociales sobre la libertad de expresión del profesorado de ciencias sociales en formación inicial, de una universidad chilena de Santiago. Los ejes temáticos están relacionados con el profesorado en formación, la educación para la ciudadanía democrática y crítica, los problemas socialmente relevantes y la libertad de expresión. Por lo tanto, la pregunta central es ¿Cuáles son las representaciones sociales de los profesores y profesoras en formación sobre la libertad de expresión y su enseñanza?

Con relación a cómo se entenderán las representaciones sociales (Gómez y Pizarro, 2017) en este estudio de caso (Díaz et al., 2011; López, 2013) se puede decir que existen variados significados al respecto. Sin embargo, cabe destacar que Serge Moscovici fue el creador del concepto de representaciones sociales en 1961. Piña y Cuevas (2004), afirman:

Para este autor, las raíces del concepto RS descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. Para Durkheim, la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos. (p. 105).

Considerando el significado del concepto de representaciones sociales, es importante conocer y analizar las RP del profesorado en formación. Teniendo en cuenta que los profesores y profesoras incorporan a su formación profesional los elementos que la sociedad le contribuye.

Desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales, es fundamental realizar estudios sobre el profesorado en formación inicial, porque cualquier cambio educativo debe ir acompañado de mejoras en la formación del profesorado. Los profesores y profesoras de ciencias sociales cumplen un rol importante en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas en la infancia y en la juventud, por tanto, las herramientas que el profesorado adquiera en su formación serán clave para la educación de una ciudadanía crítica y autónoma.

El tema central de este estudio es la libertad de expresión y se ha tratado como un problema social relevante (López, 2010; Canal et al., 2012; Pagès, 2013; Jiménez y Felices, 2018; Santisteban, 2019). Los problemas sociales relevantes “son aquellos que generan conflicto, opiniones contrapuestas, debate, enfrentamiento social.” (López, 2010, p. 1).

La razón es que se requiere profundizar en las representaciones sociales del profesorado en formación, respecto a cómo entiende la libertad de expresión desde dos vertientes, como ciudadano o ciudadana y, también, desde la perspectiva de la práctica educativa.

Con relación a cómo se entenderá la libertad de expresión en el presente estudio, se puede decir que, primeramente, como un Derecho Humano. Que, si bien todo individuo que se desenvuelva en una sociedad democrática puede ejercer, es fundamental que no fomente un discurso del odio. Vega (2012) afirma “en la libertad de expresión... contenido y oportunidad de ejercerlo se separan, ya que lo que se protege es precisamente la oportunidad, mientras que el contenido del derecho (la expresión que se intenta difundir) no debiera importar.” (p. 359).

Desde la perspectiva planteada por el autor, se entiende la complejidad del derecho a la libre expresión. Sin embargo, una sociedad que se jacta de ser democrática debe asegurar a todos los ciudadanos y las ciudadanas el derecho a expresarse libremente. Claramente, debe cumplir también el rol de regulador, en el caso de que dichas opiniones se contrapongan a los otros derechos fundamentales.

2. Metodología de investigación

Se trata de una investigación cualitativa mediante la técnica del estudio de caso, lo que nos permite profundizar y obtener información detallada desde una perspectiva crítica del contexto y las situaciones relatadas por los participantes (Sampieri, 1991; Barbour, 2013; López, 2013). En el estudio se usaron diferentes instrumentos de investigación.

En este artículo serán analizados los resultados obtenidos en la narrativa biográfica. Delgado-García (2018) afirma “que esta metodología es una de las formas más interesantes para acercarnos al mismo, dándonos la oportunidad de conocer a sus protagonistas y llegar a comprender la apropiación que hacen de los fenómenos sociales, culturales y educativos.” (p. 7).

La muestra de la narrativa biográfica ha sido de 18 participantes, 10 mujeres y 8 hombres, entre los 20 y 46 años de edad, la muestra forma parte del profesorado en formación inicial de ciencias sociales de una Universidad privada ubicada en Santiago de Chile. La selección de los participantes es no probabilística, considerando que no se requiere una fórmula de selección, sino un criterio de toma de decisiones de la investigadora (Sampieri, 1991). En esta investigación la muestra ha sido por conveniencia, ya que se enfoca a analizar a personas que aceptaron colaborar con la investigación y mostraron su predisposición a participar. En todo el desarrollo de la investigación se aseguró el anonimato de los participantes, tanto en la aplicación del instrumento como en el posterior tratamiento de la información y los resultados.

Los y las participantes cursan el tercer y cuarto año de la carrera, aunque en diferentes modalidades de estudio universitario, así, 11 estudiantes cursan el vespertino (es decir, asisten a la universidad de lunes a viernes en horario de 19.15 a 22.30 horas y sábado de 8.30 a 17.50 horas). Los otros 7 participantes estudian en diurno (tienen clases de lunes a viernes en horario de 8.30 a 18.50 horas). El tipo de establecimiento educacional en el que cursaron la enseñanza media la mayoría proviene de un colegio particular subvencionado, con alguna excepción de colegio municipal.

Tabla 1*Diseño de instrumentos de investigación.*

Instrumento	Diseño
Dosier de actividades	El instrumento se ha dividido en 5 ítems, donde se presenta material escrito y visual con temas controvertidos a nivel social y educativo.
Narrativa biográfica	Se ha planteado la pregunta ¿qué experiencias de vida positivas y negativas relacionas a la libertad de expresión?
Grupo focal	Considerando los temas más relevantes del análisis del dossier de actividades, se han planteado 8 preguntas para profundizar en las temáticas.
Entrevista a docentes universitarios	Se plantearon 6 preguntas que abordan temas sobre la enseñanza de la libertad de expresión en sus clases y cómo ha influido en la formación del profesorado.
Entrevista a profesorado en formación	Se han planteado 7 preguntas que apuntan a abordar la libertad de expresión a través de la educación online y en tiempos de pandemia.

Fuente: Elaboración propia

3. Interpretación de la información de la narrativa biográfica

En este instrumento de investigación al profesorado en formación se le indicó lo siguiente: describir una experiencia positiva y otra negativa relacionada con la libertad de expresión a través de sus experiencias familiares, de escuela, amistades, trabajo, sociales, etc. La narrativa biográfica permitió profundizar en las experiencias positivas y negativas del profesorado en formación en relación con la libertad de expresión.

En primera instancia se interpretarán las experiencias de vida positivas y posteriormente se ahondará en lo negativo. Según los resultados obtenidos, los aspectos positivos están relacionados al ámbito universitario y social, mientras que los aspectos negativos se sitúan, sobre todo, en el ámbito de la escuela y la familia.

Tabla 2*Conceptos más destacados en las experiencias de vida del profesorado en formación sobre la libertad de expresión.*

Ámbitos positivos	Ámbitos negativos
Universitario	Escolar
Social	Familiar

Fuente: Elaboración propia

3.1. Ámbitos positivos

La mayoría del profesorado en formación señala que en la universidad y a través de los docentes que han dictado sus asignaturas han visto valorada y respetada su libre expresión. Respecto de este Derecho Humano, en el artículo I de la Constitución de la UNESCO (2013) se afirma:

Fomentará el conocimiento y la comprensión mutuos de las naciones prestando su concurso a los órganos de información para las masas; a este fin, recomendará los acuerdos internacionales que estime convenientes para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen. (p. 4).

A través de esta declaración, se evidencia que este organismo internacional, procura en primera instancia la libre circulación de información, es decir, fomenta la libertad de expresión. Por lo que es enriquecedor que este profesorado comprenda que su formación no solo reconoce, sino que también fomenta la libre expresión.

A continuación, se presenta el testimonio de una de las participantes: “una buena instancia además es la que he recibido en la universidad ya que es un buen lugar para investigar, recibir información, dar opiniones y difundirlas por cualquier medio que la universidad facilite como, por ejemplo: foros en la plataforma, seminarios, congresos o lugares más informales como carteles u afiches por lo cual permite dar una visión más amplia de algunos temas y poder acoger diferentes puntos de vista.”

Estos espacios de diálogo son potenciados por los docentes quienes buscan enfrentar a los estudiantes a las diversas realidades y puntos de vista, contrastando con las experiencias anteriores en el mundo escolar, por ejemplo, en cuanto a responsabilidades y normas de convivencia. Esto se puede evidenciar en otro testimonio de un participante “a partir del año 2016, momento en que entro al mundo universitario e ingreso a la carrera de Pedagogía en Historia, encuentro una gama de docentes que me instan a buscar opiniones y visiones distintas a lo que venía sobrellevando en el ámbito escolar.”

A través de este comentario es importante destacar el cambio de mentalidad que experimenta este participante al momento de ingresar a la universidad, una transición a un ámbito más maduro y un paso a la adultez como el que vive la mayoría, no solo en lo académico, sino que también en el laboral. Por lo tanto, esto también conlleva la toma de decisiones personales y colectivas, la convivencia con el entorno y el derecho a expresar las ideas y emociones para llegar a diversos acuerdos, como también lo menciona este mismo participante “que los profesores solicitaran que mis compañeros y yo dijéramos lo que encontrábamos pertinente de acuerdo a tal o cual materia (siempre con un argumento y fundamento) era una posibilidad que solo había presenciado en el contexto académico de mi casa de estudio.”

Bezanilla et al. (2018), afirman que educar en el pensamiento crítico es una acción transformadora y necesaria para un compromiso social, tanto dentro como fuera del aula. Por esta razón es fundamental que se forme al profesorado desde una perspectiva crítica, procurando que sus opiniones posean argumentación.

El hecho de que los docentes consideren importante la opinión de sus estudiantes para enriquecer y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es un paso muy importante para el desarrollo de la libertad de expresión y la adquisición de habilidades como la argumentación. Sobre todo, en un espacio donde se es consciente que la diversidad se manifiesta de diversas maneras y se defienden fuertemente posturas o ideales políticos, creencias, etc. Villa (2012), afirma que “para generar intervenciones exitosas, debemos tener una visión y una construcción del futuro que deseamos, del futuro que deseamos como Profesores de Historia.” (p. 108). Este futuro no ha de ser desde una mirada individualista, sino más bien, a terminar con las desigualdades sociales, de género, el racismo o la homofobia, entre otros. Un futuro que se posicione desde el respeto de la vida en democracia y el compromiso ciudadano al respecto.

Una estudiante comenta “he sentido la confianza de poder comunicar ampliamente lo que pienso. Aunque otros no estén de acuerdo (...) bajo el respeto, se ha logrado dialogar hasta llegar a diferentes consensos, tanto en temas éticos como de opinión”. Esta participante ha encontrado en lo académico un espacio para desenvolverse y desarrollar otra habilidad muy importante y necesaria en cuanto la libertad de expresión, la comunicación y el dialogar con otros de manera respetuosa para llegar a diferentes acuerdos, sin ánimos de menoscabar la posición de los demás. A pesar de la discrepancia, es algo que han manifestado los participantes como algo positivo en sus experiencias académicas y que, como futuros profesores y profesoras, es necesario vivenciar para transmitir en su labor como formadores de la futura ciudadanía.

También se destacan los legados que quedan en el ámbito académico y permiten a las siguientes generaciones rescatar prácticas como a las que hace referencia un participante “durante mi primera experiencia universitaria cuando cursaba la carrera de Sociología, allí, con un grupo de estudiantes de la carrera de distintas generaciones creamos un boletín de publicación mensual en donde podíamos expresar temas de interés de los estudiantes, comentarios sobre las contingencias nacionales o internacionales, temas culturales, académicos y otros.”

Este relato demuestra que la libertad de expresión puede llegar a unir para una finalidad común trabajando en equipo y logrando, como en el caso de este participante, el apoyo de la misma casa de estudios que ha permitido la continuidad hasta el día de hoy de este medio de comunicación, que ha progresado gracias a la motivación de los estudiantes.

Otro espacio positivo en lo académico tiene relación con la experiencia práctica en las escuelas, tal y como señala una de las participantes “en particular retomaré la reunión en que se planteó ‘la educación no sexista’, de la cual se desprendieron opiniones a favor, como en contra, dependiendo de los ideales de cada profesor, a su vez tuvo buena aceptación la opinión de los practicantes dentro del debate generado.”

Para el profesorado en formación de ciencias sociales, siempre son un desafío las prácticas en un centro educativo. Un escenario en el que no solo deben aplicar las habilidades adquiridas en su formación, sino que además necesitan vivenciar el rol docente, fuera del aula, en las reuniones o consejos de profesores, donde se discuten temas importantes como los programas o las metodologías impartidas, si éstas están funcionando o cómo mejorarlas. Otra finalidad de estos encuentros es el análisis de la realidad del alumnado, su contexto y su realidad social. La escuela puede regirse por modelos educativos más tradicionales u orientaciones que no ven de manera positiva los cambios y demandas sociales que hoy día reclaman los jóvenes. Por lo que hacerse escuchar como profesor o profesora con ideales propios a favor o en contra de ciertos temas es complejo.

La última participante citada, tuvo una experiencia bastante positiva al presenciar un debate en relación con un tema que sigue siendo controversial en estos días: la educación no sexista que busca la igualdad en el desarrollo de niños y niñas sin discriminación de género. Ha sido una oportunidad de los participantes para desarrollar su libertad de expresión, para manejar su libre opinión en ámbitos profesionales, observando al profesorado con más experiencia.

Estas experiencias son la base para enseñar lo que ellos mismos han aprendido en sus clases con su alumnado, como en el caso de la participante que quiso desenvolver la libertad de

expresión de su grupo curso mediante la discusión de ciertas temáticas “desarrollamos cómo actividad pedagógica un debate sobre la nueva modalidad de Historia y Geografía cómo una asignatura electiva, donde había tres posiciones diferentes para enfrentar este nuevo escenario, durante el desarrollo de la actividad, es impresionante como la libertad de expresión fluía naturalmente con respeto y empatía entre sus pares (...)” Tanto el profesorado en formación como el que ya ejerce debe recalcar siempre en sus estudiantes la importancia de la libertad de expresión y sus límites, pero, en especial, el valor del respeto y la tolerancia. Las escuelas donde se realizan las prácticas durante la formación del profesorado pueden ser espacios esenciales para el desarrollo de la libertad de expresión.

Con respecto al aspecto social, una de las participantes declara que ha sentido tener libre expresión en espacios públicos donde ha participado de actividades culturales y menciona que “en las tardes de los martes se congregaban muchas personas después del trabajo a bailar y cantar, pero además, a conversar y debatir de política, de la contingencia nacional, de música, de arte, etc. Esta era una instancia realmente valorable, un espacio para los ciudadanos y las artes, un espacio de respeto y tolerancia que pocas veces he vuelto a vivir o presenciar.”

Los movimientos sociales se han hecho cada vez más presentes y más relevantes desde la década de los ochenta en Chile. A raíz de eso, también la creación de espacios destinados al desarrollo de la cultura nacional a través de diversas disciplinas artísticas como la música, la pintura, la actuación, etc. La contingencia actual a nivel nacional y mundial ha estado viva en estos espacios de reunión social públicos, que han servido para manifestar la opinión de las personas a favor o en contra de temáticas políticas o económicas. Mediante conversaciones abiertas, como en el caso de la anterior participante, es muy enriquecedor presenciar la libertad de expresión en escenarios diferentes al académico, también como parte de la formación docente.

Es importante mencionar también el protagonismo que han tomado las redes sociales como otro canal utilizado por personas de todas las edades para manifestarse frente a temáticas controversiales y demandas públicas, como lo menciona otro participante: “se han podido lograr proyectos de ley en educación, salud y trabajo. Todo lo anterior, ha aumentado considerablemente gracias a las redes sociales, hoy en día en Twitter o Facebook todos tienen la oportunidad de ser tomados en cuenta, independientemente de su lugar de residencia.”

En relación con el papel de las redes sociales en una sociedad globalizada y considerado como un espacio donde se puede ejercer la libre expresión, Cabrera (2017) afirma:

Para ello, es necesario un trabajo coordinado. Así como Facebook señala en sus normas comunitarias la facultad de poder presentar un caso de acoso o violación sexual a las autoridades del país en cuestión, también debe ser en doble vía, en tanto los Estados pueden y deben trabajar coordinadamente para que los reportes presentados ante la plataforma de Facebook estén conectados con los funcionarios especialistas a fin de seguir el trámite de acuerdo con la ley aplicable en el Estado. (p. 220).

La autora apela a que, sin un trabajo coordinado entre una red social y las leyes de un país, es complejo avanzar hacia una real sanción en el caso de que el contenido emitido sea violento y atente en contra de las libertades personales y colectivas.

Como menciona, la popularidad de estas aplicaciones ha crecido gracias al acceso que tienen la mayoría de las personas a teléfonos inteligentes y el hecho de que está disponible sin

restricciones, de manera gratuita en todo el mundo. Sin dejar de lado que el acceso a las noticias es en tiempo real. Las redes sociales han servido para difundir y acelerar cambios sociales, aunque también tienen un lado oscuro. Puede existir un uso perverso o peligroso de la libertad de expresión en casos como el “cyber bullying”, de modo que las mismas aplicaciones han tenido que crear políticas para combatir estos incidentes.

A pesar de estos aspectos negativos, las redes sociales han permitido la visibilización de minorías, que han logrado ser respetadas y escuchadas, como pone de manifiesto el siguiente participante “en el marco del encuentro mundial de la familia, con mucha libertad y sin temor de enfrentar la fe desde esta ‘diversidad sexual’ manifesté mi opinión de manera pública, y con ello mi rechazo y el de todos los miembros de esta pastoral, frente a la negación del dicasterio de la familia de la iglesia romana para con los modelos de familia homoparentales, todo esto a través de un escrito y una respectiva entrevista con la máxima autoridad de la iglesia católica chilena. En este encuentro pudimos verbalizar y conversar con libertad sin mayor temor sobre nuestros puntos de vista.”

Esto demuestra que a través de diferentes medios de comunicación se ha logrado una empatía y tolerancia entre diferentes generaciones que obviamente sigue en crecimiento y aprendizaje. En este punto, parte del profesorado en formación reconoce vivir en una democracia, por lo que existen diversas instancias sociales donde se pueden expresar libremente.

3.2. Ámbitos negativos

En cuanto a las experiencias negativas, el factor familiar radica en la edad, es decir, al hacer mención de una época en que eran menores de edad (menos de 18 años) declaran que su opinión no era válida o bien se desvalorizaba debido a que no tenían la experiencia en el tema en cuestión. Al respecto, una participante menciona ante el tema de adopción de mascotas que “no podía opinar ya que no entendía cuánto costaba mantener una mascota, que no podía opinar, ya que no tenía la edad suficiente (en ese tiempo alrededor de 14 o 15 años).”

Quizás los adultos que acompañaban a esta participante en el episodio que relata se referían a que no tenía la edad suficiente para comprender su posición debido a que no trabajaba ni se mantenía por sí misma, desconociendo entonces los gastos que había en su hogar. Si bien es cierto que es de suma importancia dar a entender a los menores de edad lo que cuesta tener una mascota para que nada le falte y, sobre todo, que esté sana. La participante lo recuerda como una experiencia negativa, ya que su opinión se basó en la adopción de perros callejeros que hoy en día, a través de las redes sociales se promueve la adopción en lugar de la compra. Así, los jóvenes han adoptado una cultura ecológica sustentable orientada al cuidado del medio ambiente y los animales, que en ocasiones se enfrenta a la perspectiva de los adultos y muestra una falta de comprensión y de diálogo.

Otra participante declara que, “dentro de mi familia la libertad de expresión no es posible. Son declarativamente conservadores.” En este caso ha sido una situación compleja, ya que, al no tener instancias en su familia, tuvo que esperar hasta su adolescencia para entablar debates con sus amistades, algo muy recurrente en hogares como el de esta estudiante que proviene de una familia ligada a una institución policial, por lo que como ella también menciona en relación a sus

padres “su idea de la realidad o forma de crianza es el llevar las normas primero, son un sentido de justicia arbitrario que no permite opinar fuera de los márgenes delimitados.”

En este sentido su libertad de expresión siempre estuvo coartada bajo un régimen estricto y muy estructurado, debido a las características de su familia que basó su educación orientada en los principios o reglas que consideraba tradicionales de comportamiento social. Provocando que la participante recuerde negativamente estos episodios de su vida y buscando refugio y aceptación en amigos.

Lo mismo suele suceder en algunas familias que mantienen un estilo de vida fundamentado en alguna religión y hacen de su doctrina la guía para las relaciones familiares. Esto condiciona en muchas ocasiones la libertad de sus miembros, el respeto a la controversia, el debate sin restricciones, etc. Puede suceder que cuando los hijos o hijas piensan diferente no lo expresen por temor a faltar el respeto o ser castigados, lo cual puede conllevar traumas como resultado de que los niños y niñas no sean capaces de expresar sus emociones y relacionarse libremente con los demás.

En este mismo ámbito otra participante menciona que “mi papá no sabía que yo estaba de acuerdo con el aborto libre (...), le dije, se nota que no sabes que mi madre me tuvo a la edad que tengo ahora, así que para tener guagua si tengo edad, pero para decidir por mí no la tengo.” Esta experiencia le ocurrió en su adolescencia y luego de haber emitido ese comentario, tuvo problemas de comunicación con su padre. Nuevamente nos enfrentamos a un caso donde la participante ocultó por mucho tiempo su opinión respecto a este tema, que sigue siendo bastante controvertido sobre todo en el ámbito familiar. Como se ha mencionado, suelen ser hogares muy tradicionales, entrando en conflictos generacionales, siendo este el caso de la participante que al expresar su parecer y descontento se produjo un problema de comunicación con su padre.

Gracias al creciente movimiento feminista las mujeres han logrado hacerse respetar mucho más en cuanto a igualdad de derechos, respeto y decisión sobre sus cuerpos. Por lo que temáticas como el aborto libre son más visibilizadas, teniendo fuertes posicionamientos en contra y a favor. En relación con esto, se debe tener presente que muchas de las personas que no concuerdan con esta determinación son adultos mayores o siguen alguna doctrina en defensa de la vida humana. Casos como este han encontrado en los espacios públicos oportunidad para concientizar y expresarse respecto temas que eran tabús en las familias.

Se puede apreciar en las tres experiencias relatadas que al ser menores de edad sus comentarios no tenían la validez que la de una persona adulta y que, en parte, limitaron la comunicación con su familia o bien optaron por callar en sus hogares y expresarse fuera de ellos. En este sentido, la familia debería ser un eje clave para la comunicación efectiva, sobre todo para fomentar el pensamiento crítico en sus hijos e hijas. Sin embargo, según lo declarado por parte de la muestra el ámbito familiar no fortaleció su libertad de expresión.

En el ámbito escolar, declaran haber sentido vetada su libertad de expresión debido también a la edad y a no ser una opinión o actitud acorde a las reglas del establecimiento educativo. Cuando pensamos en las características de la muestra (20 a 46 años), se evidencia una brecha generacional, por lo que no se pueden clasificar en solo una generación a las experiencias

negativas en el ámbito escolar, siendo más bien algo que la mayoría del profesorado en formación experimentó.

Un participante declara “que los profesores intentaban construir un perfil de estudiante ligado al futuro laboral (careciendo muchas veces de un pensamiento crítico).” Este tipo de comentario se refiere a que en ciertos colegios secundarios se fomenta más el aprender un oficio que generar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. Otra experiencia descrita es la siguiente “yo asistía a un colegio religioso solo de mujeres, los directivos y la profesora de religión hablaban abiertamente de la enfermedad homosexual.” Este relato es crudo, ya que la profesora en formación declara ser homosexual y su etapa escolar no solo coartó su libertad de expresión, sino también el derecho a expresar sus sentimientos.

Este tipo de experiencias de vida no solo pueden provocar traumas, sino que también fomentan el discurso del odio (Esquivel, 2016; García y Zorrilla, 2019). Con respecto a este concepto, Díaz (2015), indica que “la comunidad internacional no ha acordado una definición de lo que debe entenderse por discurso del odio, que cumpla con los atributos de claridad y certeza necesarios para invocarse como límite válido al ejercicio de la libertad de expresión.” (p. 86).

Canals (2017) plantea la importancia de terminar con el discurso del odio en nuestras aulas. Estas situaciones son graves ya que pueden provocar secuelas psicológicas en los y las estudiantes, como destaca la misma participante anterior “muchas veces la gente se escuda con ‘es mi opinión’, pero el daño que se le llega a hacer a un menor en una situación así es profundo, llegando a provocarme depresión e intentos suicidas.”

Si bien se destacan las experiencias positivas de los y las participantes en el ámbito académico, debería ser lo mismo en el entorno escolar que es el primer paso en cuanto a al desarrollo social y educativo. Se entiende que los tiempos eran diferentes, pero gracias a la creación de leyes que resguardan a las personas con otra orientación sexual o identidad como en este caso, ya no es aceptable que una profesora trate de “enfermedad” una opción de vida, en un lugar donde se deben promover valores como el respeto y la tolerancia.

Otro relato deja entrever un hecho que lamentablemente sigue ocurriendo en muchos establecimientos educacionales. Un participante comenta que “se nos tenía prohibido participar en cualquier tipo de manifestación, así como tampoco en los consejos de cursos o centro de estudiantes no se podía discutir ningún tema relacionado, sin embargo, a pesar de estas prohibiciones se realizó una toma del establecimiento apoyando el movimiento nacional y levantando demandas que nos permitieran mejorar las condiciones del establecimiento, como eliminar la censura o generar instancias de mayor participación, lo cual generó que al término de la movilización al ser un estudiante becado se me cancelara este beneficio y quedaba condicional, lo cual no me permitió continuar en el establecimiento durante el siguiente año académico.”

Esta experiencia nos da cuenta de lo violento que puede ser el sistema escolar, donde a veces una simple manifestación que vaya en contra de lo que el colegio declare como “válido”, puede terminar con la expulsión de un estudiante. Si la escuela es el espacio donde los estudiantes deben desarrollar su libertad de expresión y formarse como personas críticas, a través del debate y la argumentación de sus opiniones, ¿por qué son coartados en su participación?, ¿no se comprende que la única opción que les queda es revelarse con la institución?

Este episodio pudo haber sido evitado si desde un principio se hubiera respetado una instancia tan importante como el consejo de curso y el centro de estudiantes. Instancias democráticas donde se pueden poner sobre la mesa estas temáticas, dialogando con respeto estudiantes, profesores y directivos, para llegar a consensos que beneficien a toda la comunidad educativa. Estos testimonios, lamentablemente dan cuenta que aún falta mucho por cambiar en el sistema educativo actual. Sin embargo, es enriquecedor ver cómo el profesorado en formación, a pesar de recordar estos episodios de forma negativa, los han identificado como errores que pueden llegar a ser negativos para su futuro desarrollo de la docencia, que no quieren volver a cometer con sus futuros estudiantes.

A través de las experiencias negativas relatadas, se evidencia que socialmente la edad es clave para validar una opinión, tanto a nivel familiar como escolar. En este punto cabe cuestionar la valoración real y la aplicación de los derechos de niños y niñas, es decir, ¿tienen derecho a educación, pero no a expresión? La situación se torna más compleja cuando la familia también cuestiona a un niño, niña y/o adolescente con la excusa de la falta de experiencia de vida. Los niños, niñas y jóvenes son parte de la ciudadanía con derechos y deberes que merecen todo el respeto y atención, que deben tener la oportunidad de expresar libremente su opinión y que esta se tenga en cuenta en los contextos donde se desarrollan.

4. Discusión y conclusiones

La formación ciudadana en la actualidad considera como futuro ciudadano o ciudadana a todo niño, niña y adolescente, sin que se requiera esperar a que termine la secundaria y que tenga más de 18 años para que su opinión sea válida. Por esta razón es clave fomentar la enseñanza de la educación para una ciudadanía democrática, donde las escuelas potencien la libertad de expresión de los estudiantes (Moeller, 2009). Su desarrollo es fundamental para la convivencia democrática, donde se debe valorar el debate y la controversia (Hess, 2009; Santisteban, 2019), algo que el profesorado en formación debe ser capaz de desarrollar en su futura docencia.

En cuanto a lo familiar, los padres y madres tienen la responsabilidad de ayudar a preparar a sus hijos e hijas para enfrentarse a una sociedad compleja, con las mejores herramientas, facilitando la autonomía en la infancia y en la adolescencia. Sin embargo, si la opinión de niños, niñas y adolescentes no es valorada en estos espacios, es muy difícil que los estudiantes se empoderen y participen (Trilla y Novella, 2001). Por esta razón, la educación para la ciudadanía democrática es clave (Oller y Santisteban, 2011; Canal et al., 2012; Santisteban, 2017)

Según García y Gonza (2007) la libertad de expresión implica emitir una opinión por los medios que cada persona decida. La pretensión de vetar este derecho es una acción que va en contra de su naturaleza como derecho humano. Al respecto, el profesorado en formación a través de la narrativa biográfica ha indicado que, si bien en sus experiencias de vida han tenido vivencias negativas y positivas respecto de la libertad de expresión, señalan que la educación para la libre expresión está sujeta al criterio de las personas adultas (familia, docentes, escuela y Estado), que en ocasiones no acaban de entender la importancia de sus decisiones y de sus enseñanzas en la educación integral de la ciudadanía desde la primera infancia (Pinochet, 2016).

Si queremos avanzar hacia el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica y reflexiva (Santisteban, 2012; Ross, 2013), la formación del profesorado de ciencias sociales en relación con la libertad de expresión es una cuestión clave. Esta formación comienza por conocer las vivencias de los estudiantes universitarios en la familia, en la escuela, en su contexto social para conocer sus representaciones sociales sobre la libertad y la participación democrática. Esta formación requiere el debate y la argumentación sobre problemas sociales, vivos, controvertidos (Ortega-Sánchez & Pagès, 2020)

A través de la aplicación de narrativas biográficas se ha logrado obtener información más personal de los participantes que, por otro lado, ha resultado trascendental para comprender sus representaciones sobre la libertad de expresión y sus perspectivas prácticas como docentes. Con este instrumento han tenido la libertad de plantear experiencias laborales, familiares, sociales, académicas, etc. Una de las conclusiones más relevantes es la poca valoración que se les dio a sus opiniones cuando eran menores de edad en los espacios familiares. Parece ser que hasta la edad adulta no encontraron espacios de debate donde contrastar sus opiniones y adquirir la autonomía necesaria para la participación democrática. Esto nos indica las dificultades en la formación ciudadana que se sitúa en la infancia y en la juventud en relación con el aprendizaje y al ejercicio de la libertad de expresión.

Ha sido importante constatar que las escuelas no han sido valoradas como ámbitos de expresión de la opinión con libertad, al contrario, se han representado como espacios de limitación e, incluso, de denegación de la libertad de expresión. En la mayoría de los casos, según lo declarado por el profesorado en formación, sus experiencias en la enseñanza básica y media (primaria y secundaria), fue más bien negativa, siendo vetada su libre expresión no solo en las narrativas académicas o en la exposición de temáticas controvertidas, sino también por su forma de vestir u orientación sexual.

En contraste, el espacio académico universitario aparece como la instancia donde más se fomenta la libertad de expresión, no solo por parte de sus docentes, sino que también por sus iguales. Es en este aspecto de sus vidas, donde han tenido experiencias positivas, ya que su opinión es respetada y, además, declaran estar adquiriendo las habilidades y conocimientos para expresarse con autonomía y aprendiendo a argumentar. En este punto, hemos de tener en cuenta que una buena parte de la juventud no tiene la oportunidad de asistir a la universidad, por lo que podemos preguntarnos qué tipo de ideas ha construido sobre la libertad de expresión. La información extraída en la aplicación de este instrumento ha sido clave para profundizar en las experiencias positivas y negativas en la vida de los participantes.

García y Gonza (2007) mencionan que la sociedad debe observar cuidadosamente el ejercicio de la libre expresión, ya que, si bien es un derecho constitucional, se debe procurar que se ejerza dentro del marco de una sociedad que espera avanzar hacia una convivencia democrática. También han planteado que, a pesar de vivir en un país democrático, no sienten que la libertad de expresión sea valorada realmente tampoco por el Estado.

Un Estado chileno que, si bien se define como democrático, reprime violentamente las manifestaciones sociales y, a pesar del potente estallido social del 18 de octubre de 2019, no ha asegurado el respeto por los Derechos Humanos. La encuesta Pulso Ciudadano (2020) dio cuenta

que un 68,7% de la ciudadanía considera que el Gobierno no ha dado solución a las demandas sociales. Incluso, el sondeo también muestra que un 61,7% de los entrevistados asegura que el estallido social fue positivo por el país, mientras que solamente un 26,3% cree que fue negativo. Es por esto que, si bien se reconoce la libre expresión como un derecho, el Estado debe asegurar que su ejercicio sea protegido bajo la legalidad y el respeto por los Derechos Humanos.

Referencias bibliográficas

- Activa. (2020, octubre). Pulso Ciudadano. Publicación 32: Percepción Contexto Económico, Evaluación de Gobierno y Preferencia de candidatos a la presidencia/Estallido Social 18-10/ Covid-19/ Retiro del 10%. <https://www.activasite.com/wp-content/uploads/2020/10/Pulso ciudadano Octubre Q1.pdf>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Lucía Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 189-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Cabrera, A. (2017). La regulación del derecho a la libertad de expresión en Internet: estándares interamericanos y el caso de Facebook. *Revista Vox Juris*, 33(1), 209-222.
- Canals, R. (2017). Desactivemos el discurso del odio en nuestras aulas. *Aula de Secundaria*, 23, 21-25.
- Canal, M., Costa, D., & Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. De Alba, F. García & A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 527-535). Sevilla: AUPDCS y Díada.
- Díaz, J. (2015). Una aproximación al concepto de discurso del odio. *Revista Derecho del Estado*, 34, 77-101.
- Díaz, S., Mendoza, V., & Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. Libros Básicos en la Historia del Campo Iberoamericano de Estudios en Comunicación. *Razón y Palabra*, 75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>
- Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>
- Esquivel, Y. (2016). El discurso del odio en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Cuestiones Constitucionales*, 35, 3-44. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2016.35.10491>
- García, S., & Gonza, A. (2007). La libertad de expresión en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/libertad-expresion.pdf>
- García, C. R., & Zorrilla, J. L. (2019). Educar para la ciudadanía frente a discursos de odio desde la prensa digital. Una experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En M. J. Hortas & A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 640-647).

- Edições Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa AUPDC. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2020/e-book_simposio_vf_01_20202_compressed.pdf
- Gómez, H., & Pizarro, F. (2017). Representaciones Sociales y Formación Inicial Docente: El desafío de educar en ciudadanía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 1(2), 284-299. <http://dx.doi.org/10.23854/autoc.v0i2.34>
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Jiménez, M., & Felices, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.
- López, R. (2010, 25-27 febrero). *Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales* [Presentación en jornada]. VII Jornadas Internacionales de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Barcelona, España.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Moeller, S. (2009). Fomentar la libertad de expresión con la alfabetización mediática mundial. *Comunicar*, 32(16), 65-72.
- Oller, M., & Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y educación para la ciudadanía. En A. Santisteban & J. Pagès (Eds.), *La didáctica del conocimiento del medio social y cultural* (pp.315-338). Síntesis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Libertad de expresión, caja de herramientas, guía para estudiantes*. Editorial UNESCO.
- Ornellas, A., & Hernández, F. (2015). Investigar para mejorar la práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 453, 74-77.
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2020). The End-Purpose of teaching History and the curricular inclusion of social problems from the perspective of primary education trainee teachers. *Social Sciences*, 9(2), 9. <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Padilla, M. (2016). La Teoría Fundamentada como estrategia interpretativa. La construcción de la categoría de "el prejuicio" en dos estudios de caso. En S. Bénard (Coord.), *La Teoría Fundamentada: Una metodología cualitativa* (157-177). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Pagès, J. (2013). Enseñar la actualidad ¿para qué? *Perspectiva Escolar*, 1, 76-84.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Publicacions de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/197111>
- Pinochet, S. (2016). ¿Niños, niñas y jóvenes son protagonistas de la historia? Concepciones de profesores y estudiantes sobre la historia de niños, niñas y jóvenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 49-59.
- Piña, J., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 6(105-106), 102-124.

- Ross, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. En D. K. Weil & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Publishing Group.
- Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education. En J. Díaz, A. Santisteban & A. Cascarejo (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 277-286). Sevilla: AUPDCS y Díada.
- 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, R. García-Morís & C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Vega, H. (2012). El derecho a la libertad de expresión: ¿una limitante al poder estatal? (a propósito del diálogo intersubjetivo en una sociedad democrática). *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, 19(2), 355-369. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532012000200012>
- Villa, R. (2012). El triple rol del profesor de Historia, educador, investigador e interventor social. *Revista Extramuros*, 11, 101-112. Amar, V. (2018). Déjame que mire un cuento: narración, familia y educación infantil. Una investigación narrativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(22), 389-405. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66379>



¿“Ellos” o “nosotros”? prejuicios y estereotipos sobre los musulmanes en el alumnado preadolescente

"Them" or "us"? prejudices and stereotypes about muslims in pre-adolescent students

Beatriz Andreu-Mediero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Email: beatriz.andreu@ulpgc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2351-2880>

Imane Ouhamid-Zahri

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Email: ima.ouhamid.z@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.152>

Resumen

Los objetivos de este trabajo son los de analizar la presencia de prejuicios y estereotipos en torno a los musulmanes, en un grupo de estudiantes de 6º de Primaria, y reflexionar sobre la importancia de detectarlos, pensarlos y combatirlos, por su influencia en la conformación de la identidad personal y colectiva desde la enseñanza de la historia. Con una metodología de investigación mixta, se recogen las actitudes y opiniones de una muestra compuesta por 107 alumnos, musulmanes y no musulmanes, de dos centros educativos de Canarias. El instrumento de investigación, elaborado para esta investigación, es un cuestionario que cuenta con 11 ítems con escala de valoración tipo Likert, que se han analizado con Excel, y una pregunta abierta que se ha categorizado y ha permitido su triangulación. Los resultados muestran una relativa presencia de prejuicios y estereotipos negativos entre este alumnado, quizá por el contexto histórico y social asociado a la muestra. Estos están vinculados a la generalización y confusión de términos y de significados, los cuales están presentes y se transmiten por los medios de comunicación y la educación histórica, interviniendo en la conformación de la identidad personal y colectiva.

Palabras clave: enseñanza de la historia; identidad; identidad cultural; estereotipos; islam.

Abstract

The objectives of this work are to analyse the presence of prejudices and stereotypes about Muslims in a group of 6th grade primary school students and to reflect on the importance of

detecting, thinking about and combating them, due to their influence on the formation of personal and collective identity from the perspective of the teaching of history. Using a mixed research methodology, the attitudes and opinions of a sample of 107 students, both Muslim and non-Muslim, from two schools in the Canary Islands are collected. The research instrument, developed for this investigation, is a questionnaire with 11 items with a Likert-type assessment scale, which have been analysed with Excel, and an open question which has been categorised and allowed for triangulation. The results show a relative presence of prejudices and negative stereotypes among this student body, perhaps due to the historical and social context associated with the sample. These are linked to the generalisation and confusion of terms and meanings, which are present and transmitted by the media and historical education, intervening in the shaping of personal and collective identity.

Keywords: history teaching; identity; cultural identity; stereotypes; islam.

1. Introducción

Nuestra identidad personal está compuesta por todo aquello que sentimos que somos en relación con una diversidad de pertenencias, pues la vamos construyendo a través de la “herencia” vertical, vinculada a nuestros antecesores, y a la horizontal de nuestros contemporáneos, así como con las elecciones que hacemos a lo largo de la vida (Maalouf, 2009). La identidad se construye en la relación con el “otro”, en la búsqueda por la identificación positiva de la imagen de uno mismo y del rechazo ante lo “negativo” de los demás y, en esta construcción identitaria, juegan un papel esencial los prejuicios y los estereotipos. Según la teoría psicosocial de Erikson (Bordignon, 2005), la adolescencia es el momento más crítico, pues es cuando los adolescentes buscan “su” identidad, tratando de saber quiénes son, consolidando una imagen positiva de ellos mismos para sentirse parte de un grupo con el que identificarse (Mercado y Hernández, 2010). En esta construcción intervienen las experiencias vividas, el entorno en el que han crecido y los mensajes que les llegan a través de los medios de comunicación y la escuela, de forma que los prejuicios y estereotipos presentes en las experiencias de la niñez y de la propia adolescencia podrán incidir en la intensidad de la crisis que los adolescentes pudieran llegar a tener. En este punto, destacaba Erikson (1972), que la migración suele tener un gran peso en la construcción de la identidad, máxime cuando a esta se le añade el componente religioso.

El incremento de los discursos nacionalistas dificulta el desarrollo desde Europa de una ciudadanía basada en la democracia y en los derechos humanos, en la que se acabe con los prejuicios y estereotipos y que promueva una identidad construida sobre la base de la inclusión respecto a la diversidad cultural (Marín, 2002), consciente de los valores compartidos y también de las diferencias (Bartolomé y Cabrera, 2003; Rodríguez-Lestegás, 2008), de forma que se camine hacia una ciudadanía global (Pagès, 2019). Vivimos en sociedades multiculturales y Moreras (2004) destaca que en el momento en el que se incorporó el factor religioso a la migración, se agudizó la visión problemática de la misma, lo que coincide con la percepción negativa, prejuiciosa y estereotipada que está presente en el discurso histórico sobre el islam, los musulmanes y el mundo árabe, imposibilitándose así la configuración de una identidad común y consolidándose el “ellos” frente al “nosotros” (López, 2013; Martín 1998; 2012; Moreras 2017).

La migración incide en la identidad porque el abandono del territorio por parte del migrante tiene consecuencias emocionales (Erikson, 1972; Maalouf, 2009), que pueden agravarse en el caso de la segunda generación de inmigrantes, aunque hayan nacido en el territorio de acogida. Esto se debe a que llevarán consigo las dos pertenencias, la del lugar de nacimiento y la de la procedencia familiar, y dependerá, además, de las experiencias vividas. Tal es el caso del desarraigo de los jóvenes musulmanes en Europa del que habla Maalouf (2009), ya que no pertenecen a la sociedad europea pero tampoco a las de sus antecesores y esto puede dar lugar a crisis de identidad (Abu Zayd, 2012).

España el 4% de la población española es musulmana y se encuentra en todas las comunidades (Observatorio Andaluz, 2020). Dicha población puede estar conformada por inmigrantes o españoles descendientes de inmigrantes, muchos de los cuales están en nuestras aulas. En este marco, resulta esencial tener en cuenta la incidencia de la migración en la conformación de las identidades, incluyendo a los descendientes de los inmigrantes, ya que, la doble pertenencia puede suponer un enriquecimiento o una tragedia para la identidad de estas personas, en función de la experiencia que hayan tenido (Maalouf, 2009).

En un escenario como este, la educación requiere de una reflexión y una acción por parte de todos los actores implicados que atienda las múltiples necesidades que surgen durante la conformación de la identidad personal, colectiva y cultural del alumnado de Primaria y Secundaria. Además, las narrativas históricas escolares siguen estando vinculadas, en mayor o menor medida, al desarrollo identitario de las sociedades, pues incluye “elementos cognitivos, imaginarios y emocionales” (Valls, 2011, p. 77). Así, en la línea de lo expuesto por Valls (2012), Sáiz y López (2012), consideramos que se debe reflexionar sobre la relación entre historia e identidad, lo cual constituye uno de los objetivos de este trabajo, junto con el de analizar los prejuicios y estereotipos negativos en torno a los musulmanes y el islam, que pudieran estar presentes en un grupo de estudiantes de 6º de Primaria de dos centros educativos.

2. Prejuicios y estereotipos en torno al islam

Los prejuicios y los estereotipos son ideas simples que están presentes en nosotros, consciente o inconscientemente, y nos llegan a través de diferentes canales que constituyen la memoria colectiva. Los prejuicios surgen porque el pensamiento humano necesita ordenar y clasificar la realidad en categorías que guíen las actuaciones diarias (Casas, 1999). Los estereotipos forman parte del prejuicio (Alaminos-Fernández y Alaminos-Fernández, 2020; Alaminos-Fernández y Alaminos-Fernández, 2012) siendo “el conjunto de ideas que nos proporcionan una imagen, si bien simple, que pretende caracterizar el comportamiento de las personas que componen una determinada categoría” (Del Olmo, 2005, p. 16). Pueden tener una connotación positiva o negativa, en función de los atributos asociados a la imagen que se tenga del elemento, característica o individuo, aunque cuando el prejuicio es étnico, suele tener una connotación negativa (Allport, 1981).

Si bien Said (2003) comenzó a denunciar los prejuicios y estereotipos en torno a lo Oriental, al mundo árabe y al islam en Occidente tras la crisis de 1973, el discurso islamófobo se generalizó tras los atentados de 2001 en Estados Unidos y de 2004 en España. A través de frases sencillas, a

modo de eslóganes, los prejuicios y estereotipos negativos van calando en la sociedad (Durán 2019; Martín, 2005; 2012; Martín y Grosfoguel, 2012; van Dijk, 2008), en torno a noticias relativas a inmigración y/o terrorismo (Rodrigues de Mendonça y Rodríguez-Díaz, 2017). Así, Durán (2019) establece tres elementos que caracterizan la islamofobia: los intentos por homogeneizar el islam como un todo en el que todos los conceptos se entremezclan; promover un enfoque de exclusión; y ofrecer una imagen de los musulmanes y del islam como problema.

Diversos estudios (Alcántara-Pla y Ruiz-Sánchez, 2017; Durán, 2019; Observatorio Andaluz, 2019; Moualhi, 2000; Navarro, 2002; van Dijk, 2008), muestran cómo desde los medios de comunicación se tiende a remarcar el discurso negativo del “ellos”, que en los conflictos adquiere la connotación de los “malos” o los “culpables”, frente al “nosotros”, los “buenos”, las “víctimas”, o los portadores de una identidad superior (Maalouf, 2009). Van Dijk (2008, p. 19) hace referencia al vocabulario utilizado al referirse a la llegada de inmigrantes –ola, avalancha, invasión, etc.–, para continuar con un amplio espectro de características que constituyen el “racismo discursivo anti-islam”, pues, la visión que los medios suelen dar de los migrantes se ciñe a la de la migración que no sigue los cauces legales y que llega por mar a través de pateras, cuando la entrada a España de esta forma es minoritaria (Kem-Mekah, 2016). Van Dijk (2008), destaca la consolidación de prejuicios y estereotipos producida por esa generalización del “ellos” enfocándose en lo negativo, pero, sobre todo, en la confusión de los términos relativos a árabes, musulmanes, islámicos, o islamistas; en la falta de conocimiento de sus culturas; en el recurso a los estereotipos como violentos, agresivos, primitivos, atrasados o machistas, y en el uso del *hiyab* en las mujeres musulmanas, percibiéndolas “como delincuentes o cómplices pasivas del islamismo radical” (Geisser, 2012, p. 67), asimiladas a “lo tradicional”, sin explicar las causas por las que una mujer puede decidir llevar un pañuelo en sus diferentes variantes (Navarro, 2002). Como dice Moudalhi (2000), admitir la imagen distorsionada que se da de las mujeres, no quiere decir que no haya discriminación en los países de origen, sino que es una realidad simplificada que lleva a la generalización de estereotipos.

La enseñanza de la historia ha recogido las narrativas históricas en las que se fomentaba la construcción de una identidad nacional a través de la memoria colectiva (Carretero *et al.* 2013; Carretero y Montanero, 2008), y el papel que el islam ha jugado en ese proceso ha sido el del adversario amenazante para la identidad europea y occidental a través de la propagación de prejuicios y estereotipos. En este sentido, la historiografía oficial promovió una identidad nacional española marcada por una versión del islam vinculada a Al-Andalus, desde un discurso de confrontación en el que se hablaba en términos de “pérdida” y “reconquista”, de un “nosotros”, contra un “ellos”, y que ha estado presente desde la Edad Media hasta la actualidad (Manzano, 2011; Martín, Valle y López, 1996; Martín, 1998; 2005; Parra, 2007; Sáiz y López, 2012).

Esta visión de confrontación y superioridad con respecto al islam se mantuvo durante el Franquismo y el final de la Dictadura no produjo un gran cambio. Algunos investigadores (Martín, Valle y López, 1996; Martín, 1998; 2005; Parra, 2007; Saleh, 2008) han denunciado desde finales del siglo XX la visión que los libros de texto de historia ofrecían sobre el islam y los musulmanes, en los que se hablaba de Al-Andalus o de la presencia de los musulmanes durante este periodo con una connotación distante y de provisionalidad, como si no formaran parte de una identidad

cultural vinculada a España, pese a la imagen más integrada que parece que se ha observado en los últimos años (Valls, 2012).

En un estudio llevado a cabo por *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (Choudhury *et al.*, 2006), se observó que la islamofobia parece que es percibida por las distintas generaciones de musulmanes en los países europeos, en mayor o menor medida, tengan la ciudadanía o no, sintiéndose excluidos de la vida social, política y económica de Europa, a través de los prejuicios y estereotipos presentes en los medios de comunicación y en las escuelas. La educación histórica y los medios de comunicación son, por tanto, las principales vías a través de las cuales se promueven opiniones, actitudes y emociones, lo que se traduce en prejuicios y estereotipos sobre la realidad social, en general, y sobre el mundo árabe y el islam, en particular. En esta línea, hay interesantes investigaciones que plantean combatir los discursos hegemónicos en estos medios a través de la literacidad crítica (Atienza, 2007; González-Monfort y Santisteban, 2020; Santisteban, Díez-Bedmar y Castellví, 2020).

3. Metodología

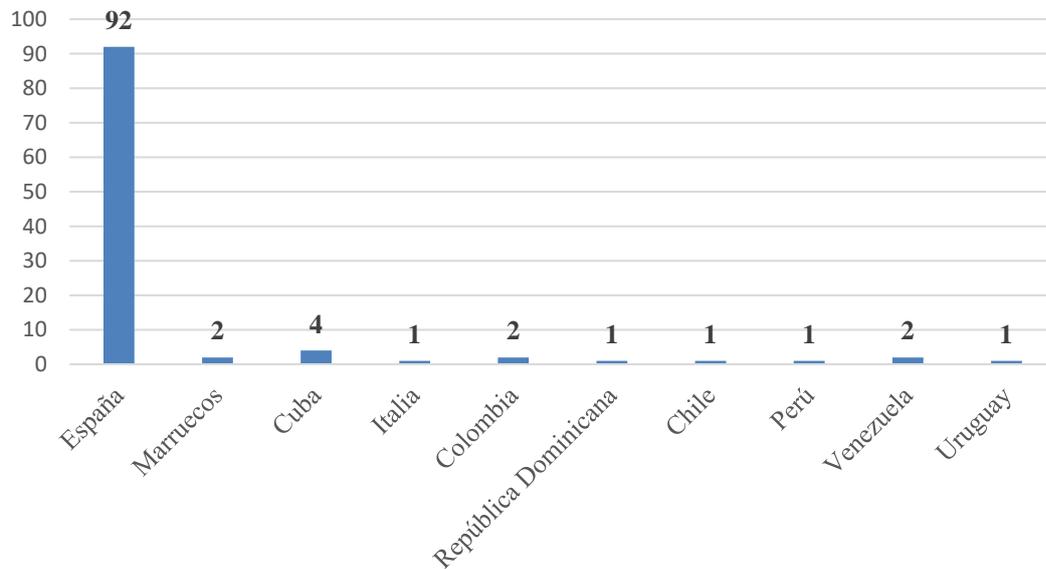
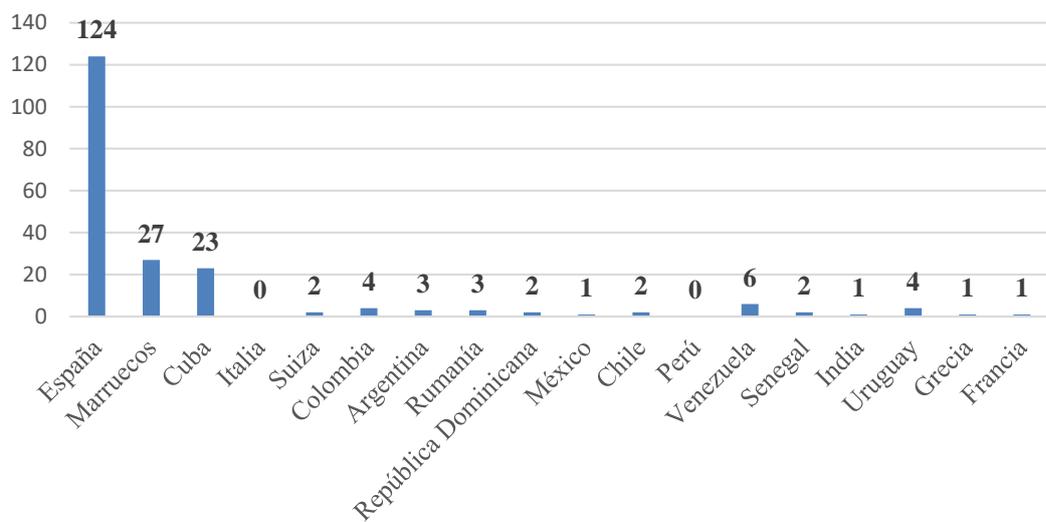
Los objetivos de este trabajo son los de analizar la presencia de prejuicios y estereotipos en torno a los musulmanes, en un grupo de estudiantes de 6º de Primaria, y reflexionar sobre la importancia de detectarlos, pensarlos y combatirlos, por su influencia en la conformación de la identidad personal y colectiva desde la enseñanza de la historia. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de tipo mixto.

La muestra está compuesta por un total de $n=107$ alumnos y alumnas, con edades entre los 11 y 12 años, respondiendo a un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Este alumnado, al encontrarse en 6º curso, ha trabajado en cursos precedentes con contenidos conceptuales de historia de España que, según el currículo, van desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna y Contemporánea. Pertenecen a dos centros educativos públicos ubicados en la zona costera del municipio de Santa Lucía de Tirajana, en la isla de Gran Canaria, Canarias y, entre el alumnado hay 17 alumnos y alumnas que son musulmanes, siendo el resto no musulmán.

3.1. Descripción de los participantes

El lugar de nacimiento de la muestra refleja (Figura 2) que la mayoría ha nacido en España, aunque hay inmigrantes de procedencias diversas. En cuanto a los musulmanes, su lugar de nacimiento es España, con la excepción de dos que nacieron en Marruecos.

El origen de los progenitores del alumnado (Figura 3), revela que, si bien la mayoría ha nacido en España, también hay otras procedencias, entre las que desatacan los nacidos en Marruecos. Así, uno o los dos progenitores del alumnado musulmán son de origen marroquí, salvo en el caso de tres alumnos que tanto ellos como sus padres han nacido en España, lo que podría deberse a que, o bien sus antepasados fueron inmigrantes, o bien profesan la fe por otro tipo de causa.

Figura 1*Países de origen del alumnado***Figura 2***Países de origen de los progenitores del alumnado*

3.2. Plan de análisis

El instrumento de investigación utilizado ha sido un cuestionario diseñado para trabajar en esta experiencia y pretende analizar la presencia o no de prejuicios y estereotipos sobre los musulmanes en este alumnado. Presenta once ítems relativos a preguntas cerradas, basadas en escalas de actitud tipo Likert, como instrumento psicométrico para responder a su grado de acuerdo o desacuerdo ante una afirmación, y una pregunta abierta para plasmar su visión de los musulmanes. Los ítems se agrupan en cuatro categorías: (1) estereotipos negativos en torno a los musulmanes; (2) prejuicios vinculados a cuestiones culturales; (3) prejuicios del alumnado con respecto a las relaciones con los musulmanes; (4) un ítem relativo a un prejuicio que no pretende

tanto saber si está presente en el alumnado, sino si lo han escuchado. La escala de actitud tipo Likert es de 3 puntos o rangos, en formato numérico y gráfico, donde 1 supone estar en desacuerdo, 2 ni de acuerdo ni en desacuerdo, “no lo sé”, y 3 supone estar totalmente de acuerdo, por lo que se puede medir la actitud, pero no la intensidad, al tener solo un valor positivo y uno negativo. Se ha optado por esta escala de 3 puntos debido a que se ha considerado que era la opción más sencilla para niños y niñas de Primaria, ante una temática delicada. Habrá que tener en cuenta que la opción intermedia, neutral o de indecisión (2), puede ser más utilizada en este tipo de escalas (García, Aguilera y Castillo, 2011; Morales, 2011), motivo por el cual el cuestionario presenta, además, una pregunta abierta que permita triangular los aspectos reseñados en los ítems de los grupos 1, 2 y 3, facilitando la interpretación de resultados a favor de una visión más concreta de la percepción que el alumnado tiene de los musulmanes y el islam.

Desde el punto de vista cuantitativo, se ha procedido a un estudio descriptivo para obtener frecuencias de respuestas en torno a las cuatro temáticas, recurriéndose al programa Excel para el análisis de los datos y para presentar las gráficas que agrupan las diversas variables, mostrándose, a su vez, los resultados de la escala Likert. Desde el cualitativo, se ha recurrido al análisis categorizado de la percepción del alumnado (Flick, 2015; Sabariego y Bisquerra, 2012), pues la pregunta abierta ofrecía como respuesta la mención de diferentes características por parte del alumnado, que se han agrupado en cuatro dimensiones, observándose, además la frecuencia de coincidencia de cada uno de los términos o ideas, de forma que este último punto se muestra en nube de palabras mediante la aplicación WordItOut.

Como los ítems presentan opciones de respuesta que pueden ser positivas o negativas, inicialmente se procedió a su tabulación, para, posteriormente, comenzar con el análisis, el cual queda estructurado en tres partes (Tabla 1).

En la primera parte se ha recurrido al análisis cuantitativo general para establecer las frecuencias que permitan una aproximación al nivel de prejuicios y estereotipos presente en la muestra. Para ello se ha obtenido una categorización jerárquica de los resultados, agrupándose en tres categorías proporcionales para indicar el nivel de prejuicios y estereotipos que parecen estar presentes entre el alumnado. En la segunda parte se realiza un análisis de los cuatro grupos establecidos en torno a la presencia de prejuicios y estereotipos negativos (1, 2, 3 y 4), compuesto por las once variables categóricas ordinales. Solo el grupo 3 presenta la distinción gráfica de respuestas entre alumnado musulmán y no musulmán. Por último, la tercera parte responde al análisis cualitativo de las respuestas a la pregunta abierta, a través del cual se muestra la cuantificación de términos e ideas mediante una nube de palabras, así como las cuatro dimensiones en las que se han agrupado estos términos e ideas de los estudiantes: (a) religiosa, (b) cultural, (c) de personalidad y (d) fenotípica, diferenciando, en ambos casos, musulmanes de no musulmanes.

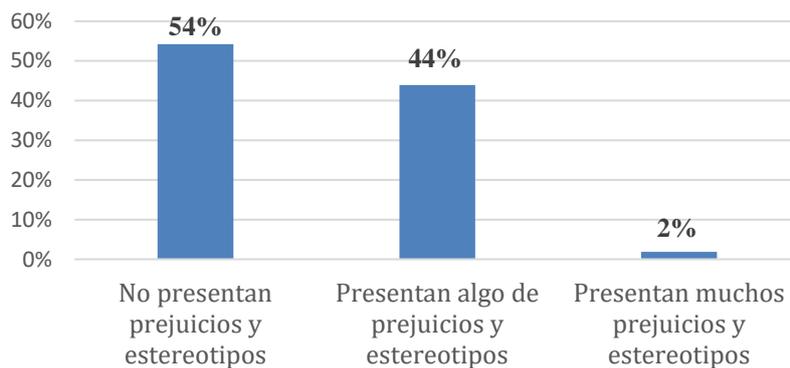
Tabla 1*Estructura del análisis y de presentación de los resultados*

Análisis ítems cuantitativos:
1ª parte: Nivel de prejuicios y estereotipos general presente en el alumnado
2ª parte: Análisis de ítems cuantitativos agrupados en torno a:
Grupo (1): Estereotipos negativos en torno a los musulmanes
Grupo (2): Prejuicios vinculados a cuestiones culturales
Grupo (3): Prejuicios presentes en las relaciones con los musulmanes
Grupo (4): Prejuicios ajenos al alumnado y que pueden haber escuchado
Análisis ítem cualitativo:
3ª Parte:
- Frecuencias de características utilizadas, mostrado en nubes de palabras
- Agrupación de las características para definir a los musulmanes en:
(a) Dimensión religiosa
(b) Dimensión cultural
(c) Dimensión de personalidad
(d) Dimensión fenotípica

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

La lectura obtenida tras la categorización de los datos advierte que el nivel de prejuicios y estereotipos en la muestra es relativo, pues algo menos de la mitad parece que presenta algunos prejuicios y estereotipos negativos, con la excepción de un 2% del alumnado que sí presenta muchos.

Figura 3*Nivel de prejuicios y estereotipos que presenta el alumnado de la muestra*

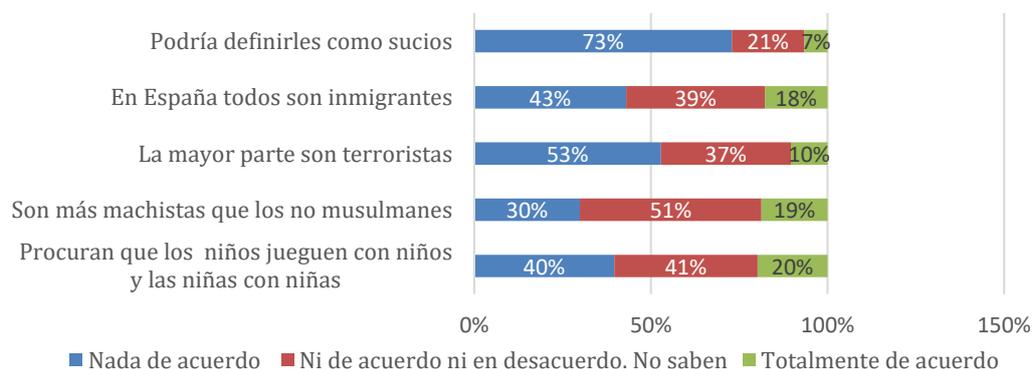
La segunda parte, relativa al análisis de los cuatro grupos bajo los que se agrupan los once ítems muestran lo siguiente:

El primer grupo (1), constituido por estereotipos negativos sobre los musulmanes, aglutina cinco variables redactadas como afirmaciones negativas, revelándose que estas no están muy presentes entre el total del alumnado. Según vemos desglosado (Figura 4), en los enunciados de los ítems se ha vinculado a los musulmanes con términos como sucios, terroristas, machistas o

“inmigrantes”. En este sentido, se ve que la elección de la respuesta 2, referente a la indecisión, es mayoritaria en las cuestiones relativas al machismo y alta en la consideración de “inmigrantes” y “terroristas”. Respecto a la consideración de “terroristas”, cabe resaltar que, si bien el 10% que contempla esta apreciación sobre los musulmanes no son musulmanes, sigue siendo alto el porcentaje de musulmanes que se posicionan en el valor indeciso o neutral (2), concretamente el 52%. Con respecto a categorizar a los musulmanes como inmigrantes, si bien es alto el porcentaje de alumnado que tiene claro que esto no es así (43%), el porcentaje de los indecisos y de los que así lo creen no es desdeñable.

Figura 4

Estereotipos negativos en torno a los musulmanes. Grupo (1).



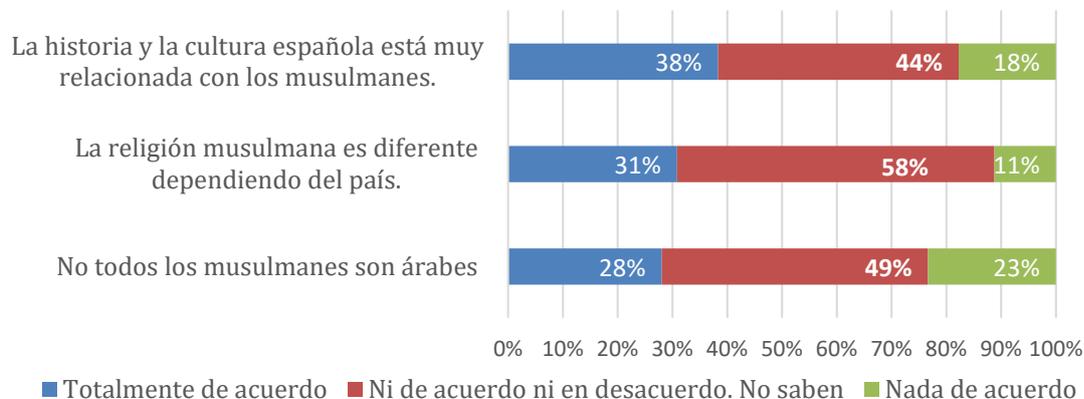
El segundo grupo (2), que alude a la presencia entre el alumnado de prejuicios vinculados a cuestiones culturales, no revela tampoco que, en general, sea muy elevado. Sin embargo, al observarse el desglose de los tres ítems formulados como respuestas positivas (Figura 5), se ve que no queda muy claro entre ellos la diferencia entre musulmán y árabe, ya que, si bien hay muchos que sí lo distinguen (28%), los porcentajes están bastante igualados con los que no (23%), y la mitad de la muestra se posiciona ante una indecisión que se podría interpretar como desconocimiento en cuanto a la diferenciación de términos. También se advierte la generalización que se le atribuye a la religión, pues, si bien es mayor el número de alumnado que considera que el islam pueda ser diferente dependiendo del país (31%), hay un elevadísimo porcentaje que no parece tenerlo claro (58%), y estos datos incluyen al alumnado musulmán, al que habría que sumarle un 11% de alumnos que para nada lo contempla.

En esta línea, relacionar la historia y la cultura española con el islam lo hace un 38% del alumnado, sin embargo, la suma entre los que no lo saben y los que consideran que no hay vinculación, es elevada. Esta lectura resulta inquietante, pues según el currículo de Ciencias Sociales, los contenidos de historia están presente desde 4º de Primaria y Al-Andalus se aborda en 5º curso, además de las cuestiones relativas a la conformación social del territorio español. En definitiva, los resultados de este grupo de ítems parecen indicar que, pese a presentar un porcentaje bajo de prejuicios, al sumar las respuestas del alumnado que no sabe, junto con el que no está de acuerdo con las afirmaciones, se evidencia la necesidad de reflexionar sobre la simplificación y la generalización de los conceptos y términos que aluden a cuestiones culturales

y religiosas, así como a la comprensión de la multiculturalidad e historia de la sociedad de pertenencia.

Figura 5

Prejuicios vinculados a cuestiones culturales. Grupo (2)



El tercer grupo (3), compuesto por dos variables, se refiere a las relaciones de amistad y la influencia del islam en las mismas (Figura 6). Es evidente aquí la falta de prejuicios al respecto, pues el alumnado no ha dudado en responder. Además, esto se puede relacionar con la mención que realizan algunos en la pregunta abierta respecto a la igualdad o la normalidad con la que definen, en ocasiones, a los musulmanes.

Figura 6

Prejuicios presentes en las relaciones con los musulmanes. Grupo (3)

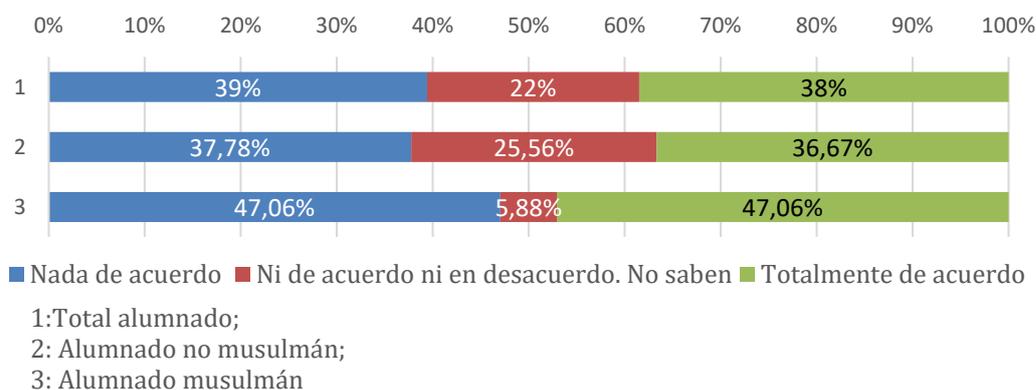


Por último, el cuarto grupo (4) presenta un ítem conformado por un comentario que puede oírse en determinados contextos y que supone un prejuicio negativo, por lo que el objetivo es el de conocer si el alumnado lo ha escuchado. Representa un prejuicio negativo porque mezcla y confunde ideas, al asemejarse musulmán con inmigrante. La connotación de inmigrante musulmán que se revela es negativa, pues no es deseado y, además, da a entender que ser musulmán es algo ajeno, que no pertenece a “nuestra” cultura, a “nuestra” identidad, marcando fuertemente el sentido del “ellos” frente a “nosotros”. Así, las respuestas (Figura 7) revelan que están muy igualadas y el porcentaje de alumnado que ha dudado ha sido comparativamente menor que con respecto a los ítems anteriores. No obstante, si bien las respuestas en ambos

grupos de estudiantes siguen ofreciendo la misma polaridad en cuanto a los que sí escuchan este comentario y a los que no, los musulmanes no dudan al respecto y tienen muy clara la respuesta, siendo solo un alumno el que se sitúa en el valor neutral. Esto podría indicar que el valor indeciso entre los no musulmanes responde a una falta de atención ante un comentario que no les afecta directamente.

Figura 7

El alumnado ha escuchado que "los musulmanes deben volver a su país", Grupo (4)



Para intentar comprender algo más de los resultados obtenidos en estos grupos de ítems analizados, se ha recurrido al análisis cualitativo de la pregunta abierta en la que se les pedía a los estudiantes que explicaran qué caracteriza a los musulmanes. Así, primero se ha establecido la frecuencia de las características mencionadas por el alumnado, mostradas en las nubes de palabras de los gráficos 8 y 9, y, posteriormente, estas se han agrupado en cuatro dimensiones: (a) religiosa, (b) cultural, (c) de personalidad y (d) fenotípica, diferenciándose, en ambos casos, las respuestas de los no musulmanes y los musulmanes.

Figura 8

Nube de palabras con la representación de las características más utilizadas por los no musulmanes



Figura 9

Nube de palabras con la representación de las características más utilizadas por los musulmanes



5. Discusión de resultados

La generalización de términos, la confusión entre árabe e islam y la consideración del islam como una religión monolítica, donde no se tienen en cuenta los contextos históricos, políticos y culturales, suelen formar parte de los prejuicios en torno a los musulmanes (Durán, 2019; Martín, 2005; Moreras, 2017; van Dijk, 2008). Por tanto, ni todos los árabes son musulmanes, ni todos los musulmanes son árabes. No todos los musulmanes tienen los mismos ritos, ni su práctica e interpretación del islam es igual. Hablar del islam es hablar de una religión que puede incluir un cierto modo de organización social. Según Arbós (2007, p. 198), el término *árabe* “asume un concepto fundamentalmente lingüístico e histórico cultural y solamente una noción étnica en uso restringido y muy contextualizado”. Los términos musulmán e islámico hacen referencia al concepto religioso vinculado con el islam. *Musulmán* se refiere a personas y grupos sociales que profesan como religión el islam; e *islámico*, como adjetivo, se utiliza para conceptos, ideas, instituciones o cosas (Arbós, 2007; Gómez, 2019). En cuanto al islamismo, Gómez (2019, p. 197) lo define como “un conjunto de proyectos ideológicos de carácter político cuyo paradigma de legitimación es islámico”, así, *islamistas*, son los militantes políticos.

Esta investigación realizada con alumnado preadolescente que se encuentra en el último curso de Primaria y que al año siguiente comienza la etapa de Secundaria, ha permitido observar que presenta un nivel intermedio de prejuicios y estereotipos negativos con respecto a los musulmanes. Esta imagen se ha manifestado, en ocasiones, de forma igualitaria entre el alumnado musulmán y el no musulmán. Sin embargo, que no haya una presencia excesiva de prejuicios y estereotipos, no quiere decir que no los haya o que no los pueda haber en un futuro en este mismo grupo, pues se adquieren a lo largo de la vida. Son estudiantes que acaban Primaria y están entrando en la adolescencia y, por tanto, se acercan a un periodo crítico en la conformación de su identidad. En este proceso influirá el cambio a un centro de Secundaria y todo lo que ello conlleva en torno a la progresiva incorporación al mundo exterior fuera del núcleo familiar, abriéndose a

distintos mensajes e ideas por parte de nuevos grupos sociales, medios de comunicación o redes sociales. El acceso a los móviles desde la adolescencia constituye la herramienta ideal para la propagación de prejuicios y estereotipos a través de *fake news* o bulos, y de la simplificación de la realidad, mediante memes y tweets que carecen de fundamentación. Además, en Secundaria este alumnado cursará asignaturas de historia en las que, dependiendo del enfoque y la didáctica de sus docentes, se podrá contribuir desde esta materia a la construcción positiva o negativa de la identidad del alumnado musulmán que pudiera haber en las aulas, además de ofrecer una visión inclusiva o excluyente del islam en la conformación de la identidad colectiva de todo el alumnado.

La generalización y confusión de términos, así como la homogeneización del islam, se ha observado en los resultados del análisis realizado. Triangular los resultados obtenidos del análisis de los ítems relativos a la presencia de prejuicios y estereotipos negativos de los musulmanes entre el alumnado, con la pregunta abierta, ha permitido interpretar los resultados y, sobre todo, la elección del ítem 2 de indecisión, escogido por gran parte de la muestra. Así, se puede ver que la percepción que tienen de los musulmanes se fundamenta en atributos variados. La categorización de los resultados, permitió estructurarlos en cuatro dimensiones: (a) religiosa, (b) cultural, (c) de personalidad, y (d) fenotípica.

En el caso del alumnado no musulmán, que era mayoritario, la dimensión religiosa (a) ha incluido respuestas como la de que se trata de una religión; las que hacían alusión a aspectos externos y personales que acompañan al sentimiento religioso, como el pañuelo de las mujeres; o descripciones que se han centrado en elementos que forman parte del islam como religión, como no comer cerdo. En la dimensión cultural (b), se han incluido aspectos referidos al idioma o la música; en la dimensión de la personalidad (c), se han resaltado atributos como el machismo y la bondad; y en el marco de la dimensión fenotípica (d), se han incorporado alusiones a la piel o a los rasgos de la cara, teniendo, generalmente, una presencia menor.

Estas dimensiones han estado presentes tanto en los musulmanes como en los no musulmanes, a excepción de la dimensión fenotípica (d), que no se ha contemplado por parte del alumnado musulmán, así como el orden en el que se han dado. La dimensión religiosa (a) ha seguido siendo la primera a la que ha hecho referencia los musulmanes, resaltando, también, la presencia del pañuelo en las mujeres como rasgo definitorio más nombrado. La dimensión cultural (b) ha aparecido, en este caso, en tercer lugar, pues la confusión parece menor en este grupo, pasando la dimensión de personalidad (c) al segundo lugar. Aquí se han observado más adjetivos que calificaban positivamente el carácter de los musulmanes. Posiblemente, estos intentos por destacar aspectos positivos de la personalidad pretenden contrarrestar la percepción de prejuicios y estereotipos sobre los musulmanes que pudieran detectar en su entorno, como muestran las respuestas del ítem del cuarto grupo o al simple hecho de la temática del cuestionario que estaban realizando. Conocer cómo se autodefinen los musulmanes, resulta vital para la promoción de una identidad y una ciudadanía común, así como detectar problemáticas asociadas entre este alumnado a la hora de la construcción de su identidad (Moreras, 2017).

Por último, ha habido algunos comentarios presentes en la caracterización de los musulmanes, entre todo el alumnado, que hacían referencia a la normalidad y a la igualdad, dando muestras de una consideración inclusiva que ha sido refrendada al triangularse con las respuestas

del tercer grupo. En general, el alumnado de esta edad no presenta problemas para relacionarse entre ellos. Por el contrario, y de forma muy minoritaria, ha habido algunas respuestas que han coincidido en que “son diferentes a nosotros”, viéndose aquí, claramente, ese “nosotros” frente al “ellos”.

Existen algunos trabajos que muestran la percepción que tienen los españoles de los marroquíes y de los musulmanes. En el caso de la investigación dirigida por Prats (2001) sobre la percepción y conocimientos que muestra un grupo de adolescentes españoles de 4º de la ESO, hacia Europa, la Unión Europea, los europeos y otras personas que forman parte de ella, como los marroquíes, se evidencia una actitud de rechazo, con presencia de prejuicios y estereotipos negativos hacia ellos. Así, parece que los adolescentes les perciben como pobres, con una lengua, cultura y religión muy diferentes, poniendo de relieve, incluso, algunos rasgos hostiles y xenofóbicos hacia ellos.

Por su parte, Alaminos-Fernández y Alaminos-Fernández (2012), muestran los resultados de un estudio en relación con los datos recogidos en la encuesta *Global Attitudes*, realizada en 2012 por la fundación PEW, a personas no musulmanas de Gran Bretaña, Francia, Alemania y España, sobre la asociación que realizaban de determinados atributos con los musulmanes. En general, los datos mostraron que los españoles son los que mayores porcentajes de estereotipos negativos tenían sobre los musulmanes, a través de atributos como violentos, fanáticos, intolerantes o irrespetuosos con las mujeres, entre otros. Sin embargo, en cuanto al discurso islamofóbico presente en los medios de comunicación, Durán (2019) concluye que a pesar de que este se refleje en todos los países europeos, en comparación, parece que la visión española es la menos racista.

Estos estudios, junto a los que han tratado de denunciar la islamofobia presente en los medios de comunicación y, sobre todo, a aquellos que han querido destapar los prejuicios y estereotipos vinculados a la enseñanza de la historia (Martín, 1998; 2005; Martín, Valle y López, 1996; Parra, 2007), revelan la necesidad de reflexionar, desde la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, acerca de la visión que se le otorga al islam y a los musulmanes.

La explicación ante una, relativamente, baja presencia de prejuicios y estereotipos sobre los musulmanes en el alumnado de la muestra, que presenta una diversidad cultural, podría deberse, además de a la edad, hecho ya comentado, al contexto histórico y social del archipiélago y, particularmente, de la isla y el municipio. Canarias está ubicada en el Atlántico, a poco más de 100 kilómetros del continente africano y, como en el resto del estado, la población extranjera proviene, mayoritariamente, de Europa, América y África, destacando, de este último la presencia marroquí. Su posición geoestratégica, ha propiciado un contacto histórico de la población canaria con los tres continentes, tanto a través de actividades diversas con la costa africana, como por la migración de los canarios a antiguos territorios españoles en América o África. Así, la población canaria tiene una larga trayectoria en la convivencia con diferentes culturas, y la diversidad cultural del municipio se observa en las procedencias de los progenitores del alumnado. Este factor, es posible, que haya configurado una sociedad más abierta y con menos prejuicios y estereotipos hacia otras culturas y otras religiones.

Sería interesante profundizar en esta investigación a través de una comparación con el alumnado que finaliza Secundaria, así como con el de otros territorios con contextos históricos y

sociales diferentes, porque como mencionan García y Goenechea (2009, p. 49) la diversidad cultural “no puede analizarse únicamente en relación con la inmigración y la multiculturalidad, sino desde un marco más amplio de cambios sociales, económicos, políticos y culturales”.

6. Conclusiones

Los prejuicios y los estereotipos juegan un papel esencial en la construcción de quienes somos y en la concepción que tenemos de nosotros mismos y de los “otros”, y para lograr una convivencia igualitaria y respetuosa debemos tomar conciencia de ellos y combatirlos. La diversidad cultural social queda configurada por las migraciones y por el contexto histórico y social, y desde la educación, en general, y desde la enseñanza de la historia, en particular, los docentes tenemos un papel esencial en el proceso de construcción identitario de nuestro alumnado.

La historia de Europa y de España no se entiende sin la presencia del islam. Si se quiere caminar hacia una ciudadanía global, se debe dejar de considerar e interpretar al islam y a los musulmanes como un todo compacto y monolítico que se definen únicamente por su religiosidad o por la visibilidad de los elementos que puedan caracterizar la religión y, en esta línea, tampoco se deben confundir los orígenes y los aspectos culturales con los religiosos, aunque, en ocasiones, vayan entrelazados. Desde las aulas de historia conviene recordar que el término musulmán constituye una referencia religiosa que se relaciona con otras categorías, formando parte así de la multiplicidad de pertenencias que configuran la identidad de las personas. La perspectiva que se adopte a la hora de afrontar el papel del islam en la enseñanza de la historia, tomando conciencia de la cantidad de prejuicios y estereotipos que conforman la visión que, tanto de la religión, como de los musulmanes y de lo árabe se tiene desde Occidente (Said, 2003), supondrá fomentar una identidad inclusiva o no, del alumnado musulmán y no musulmán, además de crear las condiciones para fomentar el pensamiento histórico.

Así, la enseñanza de la historia debe promover un pensamiento social a través de cuestiones socialmente vivas, que ayuden al alumnado a reflexionar sobre la realidad, sobre quiénes somos y hacia dónde queremos ir, fomentando un pensamiento crítico que permita alcanzar una ciudadanía democrática, activa y global, para lo cual resulta vital tratar los prejuicios y estereotipos en las ideas previas (Pagès, 2019; Pagès y Santisteban, 2010; Santisteban, 2019; Valls, 2011).

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abu Zayd (2012). Religiones: de la fobia al entendimiento. En G. Martín y R. Grosfoguel (Eds.) *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al islam y la construcción de los discursos antiislámicos* (pp. 11-33). Madrid: Casa Árabe.
- Alaminos-Fernández, P., y Alaminos-Fernández, A. (2020). Ethnocentrism and Cultural Stereotypes of Muslims in Spain. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 17-42. <https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.1.01>

- Alaminos-Fernández, A., y Alaminos-Fernández, P. (2012). Estereotipos sobre los musulmanes en España, Gran Bretaña, Francia y Alemania. *VIII Jornadas Internacionales de Modelado Estructural en el Análisis de la Realidad Social*. Alicante: Universidad de Alicante, 1-18.
- Alcántara-Pla, M., y Ruiz-Sánchez, A. (2017). The framing of muslims in the Spanish internet. *Lodz Papers in Pragmatics*, 13(2), 261-283. <https://doi.org/10.1515/lpp-2017-0013>
- Allport, G.W. (1981). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Arbós, F. (2007). Variantes de los procesos de integración de los musulmanes del mundo árabe en la cultura europea. En O. Salazar y M. Torres (Eds.) *La inclusión del otro. Más allá de la tolerancia* (pp. 195-224). Córdoba: Diputación de Córdoba y Universidad de Córdoba.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso y Sociedad*, 1(4), 543-574.
- Bartolomé, M., y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación, Extra 1*, 33-56.
- Bartolomé, M. (2002). El reto de las migraciones en sociedades multiculturales, desde la perspectiva de la Educación. En C. Morano (Coord.) *Fe y cultura: encuentros, desencuentros y retos actuales* (pp. 201-243). Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanca.
- Bordignon, N.A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Bueno, G. (2001). Identidades y educación. La perspectiva de un filósofo. En J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (Eds.) *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 5-55). Oviedo: KRK y AUPDCS.
- Cabrera, F.A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto para la educación intercultural* (pp. 79-104). Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Carretero, M., Castorina, J.A., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, 39, 13-23.
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142. <https://doi.org/10.1174/113564008784490361>
- Casas, M. (1999). Cambio de actitudes en contextos interculturales en Barcelona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 44.
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: Un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de Educación*, 7, 13-23.
- Durán, R. (2019). El encuadre del islam y los musulmanes: La cobertura periodística en España. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 26, 156-18. <https://doi.org/10.15366/reim2019.26.010>
- Erikson, E. (1972). *Notas autobiográficas sobre la crisis de identidad*. México: Siglo XXI.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, J.A., y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.

- García, J., Aguilera, J.R., y Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8(16), 1-13.
- Geisser, V. (2012). Islamofobia: ¿una especificidad francesa en Europa? En G. Martín y R. Grosfoguel (Eds.) *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al islam y la construcción de los discursos antiislámicos* (pp. 61-73). Madrid: Casa Árabe.
- Gómez, L. (2019). *Diccionario de islam e islamismo*. Madrid: Trotta.
- Gómez, C.J., y García, F. (2017). La difícil transposición didáctica. Un estudio comparativo de la construcción de estereotipos sociales desde la historiografía al aula (España-Francia). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 337-367. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.02>
- González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.
- Guichot-Reina, V. (2002). Identidad, ciudadanía y educación: Del multiculturalismo a la interculturalidad. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 16, 25-44.
- Kem-Mekah, O. (2016). África en el imaginario de la ciudadanía occidental. El caso de España. *Humana del Sur: Revista de Estudios Latinoamericanos, africanos y asiáticos*, 11(22), 11-22.
- López, B. (2013). España y el mundo árabe-islámico: historia de una multiplicidad de relaciones y encuentros. En O. Orozco y G. Alonso (Eds.) *El Islam y los musulmanes hoy. Dimensión internacional y relaciones con España* (pp. 11-28). Madrid: Escuela diplomática y Casa Árabe.
- Maalouf, A. (2009). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Manzano, E. (2013). El islam en la península ibérica. En O. Orozco y G. Alonso (Eds.) *El Islam y los musulmanes hoy. Dimensión internacional y relaciones con España* (pp. 211-226). Madrid: Escuela Diplomática y Casa Árabe.
- Marín, M.A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto para la educación intercultural*, (pp. 27-50). Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Martín, G. y Grosfoguel, R. (2012). Introducción. En G. Martín y R. Grosfoguel (Eds.) *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al islam y la construcción de los discursos antiislámicos* (pp. 7-11). Madrid: Casa Árabe.
- Martín, G. (2012). La islamofobia inconsciente. En G. Martín y R. Grosfoguel (Eds.) *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al islam y la construcción de los discursos antiislámicos* (pp. 35-46). Madrid: Casa Árabe.
- Martín, G. (2005). Mujeres musulmanas: entre el mito y la realidad. En J.C. Checa y Olmos (Ed.) *Mujeres en el camino. El fenómeno de la migración femenina en España* (pp. 193-220). Barcelona: Icaria.
- Martín, G. (1998). Entre el tópico y el prejuicio. El islam y el mundo árabe en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 316, 151-162.
- Martín, G., Valle, B, y López, M.A. (1996). *El islam y el mundo árabe. Guía didáctica para profesores y formadores*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Mercado, A., y Hernández, A.V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 17(53), 229-251.

- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Moreras, J. (2017). ¿Qué islam para qué Europa? Hacia una antropología del islam posmigratorio en Europa. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 115, 13-37. <https://doi.org/10.24241/rcai.2017.115.1.13>
- Moualhi, D. (2000). Mujeres musulmanas: Estereotipos occidentales versus realidad social. *Papers: revista de sociología*, 60, 291-304. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v60n0.1044>
- Navarro, L. (2002). Islamofobia y sexismo. Las mujeres musulmanas en los medios de comunicación occidentales. En G. Martín y R. Grosfoguel (Eds.) *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al islam y la construcción de los discursos antiislámicos* (pp. 141-166). Madrid: Casa Árabe.
- Observatorio Andalusi (2020). *Estudio demográfico de la Población Musulmana*. Exploración estadística del censo de ciudadanos musulmanes en España referido a fecha 31/12/2019. Madrid: UCIDE.
- Observatorio Andalusi (2019). *Informe especial 2018: Institución para la observación y seguimiento de la situación del ciudadano musulmán y la islamofobia en España. Incidencias e islamofobia*. Madrid: UCIDE.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 8-18.
- Parra, D. (2007). Islam e identidad en la escuela franquista. Imágenes y tópicos a través de los manuales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 15-32.
- Prats, J. (Dir.). (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Rodrigues de Mendonça, M., y Rodríguez-Díaz, R. (2017). Medios de comunicación y religiones minoritarias en España: judaísmo, islamismo y protestantismo. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 489-513. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.07>
- Rodríguez-Lestegás, F. (2008). La construcción de identidades en la sociedad actual: Un desafío para la educación y para la democracia. *Revista española de pedagogía*, 239, 85-102.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2012). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 19-50). Madrid: La Muralla.
- Saleh, W. (2008). La imagen de árabes y musulmanes en los libros de texto. *CONTRA/ RELATOS desde el Sur*, 4(5-6), 125-136.
- Sáiz, J., y López, R. (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 95-120. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1933>

- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C., y Castellví, J. (2020). La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter. *Culture and Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del Pasado*, 10, 57-79.
- Said, W.E. (2003). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Turner J. (2010). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H. Tajfel (Ed.) *Social Identity and Intergroup Relations* (pp.15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valls, R. (2012). La presencia del islam en los actuales manuales españoles de historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 59-66.
- Valls, R. (2011). La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: Los retos del presente y del futuro inmediato. *Educación en Revista*, 42, 73-94. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500006>
- Van Dijk, T.A. (2008). Racismo, Prensa e Islam. *Derechos Humanos y Diversidad Cultural y Religiosa*, 5, 17-20.



***Evidencias de la experiencia histórica del alumnado.
Análisis documental de tres actividades con historia oral***

*Evidence of the historical experience of the students.
Documentary analysis of three activities with oral history*

Belén Meneses Varas

Universidad Autónoma de Chile

Email: profesora.belen.meneses@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3705-4059>

Neus González-Monfort

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: neus.gonzalez@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-0994>

Antoni Santisteban Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: antoni.santisteban@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.171>

Resumen

La investigación busca reconocer las evidencias de la experiencia histórica (EH) desde el ámbito del aprendizaje del alumnado. Para ello, se utiliza el modelo de EH propuesto por Meneses (2020) para distinguir la presencia de distintos aspectos vivenciales, cognitivos y aplicados en el análisis documental. Es un estudio de casos en donde se analizan 22 productos intelectuales construidos por estudiantes de secundaria de tres escuelas concertadas de Cataluña, cuyos profesores realizaron una actividad de aprendizaje con historia oral: vídeos biográficos del alumnado del caso A y fuentes orales del alumnado del caso B y C. Los resultados permiten afirmar que la dimensión vivencial es la más evidente en los tres casos. Se pudo reconocer una perspectiva humanizadora de la historia al centrar el aprendizaje en el recuerdo y las emociones sobre las vivencias pasadas. La dimensión aplicada se desarrolla a través de la construcción de un producto final, pero no se utilizó adecuadamente la técnica historiográfica. La dimensión cognitiva tuvo importantes debilidades, especialmente por la poca contextualización histórica que realiza el alumnado sobre las historias de vida. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser considerados como una constante

construcción de EH. Esto requiere de transformar las prácticas de enseñanza y diseñar situaciones educativas de aprender haciendo, de pensar reflexivamente y de interacción con el entorno. También, se debe presentar una historia en donde se aborden a los distintos protagonistas. En este sentido, la historia oral como estrategia didáctica tiene mucho que aportar.

Palabras clave: experiencia histórica; historia oral; humanización de la historia; aprendizaje significativo; didáctica de las ciencias sociales.

Abstract

The research seeks to recognize the evidence of historical experience (HE) from the perspective of the student learning. For that reason, we use the HE model proposed by Meneses (2020) to distinguish the presence of different experiential and cognitive aspects, and applied them to the documental analysis. It is a case study in which 22 intellectual products developed by high school students are analyzed from three concerted schools in Catalonia, whose teachers carried out a learning activity with oral history: biographical videos of the students of case A and oral sources of the students of the cases B and C. The results suggest that the experiential dimension is the most evident in all three cases. A humanizing perspective of history could be recognized by focusing on the learning of the memories and emotions about past experiences. The applied dimension was developed through the construction of a final product, but the historiographic technique was not used properly. The cognitive dimension had significant weaknesses, especially because of the little historical contextualization that the students made about the life stories. Teaching and learning processes should be regarded as a constant construction of HE. This requires transforming teaching practices and designing educational situations of learning by doing, thinking thoughtfully, and interacting with the environment. Also, a story must be presented in which the different protagonists are approached. In this sense, oral history as a didactic strategy has much to contribute.

Keywords: historical experience; oral history; humanization of history; meaningful learning; didactics of the social sciences.

1. Introducción

Freire (1997) concibe la educación como un acto de libertad que debe orientarse a la transformación social. Lo describe como un proceso de interacción entre maestros y aprendices, que requiere de un trabajo riguroso y de ejercitar contantemente el pensamiento crítico. Pero, para lograr que las prácticas educativas sean democráticas y progresistas, los y las docentes deben respetar la dignidad, identidad y autonomía de cada uno de sus estudiantes. Esto implica dejar de concebirlos como recipientes de información, y valorarlos como sujetos socio-históricos constructores de su propia práctica cognoscitiva.

Para Pagès (2019), la educación de las ciencias sociales se debe orientar a la formación de una ciudadanía global. Entre los retos que debe enfrentar para el futuro está superar la concepción técnica del currículum y pensar la enseñanza como un instrumento de cambio social, dentro de un proceso de innovación y de prácticas reflexivas. Una de sus preocupaciones es la continuidad de una perspectiva tradicional de enseñanza. Utilizando sus palabras:

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. (p. 12)

Debemos evitar difundir un discurso androcéntrico, eurocéntrico y positivista, donde pareciera que solo los hombres, blancos y poderosos son los protagonistas de la historia y constructores del presente y del futuro. Desde la historiografía, Fontana (2000) también da énfasis al carácter humano de la historia y Stearns (2004) afirma que se debe concebir como: “real-life laboratory, history provides some sense of what people will do in various situations, and what might have to be done in the future” (p. 3).

Massip y Pagès (2016) se preguntan: “No son, la Ciencias Sociales, ¿una mirada a la humanidad desde la humanidad para entender quién somos y hacia dónde vamos?” (p. 447). Sostienen que cuando se abordan ejemplos reales de personas en el pasado se favorece el vínculo entre el alumnado y el conocimiento, permite crecer en empatía y conocerse a sí mismo en relación a los otros seres humanos y colectivos. Coincidimos con esta necesidad de humanizar la historia escolar, porque si nuestros estudiantes no logran entender que nuestro presente se ha construido por acciones de personas reales, difícilmente podrán ser conscientes de su propio protagonismo histórico y de su rol fundamental como ciudadanos o ciudadanas, críticos ante los problemas sociales que afectan en la actualidad y agentes constructores de un futuro mejor.

La invisibilidad de las personas o grupos sociales es un aspecto de gran relevancia para la perspectiva crítica de la enseñanza de las ciencias sociales. Santisteban (2015) afirma que “hacer visible lo invisible es un acto de libertad y de justicia social en un contexto democrático” (p. 383). Las investigaciones han avanzado mucho en cuanto a diversificar a los y las protagonistas de la historia escolar, sobre todo para promover la presencia de las mujeres (Sant y Pagès, 2011; Marolla, 2016), minorías étnicas (Mariotto y Pagès, 2014) y la infancia (Pinochet, 2015), entre otras.

Trabajar desde las vivencias humanas también implica incorporar el componente emocional al aprendizaje. La investigación realizada por Ortega y Pagès (2019) les permite afirmar el impacto de las emociones en la construcción del conocimiento. Pero coincidimos con Castellví, Massip y Pagès (2019) que debe existir un equilibrio entre lo emocional y racional, ya que una excesiva carga emocional podría interferir en el análisis de la información y en la toma de decisiones sociales crítica. Para Pagès y Santisteban (2018) los y las estudiantes deben ser capaces de diferenciar los argumentos racionales de “la expresión de un sentimiento provocado por la situación estudiada, vivida o recordada o por el colectivo del que se forma parte, para denunciar los estereotipos y las falsas verdades” (p. 13).

También creemos importante defender la perspectiva pragmática de la educación que postula Dewey (2004). Esto implica pensar que el acto de aprender es una experiencia viva, vivida y presente, y que cuando es significativa, se convierte en un instrumento muy poderoso de crecimiento personal y social. La labor del profesorado es propiciar situaciones que favorezcan una actitud de curiosidad, indagación y de descubrimiento por parte del alumnado, pero que traspase los límites de la escuela y se convierta en conocimientos útiles para su vida. Para ello, se

deben fomentar experiencias educativas que impliquen cognición y acción, que estén conectadas con los otros saberes, con la realidad cercana y con un sentido práctico para la vida.

La propuesta de Meneses (2020) aporta con sugerencias didácticas para favorecer la Experiencia Histórica (EH) a través de distintas prácticas educativas centradas en las personas, que favorecen el desarrollo del pensamiento histórico y que implican una actitud activa de los y las estudiantes. Para que el aprendizaje histórico sea significativo y se convierta en EH, se deben trabajar de manera sistemática e interrelacionada sus tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada.

En otros trabajos (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019; 2020) hemos sostenido que si queremos que el aprendizaje se apropie significativamente para que se constituya como una EH, se deben implementar estrategias de enseñanza innovadoras que permitan un mayor protagonismo del alumnado en su aprendizaje, a partir de un discurso histórico que humanice los acontecimientos y los procesos históricos. La historia oral es considerada como una técnica de aprendizaje eficaz para indagar en las vivencias, recuerdos y emociones humanas. Requiere de operaciones historiográficas propias de la disciplina y para hacerlas inteligibles necesita de un proceso de lectura crítica. De esta manera, es posible favorecer la interpretación histórica, competencia clave del pensamiento histórico según la propuesta de Santisteban (2010) y Santisteban, González-Monfort y Pagès (2010).

El interés de esta investigación es poder comprender los aspectos de la EH que se evidencian en el aprendizaje del alumnado. Nos preguntamos: ¿Qué aspectos de la dimensión vivencial, cognitiva y aplicada de la EH se pueden reconocer en su producción intelectual? Para ello, se analizan documentos de tres situaciones educativas relacionadas con historia oral. Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) afirman que los materiales escritos son instrumentos cuasi-observacionales, ya que permiten indagar en las evidencias que se generaron en las prácticas de aula. Para Massot, Dorio y Sabariego (2004) estas fuentes de información son de gran credibilidad debido a que “se generaron en el momento preciso en que sucedieron” (p. 351), por lo que son un reflejo de las interpretaciones y creencias de quienes las producen.

El artículo está dividido en tres partes. Primero, se realiza una aproximación teórica sobre el concepto de EH desde las ciencias sociales y se presenta el modelo conceptual de EH para la didáctica, propuesto por Meneses (2020). Luego, se explican los aspectos metodológicos seguidos en el estudio, las características de los casos y los criterios de análisis de los datos. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos del análisis de los productos intelectuales del alumnado de los tres casos en relación a los aspectos de la EH. Para finalizar, se generan las reflexiones finales del estudio sobre la importancia de entender la enseñanza de las ciencias sociales como una forma de desarrollar EH en el alumnado.

2. Un modelo conceptual de la experiencia histórica para la didáctica

La noción de EH ha sido parte de las reflexiones de distintas disciplinas de las ciencias sociales, especialmente desde la filosofía y de la teoría de la historia. Para Ankersmit (1993; 2005; 2006) la EH es la realidad vivida de los individuos y su función es otorgar autenticidad al conocimiento del pasado y enriquecer los significados históricos. Le asigna un carácter sublime

porque es independiente al sujeto, ya que una vez experimentada pertenece al pasado vivido y no se puede reproducir ni replicar de manera exacta. Además, señala que, si bien la EH no tiene pretensión cognitiva, genera ciertas sensaciones históricas que se asimilan a la idea del *déjà vu*, provocando que el conocimiento sea propio e íntimo.

La mirada hermenéutica de Gadamer (1977; 1993; 1995) se enfoca en dar relevancia a las estructuras apriorísticas del conocimiento. Entiende la EH como la experiencia de vida del sujeto en un determinado contexto socio-histórico. Afirma que todo proceso interpretativo se inicia con la EH pero que, para poder explicar la realidad, se requiere del pensamiento crítico, la reflexión y la interpretación. Considera que la EH es dinámica porque el propio proceso interpretativo va transformando y enriqueciendo constantemente la EH.

Las reflexiones fenomenológicas de Carr (2015; 2017) lo han llevado a afirmar que el pensamiento histórico está construido a partir de la EH señalando que: “los conceptos históricos y el conocimiento histórico están fundados en la experiencia histórica” (Carr, 2017, p. 217). Le asigna tres características fundamentales a la EH. Por un lado, la temporalidad, ya que es una acción presente, pero que se relaciona con el pasado recordado y con la prospección futura. Por otro lado, la intencionalidad, ya que al momento de interpretar se incluyen perspectivas, sensaciones, percepciones, intenciones y sentimientos que provienen de la experiencia del propio sujeto. Por último, la intersubjetividad, ya que puede producir diferentes puntos de vista sobre una misma realidad.

Desde la didáctica de las ciencias sociales el concepto de experiencia ha sido relacionado con las vivencias del estudiante, como un aspecto clave para la comprensión del pasado y de la realidad (Wineburg, 2001; Henríquez, 2009; Mattozzi, 2011; Ross, 2015). Wineburg (2001) afirma que el alumnado construye sus significados históricos no solo por el aprendizaje formal, sino también por la influencia de su experiencia personal y familiar y por otros medios de información. Para Henríquez (2009) el pensamiento histórico “es la manera cómo internalizamos el pasado en nuestros mecanismos cognitivos y experienciales” (p. 69).

El concepto de EH ha sido mencionado por Santisteban (2010) y Santisteban *et al.* (2010), al referirse al desarrollo de competencias para la interpretación histórica, indicando que el trabajo con fuentes incorpora y favorece la EH del alumnado. También, se ha considerado los aportes de Rüsen (1992) quien afirma que la conciencia histórica requiere de la EH para que el sujeto interprete, a través de la narración, las experiencias pasadas, las proyecte en su vida presente y con una orientación hacia el futuro.

A partir de nuestras investigaciones sobre la educación histórica, la formación del pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórica, proponemos el siguiente modelo conceptual de EH desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales, para ser aplicado en la investigación y en la enseñanza:

Figura 1*Modelo conceptual de experiencia histórica*

Fuente: Meneses (2020, p.41)

La dimensión vivencial de la EH se relaciona con el cuerpo de conocimientos adquirido a lo largo de la vida o transmitido a través de la memoria histórica. Implica centrar el aprendizaje histórico escolar en las acciones, recuerdos y percepciones humanas como un aspecto esencial para la comprensión de los fenómenos históricos y sociales. Las experiencias vividas generan representaciones sociales, aspecto fundamental en la elaboración de significados y opiniones. Además, el carácter único, íntimo y personal del saber involucra las emociones, que se perciben a través de los sentimientos y sensaciones sobre los fenómenos históricos o problemáticas sociales.

La dimensión cognitiva de la EH se puede asociar al acto deliberado de razonamiento que también es otra forma en que el alumnado puede experimentar el mundo. Los procesos interpretativos, la contextualización y la construcción de significados históricos en las clases permiten que el alumnado se apropie del conocimiento histórico. Además, en este proceso intelectual y racional se genera una transformación de las representaciones sociales a través de un proceso de disonancia cognitiva. Otro de los componentes que incluye esta dimensión es la empatía histórica, que involucra afectos y sentimientos sobre las personas del pasado, pero entendido desde su propio contexto socio-histórico.

La dimensión aplicada de la EH se relaciona con la concepción del estudiante como ser histórico y social. Se entiende como un saber práctico que involucra la acción y experimentación en procesos activos de aprendizaje, la aplicación de procedimientos historiográficos y la intervención o participación en el entorno. Con este propósito, es necesario trabajar los contenidos históricos desde problemas socialmente relevantes, cuestiones socialmente vivas o a partir de problematizar cualquier tipo de contenido.

3. Metodología de investigación

La investigación es cualitativa y utiliza métodos mixtos para la recolección e interpretación de los datos. Es un estudio colectivo de casos (Simons, 2011), porque se analiza la producción intelectual de 22 estudiantes de secundaria de tres centros educativos de Cataluña, cuyos profesores y profesoras implementaron distintas actividades con historia oral. La selección de los

casos fue por conveniencia (Flick, 2015), ya que debían cumplir como requisito estar realizando alguna actividad con historia oral en el momento del estudio y, además, que accedieran voluntariamente a participar en esta investigación.

La siguiente tabla (1) presenta las principales características de cada uno de los casos:

Tabla 1

Características de los casos analizados

Caso	Escuela	Nivel	Temática	Documento	Total
A	Concertada	3º de ESO	Historia de vida	Vídeo biográfico	9
B	Concertada	3º de ESO	Migraciones	Fuentes orales	11
C	Concertada	4º de ESO	Guerra Civil y Posguerra	Fuentes orales	2

Fuente: Elaboración propia

El profesor del caso A realizó un proyecto de Aprendizaje-Servicio (APS), donde el alumnado acudía -fuera del horario de clases- a una residencia de personas mayores cercana al instituto. Se pretendía que durante estas visitas compartieran e intervinieran en distintas actividades (Navidad, Carnaval y Sant Jordi). Además, debían realizar entrevistas orales no grabadas para luego representar la historia de vida mediante un vídeo biográfico. En total se analizaron 9 vídeos biográficos para este estudio.

La profesora del caso B utilizó la historia oral como parte de la secuencia didáctica sobre el tema de las migraciones. El alumnado debía realizar una entrevista oral grabada a una persona migrante cercana a su entorno para abordar diferentes experiencias de vida y así comprender el fenómeno migratorio. Se analizaron en profundidad un total de 11 fuentes orales.

La profesora del caso C solicitó a sus estudiantes realizar una entrevista grabada a una persona cercana para abordar sus vivencias y recuerdos de la Guerra Civil y la posguerra, y de esta manera elaborar una fuente oral de carácter familiar. Esta actividad era complementaria al desarrollo de un dossier sobre la memoria histórica, que contenía diversas actividades con fuentes primarias y secundarias. En total se analizaron dos fuentes orales construidas por el alumnado.

Para el tratamiento de los datos se ha realizado un análisis del contenido siguiendo la propuesta de Van der Maren (1995) que implica tres fases. La primera consiste en el análisis del material, en donde se separa la información relevante y útil para la investigación. En la segunda se examinan los datos para extraer el contenido. En la tercera fase se transforman los datos y se clasifican en categorías para luego ser analizados e interpretados. Los resultados del análisis de cada caso son presentados en formato de Diagrama de Venn.

Los criterios de análisis de los datos provienen del modelo propuesto por Meneses (2020). Se analizó la presencia de los distintos aspectos que constituyen cada dimensión de la EH (vivencial, cognitiva y aplicada) en función de los siguientes indicadores:

Tabla 2*Criterios del análisis documental*

Dimensión EH	Aspectos	Indicadores
Vivencial	Vivencias	Incluyen vivencias personales, sociales, familiares o históricas
	Representaciones sociales	Expresan sus ideas previas, opiniones y creencias sobre el tema
	Emociones / Sentimientos	Expresan y racionalizan sus propias emociones y la de los distintos sujetos históricos sobre el tema
	Memoria histórica	Analizan críticamente los recuerdos del pasado, distinguiendo hechos, acontecimientos, intencionalidades y perspectivas humanas
Cognitiva	Conceptualización	Utilizan conceptos claves para explicar el pasado y la realidad
	Interpretación	Interpretan críticamente las distintas fuentes de información
	Contextualización	Sitúan espacial y temporalmente los temas, contenidos o vivencias
	Empatía histórica	Valoran distintas perspectivas y vivencias del pasado, pero analizadas en sus propios contextos
	Representación /Narrativa	Elaboran explicaciones argumentadas incluyendo su propia perspectiva, posicionamiento, emociones e ideas
	Disonancia cognitiva	Reflexionan sobre los cambios en sus propias representaciones sociales al adquirir nuevos conocimientos
Aplicada	Acción/ Experimentación	Elaboran productos intelectuales y creativos en base al análisis crítico de la información
	Procedimiento historiográfico	Utilizan técnicas de investigación histórica con rigor metodológico para la recogida y el tratamiento de la información
	Intervención /Participación	Aplican los conocimientos adquiridos en situaciones cotidianas y cercanas y se involucran activamente en espacios colectivos
	PSR/QSV	Reflexionan y proponen soluciones a problemas sociales o cuestiones controvertidas en la actualidad

Fuente: Adaptación de la propuesta de Meneses (2020)

4. Resultados de la investigación

4.1. Los vídeos biográficos del caso A

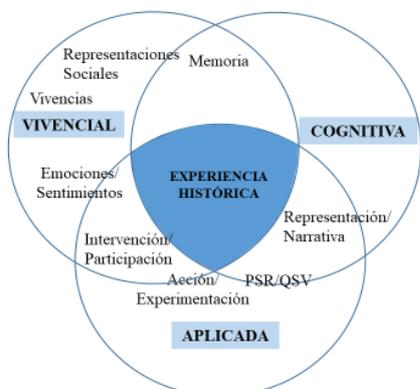
Los aspectos de la EH posible de reconocer en el análisis de los vídeos biográficos del caso A se pueden observar en la Figura 2.

Se evidencia un mayor desarrollo de la dimensión vivencial y aplicada de la EH. De la dimensión vivencial se puede destacar que el 88,8% de los vídeos biográficos son un relato sobre la historia de vida de una persona mayor de la residencia. A modo de ejemplo, se presenta el siguiente extracto del Vídeo 7, donde las estudiantes señalan que:

La [abuela] nace el 23 de noviembre de 1931 y tiene 87 años (...) Procede de Italia, formó una familia con su marido Joan y tiene dos hijos: un hijo y una hija. Desde pequeña ha mostrado interés por la enfermería y se ha dedicado a ello toda la vida. Con su marido Joan compartían una gran afición por la música clásica y normalmente iban a Liceu y al Palau (...) Cuando era niña vivió la Guerra Civil Española y la principal consecuencia que va a sentir fue la falta de alimento (...) Le gusta mucho jugar dominó y tiene una gran afición por los idiomas, así que puede seguir perfectamente una conversación en italiano, alemán, catalán o español.

Figura 2

Aspectos de la EH en los vídeos biográficos del caso A



Fuente: Adaptación del modelo de Meneses (2020)

En el extracto anterior se puede reconocer una perspectiva pasada/presente de la historia de vida, mencionando aspectos como las vivencias familiares, personales e históricas, pero también las aficiones, ideas y gustos en la actualidad. También, en dos de los vídeos, el alumnado hizo referencia a las representaciones sociales de la abuela sobre diversas temáticas actuales controvertidas. Por ejemplo, en el Vídeo 7 las estudiantes afirman que la abuela es una mujer adaptada al siglo XXI, señalando que “ha notado los avances en la sociedad y de la tecnología y de cómo han cambiado las cosas”. También destacan su valoración por las reivindicaciones feministas y de igualdad de género, ya que considera que “las niñas y las jóvenes pueden hacer muchas más cosas porque ahora tienen mucha más libertad, cosa que ella de pequeña no tenía”.

Otro de los aspectos importantes a destacar es que en más de la mitad de los vídeos (55,6%) el alumnado relata las emociones expresadas por los y las abuelas en el momento de recordar su vida. Por ejemplo, en el Vídeo 4, cuando se abordan las vivencias de la Guerra Civil, los estudiantes señalan que: “desgraciadamente no todos los recuerdos de su infancia son alegres. Como ya sabemos de 1936 va a comenzar la Guerra Civil Española que va a durar tres años y va a dejar una España bombardeada y sin alimentos”. Incluso, mencionan sus propios sentimientos, emociones y vínculos afectivos generados en esta actividad de intervención. Esto se evidencia, en el Vídeo 7 cuando el alumnado comenta que han preparado el audiovisual con “todo el afecto y cariño del mundo” y en el Vídeo 4 los estudiantes relatan que “todos nos vamos a emocionar cuando la [abuela] nos explica lo que hacían ella y sus hermanos para poder volver con una mochila con patatas, pan o tomates” durante el periodo de la posguerra.

En cuanto a la dimensión aplicada se puede destacar que los y las estudiantes construyeron una narración visual de las historias de vida en diferentes formatos. Más de la mitad de los vídeos (55,6%) son un relato audiovisual descriptivo, con apoyo de imágenes o fotografías extraídas de Internet y con música de fondo. Solo dos de ellos contienen algunas fotografías reales del abuelo o la abuela. En tres de los vídeos (33,3%) utilizan la técnica de Vídeo Scribe, que consiste en realizar una presentación animada en que se va dibujando en papel el relato de vida. Y uno de los

vídeos (11,1%) es una dramatización para representar las vivencias pasadas de la abuela entrevistada.

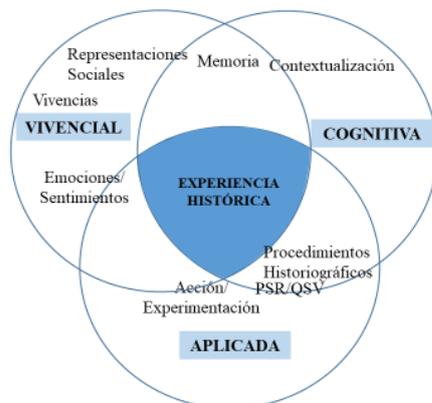
El desarrollo de la dimensión cognitiva es débil, ya que en más de la mitad de los vídeos (66,7%) no se profundiza en el contexto histórico de las historias de vida y, en ocasiones, solo sitúan temporal y espacialmente los recuerdos del pasado, mencionando años, periodos o ubicación geográfica. Solo en tres de los vídeos (33,3%) se abordan superficialmente acontecimientos históricos. Por ejemplo, en el Vídeo 4 y 7 se relatan brevemente las vivencias de la abuela durante la Guerra Civil y la posguerra, pero sin describir las características o el contexto político, social o económico del periodo franquista. Sin embargo, se puede destacar la elaboración de representaciones, ya que los vídeos se sustentan en un metarrelato, que consiste en una narración propia del alumnado en base a los relatos orales transmitidos en las entrevistas.

4.2. Las fuentes orales del caso B

La Figura 3 representa los aspectos de la EH presentes en las fuentes orales elaboradas por el alumnado del caso B:

Figura 3

Aspectos de la EH en las fuentes orales del caso B



Fuente: Adaptación del modelo de Meneses (2020)

Como se observa en la Figura 3, se destaca el desarrollo de la dimensión vivencial y aplicada de la EH. En el 54,5% de las fuentes orales el alumnado indaga en la historia familiar o personal para explicar la decisión de migrar. A modo de ejemplo, en la Fuente oral 7, la entrevistada cuenta que migró de su ciudad natal porque “allá no tenía trabajo, no tenía nada y entonces dijimos de venirnos aquí a Barcelona, pa’ que pudiera trabajar. Y aquí hemos hecho nuestra vida”. Otro de los aspectos interesantes de destacar es que en casi la totalidad de las fuentes orales (90,9%) el alumnado aborda aspectos emocionales y sentimientos de los y las migrantes, quienes mencionan principalmente la tristeza y soledad por alejarse de su familia y la incertidumbre del futuro. Pero también señalan sus gustos por la ciudad y la felicidad alcanzada a lo largo de los años. En la Fuente oral 4, las estudiantes preguntan: “¿Cómo fue la llegada aquí?” ante lo cual el entrevistado afirma que: “No he tenido ningún problema. Como era tan joven, el miedo siempre es salir de casa.

Pero en Barcelona estuvo bien la acogida, es una cultura muy cercana (...) estoy muy contento de haber tomado esta decisión”.

En relación con la dimensión cognitiva se observa que menos de la mitad del alumnado trabajó la contextualización. El 45,5%, de los y las entrevistadas solo explican sus motivaciones personales y el alumnado no indaga sobre el contexto social, político o económico del lugar de origen y destino. A modo de ejemplo, en la Fuente oral 3 el entrevistado se refiere a la pobreza en su país natal y a su decisión de migrar señalando que fue “por necesidad, porque éramos 11 hermanos y somos una familia muy pobre. Yo era el varón más grande y decidí marcharme para buscarme la vida y ayudar a mi familia”. En cambio, en la Fuente oral 8 la entrevistada afirmó que su decisión de migrar fue para buscar nuevas experiencias, pero sin profundizar en ningún detalle personal, familiar o del contexto.

Si bien se puede extraer información de los contenidos como causas, tipos y consecuencias de la migración, solo en una de las entrevistas (9,1%) los estudiantes intentaron profundizar sobre el periodo histórico relatado por la abuela. En la Fuente oral 7 se genera la siguiente conversación:

Estudiante: “Antes mencionabas que tu padre estuvo en prisión”,

Abuela: “Vinieron a por él y lo metieron en prisión porque mi papá había escapado de Franco (...) Entonces nos vinimos de Denia sin na’ y empezamos a hacer la vida que podíamos, teníamos que ir a pedir comida a los huertos porque no teníamos comida. Mi madre vendía pan por las casas. O sea, empezamos a hacer otra vez otra vida”.

También, en la Fuente oral 6, el abuelo menciona algunas anécdotas sobre el viaje migratorio, pudiendo distinguirse algunas características sociales y económicas de España de principios del siglo XX. Señala lo siguiente:

Vine en tren. Tardé exactamente 24 horas y salía de Madrid a Barcelona. Me acuerdo sobre todo de que cuando el tren pasaba por un túnel, la gente tenía que correr a cerrar las ventanas porque entraba un humo que te asfixiaba, porque en ese tiempo las máquinas eran de carbón. Y cuando salía del túnel había que ir corriendo otra vez para bajar las ventanas y poder respirar.

En relación con la dimensión aplicada, se desarrolla la acción y la experimentación porque el alumnado construye una fuente histórica a partir de la realización de una entrevista. Se observa el uso de la técnica historiográfica de la historia oral, en donde un alto porcentaje del alumnado (72,7%) adapta el guion de preguntas -confeccionado por el grupo clase- a la realidad de cada persona entrevistada. Sin embargo, en el 44,5% de las fuentes orales analizadas el alumnado realiza preguntas innecesarias, tal vez por no tener una perspectiva temporal adecuada. Por ejemplo, en la Fuente oral 8 le preguntan a la mujer estadounidense qué transporte utilizó para llegar a Europa. La entrevistada responde riendo: “obviamente en este momento en avión, porque si no sería como largo el trayecto”. En relación con el tipo de entrevistas, en la mitad de las fuentes orales se evidencia que el alumnado no sigue un carácter conversacional (54,5%), dando la impresión de que estaban aplicando un test de tipo cuestionario. Por esta razón, realizan preguntas de aspectos que ya habían sido mencionados por los y las entrevistadas.

Cabe destacar que en el 36,3% de las fuentes orales el alumnado aborda un problema social relevante: la discriminación que afecta a las personas migrantes. Por ejemplo, en la Fuente oral

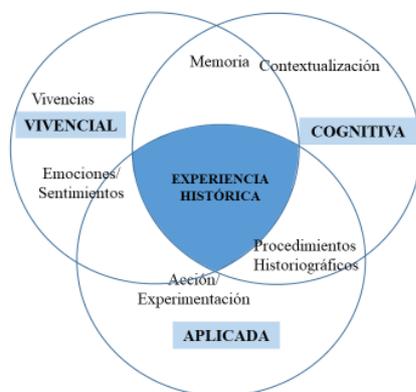
10, el hombre proveniente de Argelia afirma que a pesar de que ha podido adaptarse en Barcelona, ha sufrido discriminación por “las personas mayores que no le gustan los moros”. En la Fuente oral 6, el abuelo concluye su entrevista reflexionando sobre el respeto a los y las migrantes ya que “hay que pensar que la gente que se va de su ciudad es por trabajo, por quitarse las ganas y a veces por las guerras que están en sus países, por lo tanto, tenemos que acogerlos bien”.

4.3. Las fuentes orales del caso C

Del análisis de las fuentes orales construidas por el alumnado del caso C, se pudo reconocer los siguientes aspectos de la EH:

Figura 4

Aspectos de la EH en las fuentes orales del caso C



Fuente: Adaptación del modelo de Meneses (2020)

La dimensión vivencial fue la más desarrollada por el alumnado del caso C. Se evidencia que ambos estudiantes se centran en abordar las vivencias personales durante la Guerra Civil y la posguerra, pero con matices diferentes. Mientras que en la Fuente oral 1 el abuelo da mayor énfasis en las vivencias históricas, la abuela de la Fuente oral 2 enfoca su relato en sus vivencias familiares y cotidianas durante el periodo.

Por ejemplo, a pesar de que el abuelo de la Fuente oral 1 era muy niño durante la Guerra Civil, recurre a los recuerdos transmitidos por sus familiares para relatar las vivencias durante el período histórico. El estudiante le pregunta: “¿Cómo sufrió la familia las consecuencias de la Posguerra?”, y el abuelo contesta: “En la posguerra inmediata no muy mal. El problema fue más durante la guerra, porque en San Sebastián entraron las tropas de Franco, el 13 de septiembre del año 36’, con lo cual mataron a muchos familiares míos”. También relata un hecho histórico, como es la aparición de ETA al final de la dictadura, así como su activa participación en organizaciones políticas por la recuperación de la libertad.

En cambio, la abuela de la Fuente oral 2 aborda sus recuerdos sobre la vida cotidiana, enfocándose en las condiciones de trabajo y sus relaciones familiares. Señala que, como era muy pequeña durante la Guerra Civil tiene pocos recuerdos, pero menciona reiteradamente el hambre que afectaba a su familia y representa el periodo refiriéndose a una “mala experiencia”. También

recurre a recuerdos de experiencias vividas por otras personas para abordar la falta de libertad y la represión social, señalando el caso de la detención del padre de una amiga de la infancia.

Las emociones son abordadas por los estudiantes y ambos entrevistados mencionan recuerdos felices y tristes. Por ejemplo, el abuelo de la Fuente oral 1 expresa sus sensaciones de la siguiente manera: “me acuerdo de que era un país en blanco y negro, era un país muy triste”, pero también destaca con alegría “la amistad, la unión entre los amigos y que se compartía muchas cosas”. Cuando el estudiante de la Fuente oral 2 le pregunta a su abuela: “¿Cuál es el peor recuerdo que tienes de la posguerra o de la época de Franco?”, ella responde: “tenía una amiga que era hija única y vinieron a buscar a su padre sin saber por qué, porque era igual a nosotros, y se lo llevaron (...) ese es el recuerdo más malo que tengo”. Como recuerdos positivos menciona sus reuniones familiares señalando que: “los mejores recuerdos son cuando jugábamos los tres hermanos en la mesa (...) Éramos felices, nuestros padres nos daban toda la felicidad del mundo”.

En cuanto a la dimensión cognitiva, la contextualización es débil y solo se centra en situar espacial y temporalmente el relato. Solo el abuelo de la Fuente oral 1 realiza dataciones temporales mencionando fechas, años y décadas. Sin embargo, en ninguna de las entrevistas los estudiantes intentaron indagar con mayor profundidad en los aspectos históricos mencionados, como por ejemplo la llegada de las tropas de Franco a San Sebastián, sobre ETA, sobre la escasez de alimentos o la represión a la población civil durante el Franquismo.

Por último, en relación con la dimensión aplicada, la fuente oral es de gran importancia porque el objetivo de la actividad es dejar un registro histórico familiar. Sin embargo, la técnica de la historia oral es débil porque solo el estudiante de la Fuente oral 1 adapta el guion de entrevista -entregado por la profesora como ejemplo- y sigue un carácter coloquial, abordando aspectos que iban surgiendo de la misma conversación. En cambio, el estudiante de la Fuente oral 2 no realiza ninguna adaptación del guion y realiza una entrevista tipo cuestionario, por lo que en muchas ocasiones plantea preguntas sobre cuestiones que ya habían sido tratadas por la abuela durante el transcurso de la entrevista.

5. Conclusiones: Entender el aprendizaje escolar como una experiencia histórica para el alumnado

La propuesta conceptual de Meneses (2020) permite entender el aprendizaje histórico escolar como un continuo de formación de la EH, en donde el alumnado pueda vivir la historia, pensar históricamente y valorarla como un conocimiento útil para la vida. Para ello, es importante que las actividades de aprendizaje desarrollen en profundidad al menos uno de los aspectos de las tres dimensiones de la EH.

La dimensión vivencial se asocia a un saber cotidiano del alumnado que proviene de su realidad vivida o transmitida en sus relaciones sociales y familiares. La dimensión cognitiva es un saber intelectual y racional que se desarrolla mediante la apropiación del conocimiento y mediante el proceso de interpretación y de construcción de significados históricos. La dimensión aplicada se entiende como un saber práctico y activo que se desarrolla mediante la acción, la experimentación, la aplicación de procedimientos de investigación histórica o la intervención o participación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El modelo propuesto por Meneses (2020) es eficaz para la investigación y nuestra intención es que sea transferible también para crear propuestas innovadoras de educación histórica. En el análisis de los documentos o productos intelectuales se pudo reconocer que la dimensión más evidente de los tres casos analizados fue la dimensión vivencial de la EH. Se observa que el aprendizaje histórico se centró en las vivencias personales y cotidianas, la historia familiar y las vivencias históricas. De esta manera, podemos valorar los aportes de la historia oral como estrategia educativa eficaz para la humanización de la historia, ya que permite dar protagonismo a distintos actores y grupos sociales, proceso de transformación clave desde la mirada de Massip y Pagès (2016), Santisteban (2015) y Pagès (2019).

Además, en los videos biográficos, los y las estudiantes del caso A dieron importancia en destacar sus propias vivencias e impresiones de la intervención realizada en la actividad. Para Ross (2015) una experiencia es educativa en la medida que los y las estudiantes puedan incorporar sus vivencias, porque todas las personas perciben el mundo social en función de sus propias experiencias de vida, lo cual tiene una gran trascendencia en sus aprendizajes. Este aspecto es fundamental para generar significados históricos auténticos y propios según Ankersmit (2006).

Las emociones también estuvieron presentes en estos documentos como un aspecto clave al momento de construir conocimiento, lo cual valida los estudios de Ortega y Pagès (2019). En los vídeos biográficos y dossier, el alumnado del caso A relató las emociones que se evocan al recordar el pasado personal y también destacó sus propios sentimientos afectivos contruidos con los y las abuelas de la residencia. Además, en casi la totalidad de las fuentes orales contruidas por el alumnado del caso B y C, los y las entrevistadas relataron emociones y sentimientos sobre su pasado recordado. Sin embargo, se pudo reconocer que no hubo equilibrio entre lo emocional y lo racional, porque la información no fue tratada de manera crítica, aspecto fundamental que menciona Castellví *et al.* (2019).

Las representaciones sociales fueron parte del aprendizaje de los y las estudiantes del caso A y B. En los vídeos biográficos, el alumnado del caso A indagó en las creencias de los y las entrevistadas en torno a problemas sociales relevantes sobre el feminismo y la igualdad de género. En las fuentes orales del caso B, el alumnado abordó las opiniones y experiencias de los entrevistados sobre la discriminación que afecta a las personas migrantes. Para Matozzi (2011) la memoria y la realidad vivida permiten que las personas construyan representaciones sociales, que son fundamentales para dar sentido a la realidad. Por lo cual también deberían ser consideradas en la educación histórica y social al abordar las experiencias humanas.

La dimensión aplicada se puede reconocer, por ejemplo, en que en los tres casos el alumnado construyó un relato histórico como producto intelectual: el vídeo biográfico por parte del alumnado del caso A y las fuentes orales por el alumnado del caso B y C. Además, se puede destacar que los y las estudiantes del caso A utilizaron distintas técnicas para elaborar un producto creativo visualmente. Algunos, utilizaron la dramatización para representar las historias de vida.

En general se reconoce un débil desarrollo de la técnica historiográfica. Solo el alumnado del caso A y B elaboró un guion de preguntas, pero en muchas de las entrevistas no se siguió un

carácter conversacional. Sería aconsejable formar de manera previa a los y las estudiantes sobre el procedimiento historiográfico de la historia oral, para que así puedan realizar una buena entrevista e interpretar eficazmente las fuentes orales y, de esta manera, favorecer la dimensión aplicada y cognitiva de la EH.

En cuanto al caso A, el alumnado no realizó ningún registro en archivo de las entrevistas realizadas. Sin embargo, se evidencia el impacto positivo de la experiencia de APS, ya que en los vídeos biográficos mencionan el compromiso social que implica este tipo de actividades, así como también los lazos afectivos que conlleva involucrarse con un adulto mayor de una residencia. Las actividades de intervención social en la comunidad facilitan la construcción del conocimiento, favorecen la autonomía y, además, generan experiencias eficaces de participación democrática (Pagès, 2019).

La dimensión cognitiva de la EH tuvo un débil desarrollo por parte del alumnado de los tres casos analizados. Los y las estudiantes del caso A no realizaron un proceso de confrontación y de contextualización de los testimonios, aspecto clave para leer críticamente la información y desarrollar pensamiento histórico (Santisteban, 2010). Pero se destaca la construcción de un metarrelato mediante la elaboración de una narrativa descriptiva basada en los testimonios orales.

En las fuentes orales, los estudiantes del caso C tampoco profundizaron en el contexto, solo situaron las vivencias históricas en el tiempo y espacio, y abordaron de manera superficial algunas de las características del periodo franquista. En el caso B, a pesar de que la mayor parte de las preguntas de las entrevistas se diseñaron en función de los contenidos abordados en clase sobre el fenómeno migratorio, el alumnado no profundizó en el contexto social, económico, político o cultural para entender las experiencias de vida, y solo una minoría realizó un débil acercamiento al periodo histórico relatado.

Para finalizar, el estudio también permitió confirmar que la historia oral es una estrategia de gran valor educativo, porque favorece el convencimiento de que todas las personas somos protagonistas de la historia (Meneses *et al.*, 2020). Pero para que se convierta en una experiencia educativa significativa se debe seguir un cierto rigor metodológico en la recogida y tratamiento de la información, así como se debe comprender la complejidad de los relatos y la necesidad de su interpretación crítica.

Nuestro desafío ha sido aportar conocimiento desde la investigación para la innovación en la educación histórica, a través de estrategias que hagan de la historia un instrumento útil para la vida, para crecer intelectualmente y para construir un futuro mejor, donde las y los jóvenes se sientan protagonistas de su tiempo. Así la enseñanza de la historia será también una aportación fundamental en la educación para la ciudadanía. Como profesores y profesoras hemos de propiciar un aprendizaje centrado en las personas y conectado con la realidad. Estos son algunos de los aspectos a los que hemos querido contribuir y que nos parecen indispensables para una educación histórica inclusiva y democrática.

Referencias bibliográficas

- Ankersmit, F. (1993). La experiencia histórica. Cátedra extraordinaria sobre la teoría de la historia, Groninga, Universidad Estatal de Groninga. Recuperado a partir de <https://studylib.es/doc/4905619/la-experiencia-hist%C3%B3ricaankersmit--frank>
- Ankersmit, F. (2005). *Sublime Historical Experience*. California, United States: Stanford University Press.
- Ankersmit, F. (2006). Language and Historical Experience. In J. Rüsen (Ed.), *Meaning & Representation in History* (pp.137-152). Ludlow, England: About AbeBooks Booksellers.
- Carr, D. (2015). *Tiempo, narrativa e historia*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Carr, D. (2017). *Experiencia e historia. Perspectiva fenomenológica sobre el mundo histórico*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Castellví, J., Massip, M., y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS*, (5), 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fontana, J. (2000). *La història dels homes*. Barcelona, España: Crítica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: TECNOS.
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Henríquez, R. (2009). Vivir en una historia lejana: Aprender a pensar históricamente en la heterogeneidad cultural. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (62), 66-79.
- Mariotto, O., y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la Historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales (vol.2)* (pp.37-44). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions/AUPDCS.
- Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Massip, M., y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp.447-457). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas/AUPDCS.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.329-366). Madrid: La Muralla.

- Mattozzi, I. (2011). Oltre il dovere della memoria: i compiti della scuola. En E. Perillo (A cura di), *La colpa di essere nati. Marta Minerbi e Alessandro Ottolenghi: ebrei cittadini trevigiani* (pp.107-122). Treviso: Istresco.
- Meneses, B. (2020). *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral* (Tesis Doctoral). Universidad autónoma de Barcelona.
- Meneses, B., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, (10), 257-286. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.009>.
- Meneses, B., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2020). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia Y MEMORIA*, (20), 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- Ortega, D., y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En M. João, A. Dias y N. De Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.118-127). Lisboa: Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa/AUPDCS.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, (5), 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la Historia. *Historia Y MEMORIA*, (17), 11-16. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Pinochet, S. (2015). Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática* (pp.967-976). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *La técnica de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Ross, W. (2015). Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life. In S. Totten (Ed.), *The importance of teaching social issues; Our pedagogical creeds* (pp.141-147). New York: Routledge.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, (7), 27-36.
- Sant, E., y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia Y MEMORIA*, (3), 129-146. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_memoria/article/view/802/801
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, (14), 34-55. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández, C. García y J. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el*

futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp.383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Santisteban, A., González-Monfort, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. P Rivero y P. Domínguez (Coord.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128). Zaragoza: Fernando el Católico–Diputación de Zaragoza/AUPDCS.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Stearns, P. (2004). *Thinking History*. Washington D. C.: American Historical Association.

Van der Maren, J. (1995). *Méthodes des recherche pour l'éducation*. Bruselas: De Boeck-Wesmael.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts: Charting the Future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.



Los efectos sobre los estudiantes de una experiencia de renovación curricular en Economía

The effects of an experience of curricular renewal on Introductory Economics students

José-Ignacio Antón Pérez

Universidad de Salamanca. España

Email: janton@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9623-3121>

Alexandra Jima-González

Universidad Yachay Tech. Ecuador

Email: ajima@yachaytech.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9719-3069>

Miguel Paradela-López

Tecnológico de Antioquia. Colombia

Email: miguel.paradela@tdea.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1849-5526>

Fernando Pinto

Universidad Rey Juan Carlos. España

Email: fernando.pinto@urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1525-3206>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.189>

Resumen

Este trabajo describe los efectos sobre el rendimiento de los estudiantes y su percepción sobre la materia de una renovación curricular consistente en la introducción del libro *The Economy* (Curriculum in Open-access Resources in Economics [CORE] Team, 2017) en un curso inicial de Economía en el Grado en Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad de Salamanca (USAL). Los resultados de nuestra experiencia sugieren un incremento del rendimiento académico de los estudiantes, una valoración generalmente muy positiva por parte del alumnado y un incremento del interés en la materia. Sin embargo, cabe destacar

como, a pesar de estos resultados positivos, persisten barreras que limitan los resultados positivos de esta iniciativa, destacando el poco recurso a la bibliografía de parte del alumnado o las dificultades para manejar referencias en inglés en una fracción relevante de los estudiantes.

Palabras clave: currículo; Economía; España; bibliografía; docencia universitaria.

Abstract

This work describes the effects of introducing a new curriculum in an introductory course in Economics, through the book *The Economy* (Curriculum in Open-access Resources in Economics CORE Team, 2017), on students' academic performance and perception of the subject in the context of the bachelor's degree in Political Science and Public Administration at the University of Salamanca (USAL). We find that this action results in an increase in the academic performance of students, a positive valuation of the new approach by students and increase in the pupils' interest in the subject. Nevertheless, there remain relevant barriers limiting the potential benefits of this initiative, like the low use of suggested bibliography and the difficulties with English language reported by many students.

Keywords: curriculum; Economics; Spain; bibliography; university teaching.

1. Introducción

Desde sus inicios, la Economía como Ciencia Social o disciplina ha sido objeto de un fuerte escrutinio por parte del mundo académico, incluyendo a profesores, estudiantes, y, en cierta medida, al conjunto de la sociedad (Backhouse, 2002; Colander, 2004, 2005; Sandmo, 2011). La crítica intelectual, no obstante, se vuelve particularmente relevante desde mediados de la década de los 90, encabezada en un primer momento por estudiantes y, posteriormente, sumando apoyo docente (Fullbrook, 2000). Con frecuencia, las principales reivindicaciones de estos focos de "disidencia" intelectual pasaban por la consecución de una renovación curricular que redundase en un incremento del pluralismo y el realismo de la disciplina. No obstante, la crisis económica de 2008, conocida como la Gran Recesión, ha exacerbado el desarrollo de estos movimientos de crítica, fundamentalmente debido la extensión generalizada del sentimiento de que los economistas no fueron capaces de predecir la crisis ni de articular remedios eficaces para paliar sus consecuencias (Domínguez, 2015). De esta manera, estos grupos adoptan como principal foco de crítica la forma en la que los cursos de Economía, especialmente los de carácter introductorio, eran impartidos en las universidades (Inman, 2013a, 2013b, 2014; Jones, 2014). Las principales demandas de reforma abogaban por una reformulación de la docencia en Economía que permitiese que su estudio en las universidades incrementase la capacidad para entender el mundo real, promoviendo una colaboración continua con otras disciplinas y una mayor fundamentación en la evidencia empírica. En todo caso, a diferencia de los movimientos críticos de los años 90, que experimentaron el rechazo de la mayor parte de la ortodoxia, en esta ocasión, los movimientos estudiantiles —sin duda, ayudados por la profundidad y duración de la recesión— encontraron eco en algunas de las figuras más relevantes dentro del *mainstream* académico (Akerlof *et al.*, 2014; Blanchard *et al.*, 2012; Coyle, 2012; Fontana y Setterfield, 2009; Kirman, 2010; Skidelsky, 2014; The Economist, 2017).

Este nada despreciable ejercicio de autocrítica cristalizó en iniciativas como el *Institute for New Economic Thinking* en Nueva York en la vertiente de la investigación y el *Curriculum in Open-access Resources in Economics* (CORE) en la docencia, asociado a dicho *think tank* y creado en el año 2013. En este sentido, sin menoscabo alguno de las críticas que puedan realizarse a las tendencias dominantes en la disciplina, cabe mencionar cómo el último Premio en Ciencias Económicas en memoria de Alfred Nobel ha reconocido a Abhijit Banerjee, Esther Duflo y Michael Kremer por sus investigaciones de naturaleza eminentemente aplicada sobre políticas contra la pobreza.

Centrándonos en el análisis de CORE, su objetivo fundamental es el de actualizar el currículum de enseñanza en Economía a la luz de los desarrollos recientes en la academia, en la economía y en los métodos nuevos de enseñanza. Es de destacar que todo el material creado en CORE se ha desarrollado de manera colaborativa, participando en esta tarea académicos, creadores de políticas públicas, economistas profesionales y estudiantes. Dentro de los esfuerzos realizados por el equipo de CORE, que incluye a algunos de los mejores economistas académicos en la actualidad, destaca el lanzamiento del libro titulado *The Economy: Economics for a changing world* (CORE Team, 2017). Se trata de un manual introductorio de acceso abierto (disponible gratuitamente en línea para cualquier interesado) diseñado para la enseñanza de cursos introductorios en Economía, que se enfoca principalmente en la comprensión de problemáticas del mundo real y en el recurso a la evidencia empírica para intentar responder a las demandas de cambio en la enseñanza de la Economía. La web del proyecto CORE ha venido ofreciendo versiones preliminares del mismo y, en la actualidad, aunque ha sido publicado por la editorial Oxford University Press se encuentra disponible en línea, en un formato que ofrece cierta interactividad. En particular, el libro realiza las siguientes aportaciones a la estrategia de enseñanza de la Economía para estudiantes de grado (Bowles y Carlin, 2017, 2020):

- Mayor énfasis en la evidencia empírica.

- Integración de los avances de la Ciencia Económica durante las últimas décadas, como aquellos procedentes de la Economía del Comportamiento, la Economía Dinámica y la Economía Institucional. En particular, existe un intento de incluir en el currículum introductorio cuestiones que divergen de la llamada Economía Samuelsoniana (McCloskey, 2002), como desviaciones de los supuestos de racionalidad perfecta o la existencia de poder económico de algunos agentes. Estos temas han sido tradicionalmente objeto de investigación o de cursos avanzados y CORE trata de hacerlos accesibles a los estudiantes desde el primer momento.

- Énfasis en la multidisciplinariedad, haciendo hincapié en las relaciones de la investigación económica con la de otras Ciencias Sociales y Naturales.

- Consideración de temas habitualmente marginados en los cursos introductorios, como la desigualdad, la pobreza o el medio ambiente.

Los líderes de la iniciativa consideran que existe claramente un problema en la enseñanza de la Economía en cursos introductorios, que contrasta con la práctica diaria de los economistas, caracterizada por la aplicación de métodos empíricos para el análisis de problemas sociales, la mayor fidelidad posible al método científico que permitan los datos y el uso de modelos teóricos que incorporen una amplia gama de fallos de los mercados, muy alejado de un apego irrestricto al

laissez faire. Asimismo, apuestan por una aproximación que denominan “pluralismo por integración”, consistente en aglutinar en un paradigma coherente las aportaciones de diferentes escuelas de pensamiento económico (desde Hayek a Marx) y de conocimiento procedente de otras disciplinas (Bowles y Carlin, 2017; 2020).

Actualmente, algunos de los libros introductorios disponibles en el mercado denotan este giro en la docencia de la Economía a través de la incorporación de temas adicionales y el consiguiente ensanchamiento de las nuevas ediciones (Mankiw y Taylor, 2017; Krugman y Wells, 2018), incluso dando lugar a manuales de nuevo cuño (Acemoglu *et al.*, 2018). No obstante, *The Economy* representa una obra específicamente estructurada para abordar los objetivos anteriormente mencionados, contando con la colaboración de economistas académicos líderes en sus campos y con fuerte apoyo institucional y económico de la Royal Economic Society y del Institute for New Economic Thinking. Otro elemento que conviene subrayar es la presencia al frente del proyecto de académicos de reconocido prestigio como Samuel Bowles, Wendy Carlin, Juan Camilo Cárdenas o Suresh Naidu, entre otros, lo que garantiza un enfoque crítico y plural (sin perder un ápice de rigor) que, en muchas ocasiones, los movimientos de estudiantes y, en menor medida, profesores, han echado de menos.

Aunque la recepción del CORE ha sido ampliamente favorable en términos generales, el proyecto no ha estado exento de críticas, que principalmente apuntaban a que la apertura a otros enfoques fuera de la corriente dominante y el pluralismo resultan aún insuficientes; al procedimiento seguido para elaborar el nuevo currículum, de arriba abajo; e incluso a la posibilidad de que la reforma propuesta reduzca el espacio para un cambio real (Guigliano, 2015; Lavoie, 2015; Mearman *et al.*, 2018; Morgan, 2014; Palley, 2013; Sheenan, Embery y Morgan, 2015).¹

Por otro lado, las reformas de los currícula pueden ser herramientas muy interesantes a la hora de impulsar el desarrollo de determinados comportamientos sociales. Así, por ejemplo, existe una amplia evidencia acerca de cómo estos pueden contribuir a mejorar la sensibilidad ambiental, el desarrollo de hábitos saludables o actitudes favorecedoras de la igualdad de género entre los estudiantes (Badea *et al.*, 2020; Cincera y Krajhanzl, 2013; Cunningham-Sabo y Lohse, 2014; Kågesten *et al.*, 2016; Keller *et al.*, 2015; McMillin y Dyball, 2009; Vilkin *et al.*, 2019). En Economía, además, contamos con estudios que señalan problemas y especificidades en algunos ámbitos. En particular, destacan intensos debates acerca de si existe un efecto adoctrinamiento asociado a la enseñanza de la Economía, es decir, si cursar estudios en esta disciplina favorece determinadas conductas y actitudes. En esta línea, encontramos estudios acerca de si la formación en Economía promueve el desarrollo de actitudes más egoístas o poco proclives a la cooperación (Bauman, y Rose, 2011; Frank *et al.*, 1993; Haucap y Just, 2010; Hellmich, 2019; Wang *et al.*, 2012), sobre si afecta a la conciencia ambiental y a la consideración de las intervenciones en este ámbito (Cifuentes-Faura *et al.*, 2020; Harries *et al.*, 2017) e, incluso, sobre su impacto en los

1 Por ejemplo, mientras que Bowles y Carlin (2017, 2020) abogan por el “pluralismo por integración”, muchos de sus críticos son partidarios de un “pluralismo por yuxtaposición”, donde se muestran y se enfatizan, desde un primer momento, las divergencias entre distintas escuelas de pensamiento. Cabe mencionar, además, que algunos autores sugieren incluso que no ha habido cambios significativos en el enfoque y prioridades de los economistas tras la crisis financiera de 2007-2008 (Aigner, Aistleitner, Glötzl y Kapeller, 2018).

comportamientos sexistas y políticos e ideológicos (Fischer *et al.*, 2017; Lange y Pitsoulis, 2013; Paredes *et al.*, 2020).

Asimismo, existe una percepción general de la Economía como una disciplina que aborda temas de poco interés, ignorando, por ejemplo, que cuestiones como la desigualdad o el cambio climático ocupan un lugar destacado en las prioridades de la investigación actual en Economía.² Existe evidencia de que estas preconcepciones han contribuido a atraer hacia estos estudios perfiles específicos de estudiantes y han contribuido a mermar la diversidad (especialmente, étnica y socioeconómica) y la presencia de mujeres en los mismos (Bansak y Starr, 2010; Bayer y Rouse, 2016; Bayer *et al.*, 2020; Dynan y Rouse, 1997). En este sentido, la iniciativa del CORE se ha presentado como una herramienta que podría ser útil para abordar estas cuestiones.

Pese a que, a 7 de enero de 2020, el nuevo currículum, a través del libro, había sido adoptado en 310 universidades en 63 países, hay una cierta carencia de estudios sobre el impacto de incorporar a la docencia de la Economía este nuevo enfoque.³ En este sentido, el mayor esfuerzo realizado hasta el momento es la evaluación realizada en el seno del University College London (Cabral y Spielmann, 2016). Esta institución, que cuenta con uno de los departamentos punteros en Economía en Europa, adoptó *The Economy* como piedra angular de la asignatura *Introductory Economics* en el primer año del Bachelor in Arts in Economics en el curso 2015-2016. Presentando cierta evidencia de que esta cohorte era similar a la anterior, pues obtenían similares calificaciones en asignaturas con menor relación con la teoría económica, quedó patente el impacto positivo en los resultados de los estudiantes de la cohorte expuesta al nuevo currículum en *Introductory Microeconomics* e *Introductory Macroeconomics* en el segundo curso, asignaturas que se encuentran vinculadas a una buena comprensión de los fundamentos de la teoría económica. Los autores sostienen que, en la línea de los objetivos esbozados, el aprendizaje es menos mecánico y más intuitivo y reflexivo que con el currículum provisional, lo que tendría un impacto positivo en los estudiantes.

Asimismo, contamos con la reciente investigación de Cioni y Rossi (2020) en la Universidad de Siena, donde evalúan si los estudiantes de primer curso, tras cursar una asignatura introductoria basada en el CORE, cambian su visión acerca de las tres afirmaciones siguientes:

“las decisiones de los individuos persiguen únicamente maximizar bienestar material e individual”.

“La desigualdad económica y la contaminación son consecuencias necesarias e inevitables del progreso económico”.

“Los sistemas económicos son sistemas independientes que no pueden ser influenciados por factores históricos, políticos y económicos”.

Las autoras, que expresan sus cautelas por la ausencia de un diseño experimental, encuentran que, después de estudiar con el CORE, se incrementa la proporción de estudiantes que rechazan la primera afirmación, mientras que no hay cambios en el resto. Además, el estudio

² Como ejemplo acerca de las ideas equivocadas y preconcepciones acerca de los objetos de estudio de la Economía, muchos economistas señalan que, tras mencionar su profesión, sus interlocutores inmediatamente les piden una predicción sobre la evolución de los mercados financieros (Bayer *et al.*, 2020).

³ Asimismo, existe una reciente iniciativa en Francia de adaptación del CORE a la enseñanza en educación secundaria (*Econofides. L'Économie pour le Lycée*), plasmada en tres nuevos textos, disponibles, de momento, únicamente en francés.

sugiere que los estudiantes aprecian en el empleo del libro *The Economy* que este enfoque enfatiza la explicación de conceptos económicos con referencia a fenómenos contemporáneos, la referencia a eventos históricos, su utilidad para entender el mundo real, la presentación de conceptos independiente de la formalización matemática y el uso de figuras y tablas para la fijación de conceptos.

Como se ha señalado, hasta la fecha no hay un extenso trabajo en la evaluación del impacto del CORE sobre los diferentes ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la línea de los pocos estudios disponibles, las siguientes páginas describen de forma sucinta algunos de los resultados preliminares de la introducción de este libro como referencia fundamental para un curso introductorio de Economía en España. El objetivo de este trabajo es presentar algunos resultados descriptivos acerca de si una enseñanza basada en el texto de CORE puede contribuir a dotar de realismo y proximidad al mundo real a la asignatura, a incrementar el interés por la Economía y a favorecer el rendimiento académico de los estudiantes. El resto del trabajo se divide en tres epígrafes. El primero de ellos describe el contexto de la intervención y de la metodología seguida para la evaluación del impacto en el aprendizaje de los estudiantes. El segundo apartado presenta los principales resultados de la implementación, evidenciando los efectos y las posibles explicaciones de estos. Por último, el tercer epígrafe resume los principales resultados del trabajo, discute sus implicaciones y plantea posibles futuras líneas de investigación.

2. Metodología

La acción docente que se describe en estas páginas forma parte del proyecto de innovación docente Actualización del currículum en Economía: *Adopción del libro The Economy del proyecto Curriculum in Open-access Resources in Economics (CORE)* (ID2018/101), concedido por la Universidad de Salamanca (USAL) a los autores durante el curso 2018-2019. En particular, el marco específico de la iniciativa docente se implementó en el curso *Economía Política I: Asignación y Mercados*, asignatura de formación básica de 6 créditos (en términos de la nomenclatura del *European Credit Transfer System*) impartida en el 1^{er} curso (1^{er} cuatrimestre) del Grado en Ciencia Política y Administración Pública de la USAL. La materia comprende los principales elementos de un curso introductorio en Economía, centrado en la parte microeconómica, es decir, en el estudio del comportamiento de los agentes económicos (consumidores, empresas, trabajadores, inversores, etc.) y sus interacciones en los mercados. Los estudiantes matriculados ascendieron a 113, de los cuales 104 concurren a la evaluación en convocatoria ordinaria o extraordinaria. Debe tenerse presente que se trata de estudiantes que no pertenecen a la titulación de Economía o similares (como el Grado en Administración y Dirección de Empresas), si bien una parte relevante del alumnado ha tenido contacto previo con la Economía en el 3^{er} curso del Bachillerato (en el itinerario de Ciencias Sociales).

El propio libro (CORE Team, 2017) propone distintas formas de implementar el nuevo currículum, en función fundamentalmente de la duración del curso y del nivel de los estudiantes. La asignatura *Economía Política I* se ajusta exactamente a una de las opciones de implementación descritas con detalle en *The Economy*: una asignatura semestral de introducción a la Microeconomía. En concreto, se aconseja diseñar un curso basado en las unidades 1 y las unidades

3-12, complementada con referencias a las unidades 2, 21, 17 y 20, diseño que adoptamos durante el curso 2018-2019.

Deben señalarse dos limitaciones relevantes a la hora de impulsar el nuevo currículum. En primer lugar, *The Economy* (CORE Team, 2017) no se encontraba disponible en castellano al momento de comenzar el curso. Aunque existían la versión en inglés (que es la que se tomó como referencia) y traducciones al francés y al italiano, no contábamos, desafortunadamente, con una en español (ventaja con la que sí cuentan los manuales más tradicionales).⁴ Esto debe ser tenido como un factor relevante, previendo mayores limitaciones, resistencias y reticencias de los estudiantes a manejar bibliografía en inglés (Egaña, 2012), aunque estas sean cada vez menores (Alcón, 2011; Halbach, Lázaro y Pérez, 2013).

En segundo lugar, los estudiantes no participan en el Grado en Economía o similares titulaciones asociadas a la Facultad de Economía y Empresa. Aunque el nuevo currículum trataba de llegar también a este público, esta cuestión requiere, lógicamente, adaptaciones y esfuerzos adicionales, ya que los alumnos carecen mayoritariamente de una formación cuantitativa fuerte. Asimismo, en la medida en que la motivación es uno de los principales factores que determina el rendimiento académico de los universitarios (Tejedor y Valcárcel, 2012), esta puede ser menor en el caso de una asignatura que puede ser considerada como periférica dentro del Grado, lo que, a su vez, podría acrecentar las mencionadas reticencias y prácticas subóptimas en el empleo de los recursos bibliográficos. De esta forma, aunque el CORE sirviese de esqueleto de la organización de los contenidos del curso, se optó por una aproximación en la cual la consulta y estudio autónomo del manual por parte de los estudiantes no fuesen obligatorios. En este sentido, las explicaciones ofrecidas en clase trataron de ser lo suficientemente detalladas como para que el alumnado no precisase recurrir a las referencias de forma imperativa, complementándose adicionalmente con referencias a obras más clásicas, como las mencionadas anteriormente.

En otro orden de cosas, dado que los estudiantes tienden a ser extremadamente proclives a la búsqueda de información en la red (Hernández y Fuentes, 2011; Egaña, Bidegain y Zuberogoitia, 2013), y que el manual se encuentra disponible gratuitamente y en un formato interactivo en la página web del CORE (Birdi, 2018), cabría esperar también un cierto efecto positivo de este innovador formato abierto sobre el empleo del libro.

Por último, conviene señalar que el nuevo currículum no afecta necesariamente a las estrategias de docencia-aprendizaje que habitualmente se ponen en práctica. De hecho, el propio libro (CORE Team, 2017) señala que es posible emplear el nuevo currículum bajo un enfoque más tradicional o implementarlo con otras estrategias alternativas, como la ludificación, los experimentos o la clase invertida (*Flipped Classroom*), que han demostrado resultados muy positivos en la enseñanza de la Economía a estudiantes de grado (Balaban, Gilleskie y Tran, 2016; Castilla, 2014; Kaplan y Balkenborg, 2010; Vazquez y Chiang, 2015; Watts y Becker, 2008).

En este caso, no se realizó un cambio en la metodología docente al tiempo que se introdujo el nuevo currículo debido a dos motivos. En primer término, el proyecto contaba con profesores con estrategias docentes propias, basadas en sus propias preferencias y experiencias educativas.

⁴ La versión en castellano del libro, *La Economía: Economía para un mundo en transformación* (Equipo de CORE, 2020), a cargo de Antoni Bosch y, también, disponible en versión *online*, no ha estado disponible hasta finales del año 2020.

En segundo lugar, no resultaría de interés la realización de modificaciones en la metodología docente de cara a aislar o medir de la forma más precisa posible el impacto de la introducción de CORE, puesto que estos cambios podrían afectar a las variables de interés al mismo tiempo que las modificaciones del currículo. En el caso de la asignatura de la USAL donde se introdujo CORE, las estrategias de enseñanza aprendizaje combinan clases teóricas organizadas a través de sesiones magistrales y clases prácticas basadas en la resolución de problemas, con una pluralidad de instrumentos de evaluación formativa y sumativa (que comprenden, fundamentalmente, un examen con preguntas teóricas y prácticas, la entrega de soluciones a hojas de ejercicios propuestos por el profesor y la realización de dos pruebas de respuesta múltiple a través de la plataforma Moodle).⁵ En consecuencia, como se ha señalado en líneas anteriores, el cambio afecta a los contenidos, un eje independiente a las metodologías de enseñanza-aprendizaje o las herramientas de evaluación. En este sentido, y dada la poca tendencia a consultar bibliografía por parte de los estudiantes, se adaptaron las presentaciones realizadas en las clases magistrales y los ejercicios propuestos, inspirados en el enfoque del CORE en lugar del presente en los textos más tradicionales.⁶

Para llevar a cabo una evaluación de los resultados seguimos una doble estrategia. En primer lugar, se realizó una encuesta *ad hoc* a los estudiantes a través del portal Studium, la plataforma Moodle de la USAL. El cuestionario fue respondido por 44 estudiantes (un 38,9 % de los 113 matriculados en la asignatura) y se implementó en línea y de forma anónima al término de las actividades docentes. Las preguntas incluidas fueron las siguientes: “¿Has empleado algún tipo de bibliografía para la preparación de la asignatura? (Posibles respuestas: sí; no)”.

-“¿Cuál ha sido la principal referencia bibliográfica que has empleado en la asignatura? Posibles respuestas: The Economy (CORE Team, 2017); Economía (Mankiw y Taylor, 2017); Economía (Blanco, 2014); otras; ninguna”.

-“¿Eres capaz de consultar referencias bibliográficas en inglés sin dificultad? Posibles respuestas: sí; no”.

-“Si has consultado el libro The Economy, ¿qué opinión te merece el enfoque que presenta? Posibles respuestas: muy positiva; positiva; ni positiva ni negativa; negativa; muy negativa”.

-“En términos generales, ¿te ha parecido realista, ajustado al mundo real, el enfoque de la asignatura? Posibles respuestas: muy realista; bastante realista; poco realista; nada realista”.

-“¿Se ha incrementado tu interés por la Economía tras cursar esta asignatura? Posibles respuestas: sí; no”.

-“Si has cursado Economía con anterioridad (por ejemplo, en Secundaria o con otro profesor), ¿te ha parecido más realista el enfoque seguido en la asignatura? Posibles respuestas: mucho más realista; más realista; similar; menos realista; mucho menos realista”.

⁵ Para más detalles, véase Antón (2011), donde se describen estas estrategias e instrumentos, que se mantienen en gran medida en el curso actual pese al cambio en los contenidos.

⁶ Como ejemplos, podemos mencionar la introducción a la asignatura proporcionando una descripción de los principales rasgos del sistema capitalista y el desarrollo económico a lo largo de la historia, el recurso a la web de Mercamadrid para ilustrar el funcionamiento de un mercado competitivo y la formación de precios, la discusión acerca de la imposición de las bebidas azucaradas en relación con la elasticidad y las externalidades o comentarios sobre resultados recientes de prominencia fiscal (*tax salience*).

En segundo lugar, analizamos cuál ha sido la evolución en el rendimiento académico de los estudiantes en relación con el curso anterior (2017-2018). En términos generales, los manuales de referencia en el que se basaban los contenidos de este curso eran, fundamentalmente, Mankiw y Taylor (2017) y Blanco (2014), dos textos estándar con muy pocas diferencias más allá de una mayor adaptación al contexto español en el segundo de ellos. Resulta evidente que esta segunda aproximación, comparando resultados de dos ejercicios académicos diferentes, adolece de importantes limitaciones. Aunque el profesor de la asignatura era el mismo, de igual forma que las estrategias de enseñanza aprendizaje y los instrumentos de evaluación, los resultados pueden estar influidos por múltiples factores no relacionados con la implementación de CORE, tales como un efecto cohorte vinculado a la composición del alumnado, cambios en los horarios de las asignaturas, dificultad efectiva del examen, etc. Por ejemplo, aunque los dos cursos compartían profesor y muchas características relativas a la organización, el curso 2016-2017 fue el primero impartido por el profesor tras un periodo de varios años fuera de la universidad. Esto, muy posiblemente, tiene relación con el gran número de estudiantes matriculados en el primero de los cursos, que se nutría de alumnos que no habían superado la asignatura en años académicos anteriores. Asimismo, algunos elementos de mayor realismo en la asignatura (con estrecha relación con los objetivos del CORE) ya habían sido introducidos en años anteriores, principalmente, el énfasis en la evidencia empírica. De esta forma, los resultados en esta materia deben tomarse con mucha precaución e interpretarse en mayor medida como indicadores de la existencia de correlación en lugar de una relación causal.

En el caso de la encuesta, presentamos las frecuencias relativas de las respuestas a las preguntas realizadas, mientras que, para el análisis del rendimiento académico, presentamos los principales estadísticos descriptivos de las siguientes variables para los dos cursos considerados: tasa de éxito ($n.^{\circ}$ de estudiantes que superan la asignatura/ $n.^{\circ}$ de estudiantes matriculados), tasa de rendimiento ($n.^{\circ}$ de estudiantes que superan la asignatura/ $n.^{\circ}$ de estudiantes presentados al examen final), promedio de la calificación numérica obtenida por los estudiantes presentados, proporción de estudiantes matriculados que obtienen notable o más y proporción de estudiantes matriculados que obtienen sobresaliente o más. Complementamos esta información con pruebas de contraste de hipótesis de igualdad de promedios y proporciones (según corresponda) entre los valores encontrados en 2016-2017 y 2018-2019. Para el procesamiento de la información y los análisis estadísticos, empleamos el programa Stata 15.1.

3. Resultados

Los resultados de la encuesta descrita con anterioridad, que respondieron 44 de los 113 estudiantes matriculados (una tasa de respuesta del 38,9 %), se recogen en la tabla 1. Esta información permite realizar una valoración relativamente positiva de nuestra acción docente. Así, las respuestas de los estudiantes apuntan a que el enfoque de la asignatura, basado en el nuevo currículum, muestra un alto grado de realismo. Además, resulta especialmente relevante que el alumnado, que en elevada proporción ha tenido contacto con la materia en Bachillerato (puesto que la mayor parte de los estudiantes del Grado en Ciencia Política y Administración Pública han pasado por el itinerario de Ciencias Sociales en la educación secundaria superior), ratifica esta

visión. Dado que acercar a los alumnos a las problemáticas del mundo real mediante el estudio de la Economía era el principal objetivo del nuevo currículum, podemos señalar en estos datos un resultado positivo. Del mismo modo, los estudiantes revelan que su interés por la materia se ha incrementado, una cuestión a destacar en la medida que nos encontramos ante estudiantes que no pertenecen a la Facultad de Economía y Empresa.

Sin embargo, las respuestas de los estudiantes revelan otras cuestiones que pueden considerarse preocupantes. La primera de ellas tiene que ver con el hecho de que un 59 % de los estudiantes no emplea referencias para la preparación de la asignatura. Queda para futuras investigaciones determinar en qué medida esta circunstancia responde al área de estudio (al ser temáticas de otras disciplinas); a hábitos adquiridos en niveles educativos anteriores y que, en el primer curso del grado, lógicamente, persisten; a factores estructurales que afectan a la Educación Superior en términos generales; o si, por el contrario, existe algún elemento idiosincrásico en esta asignatura o en el CORE.

En segundo término, aunque seguramente haya habido mejoras relevantes en este aspecto en la última década, casi un 40 % de los estudiantes señalan dificultades graves para emplear referencias en inglés durante la preparación de las asignaturas. Este tipo de dificultades ha sido destacado en la literatura reciente (véase, por ejemplo, Gómez, Solaz y Sanjosé, 2014). En este sentido, no debe sorprender que el porcentaje de estudiantes que efectivamente recurrieron al libro para preparar la asignatura sea bajo. La relevancia de este aspecto no es menor, por cuanto, además, el acceso al mismo en la web es gratuito, si bien en la versión actual, tras el lanzamiento del libro en papel por parte de Oxford University Press, resulta algo complejo acceder a una versión provisional (beta) de los capítulos en formato .pdf. En el momento de escribir este trabajo, el libro acababa de ser lanzado al mercado en castellano por la editorial Antoni Bosch. Por último, cabe destacar que posiblemente haya un sesgo positivo en los resultados, ya que únicamente 4 de cada 10 estudiantes participaron en la encuesta.

En segundo lugar, se presentan los resultados relativos a la evolución de las calificaciones entre el curso 2016-2017 y 2017-2018 (tabla 2). El análisis de las diferencias entre los estadísticos en ambos periodos sugiere que la tasa de éxito se ha mantenido constante (la diferencia no estadísticamente significativa al 10 %), mientras que la tasa de rendimiento, la calificación promedio y la proporción de estudiantes con “Notable o más” y “Sobresaliente o más” se ha incrementado de un año académico a otro (se constata que existe una diferencia positiva significativamente diferente de cero al menos a un nivel del 10 %). Como se señaló con anterioridad, la única evidencia que cabe extraer de estos resultados es la existencia de una correlación positiva, por lo que debe evitarse obtener conclusiones de carácter causal entre la presencia de la intervención y el rendimiento académico. No obstante, podemos señalar que no existe una correlación negativa entre la renovación curricular y otras variables relevantes; en otras palabras, al menos, parece encontrarse en vigor el principio de “no perjudicar”, ampliamente empleado en áreas como la Medicina.

Tabla 1*Resultados de la encuesta sobre la asignatura Economía Política I durante el curso 2018-2019*

Pregunta		Porcentaje de respuestas (%)
¿Has empleado algún tipo de bibliografía para la preparación de la asignatura?	Sí	41
	No	59
¿Cuál ha sido la principal referencia bibliográfica que has empleado en la asignatura?	<i>The Economy</i> (CORE Team, 2017)	15
	<i>Economía</i> (Mankiw y Taylor, 2017)	10
	<i>Economía</i> (Blanco, 2014)	3
	Otras	28
	Ninguna	44
¿Eres capaz de consultar referencias bibliográficas en inglés sin dificultad?	Sí	63
	No	37
Si has consultado el libro <i>The Economy</i> , ¿qué opinión te merece el enfoque que presenta?	Muy positiva	0
	Positiva	83
	Ni positiva ni negativa	17
	Negativa	0
	Muy negativa	0
En términos generales, ¿te ha parecido realista, ajustado al mundo real, el enfoque de la asignatura?	Muy realista	25
	Bastante realista	72
	Poco realista	2
	Nada realista	0
¿Se ha incrementado tu interés por la Economía tras cursar esta asignatura?	Sí	85
	No	15
Si has cursado Economía con anterioridad (por ejemplo, en Secundaria o con otro profesor), ¿te ha parecido más realista el enfoque seguido en la asignatura?	Mucho más realista	48
	Más realista	24
	Similar	24
	Menos realista	3
	Mucho menos realista	0

Nota: N.º de estudiantes matriculados = 113. Porcentaje de participación en la encuesta = 38,9 %.

Tabla 2

Pruebas de igualdad entre varios estadísticos descriptivos del rendimiento académico en la asignatura Economía Política I durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019.

	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Diferencia entre 2018-2019 y 2017-2018	
Tasa de rendimiento (N. ^o aprobados/N. ^o matriculados)	0,908	0,911	0,004	
	(0,021)	(0,026)	(0,034)	
Tasa de éxito (N. ^o aprobados/N. ^o presentados)	0,954	0,990	0,036	*
	(0,016)	(0,010)	(0,018)	
Calificación numérica	6,773	7,589	0,816	***
	(0,117)	(0,123)	(0,170)	
Proporción de matriculados con notable o más	0,408	0,681	0,274	***
	(0,036)	(0,044)	(0,057)	
Proporción de matriculados con sobresaliente o más	0,109	0,203	0,095	***
	(0,023)	(0,038)	(0,044)	
N. ^o total de estudiantes matriculados	184	113		
N. ^o total de estudiantes presentados	175	104		

Nota: ***significativo a un nivel del 1 %; **significativo a un nivel del 5 %; *significativo a un nivel del 10 %. Errores estándar entre paréntesis. Fuente: Elaboración propia a partir de las calificaciones de los estudiantes

4. Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha abordado los resultados de una experiencia de renovación curricular fundamentada en el manual *The Economy* (CORE Team, 2017) elaborado por la iniciativa CORE ligada al Institute for New Economic Thinking. Se trata de una iniciativa que buscaba dotar a los cursos introductorios de mayor realismo, interdisciplinariedad y vinculación con la realidad, haciéndose eco de reivindicaciones tradicionales de algunos colectivos de estudiantes y profesores que se habían intensificado con la crisis económica mundial de 2008. El objetivo de este artículo ha sido mostrar la evidencia preliminar de la implementación del CORE en un curso introductorio en Economía en una titulación de Ciencias Sociales en la Universidad de Salamanca. En términos generales, a partir de las correlaciones positivas entre distintos aspectos de satisfacción de los estudiantes con la asignatura, puede afirmarse que contamos con evidencias

preliminares que apuntan a beneficios del enfoque propugnado por CORE, en especial, en lo que tiene que ver con impregnar la asignatura de mayor realismo y atraer el interés de los estudiantes. No obstante, como hemos argumentado, estos elementos y, en especial, la correlación positiva entre el rendimiento académico y el enfoque de CORE, deben interpretarse con cautela, evitándose interpretaciones precipitadas sobre la causalidad de estas asociaciones. En todo caso, parece que la actuación no perjudica a los estudiantes y parece mejorar su percepción de la materia, en particular, en relación con la proximidad de la misma al mundo real.

Debe señalarse, asimismo, que parecen existir factores limitadores relevantes, tales como el poco manejo de referencias por parte de los estudiantes en general y, en lengua inglesa, en particular. Este hecho dificulta que los alumnos acudan a la principal referencia bibliográfica del curso, un hecho que debe ser tenido en cuenta por el profesor y actuar en consecuencia (por ejemplo, no esperar que los estudiantes procedan a realizar un estudio autónomo del libro y ofrecer explicaciones más detalladas en las clases). Aunque el libro acaba de lanzarse en castellano (Equipo de CORE, 2020) y este hecho facilitará su consulta directa por parte de los estudiantes, la web del proyecto ofrece muchos materiales suplementarios de gran interés (por ejemplo, el impacto del COVID-19 sobre las economías o consejos para adaptar la enseñanza basada en *The Economy* a la enseñanza no presencial) únicamente en inglés. Además, el manejo de materiales en inglés también puede abrir una ventana de oportunidad, favoreciendo el aprendizaje de un segundo idioma entre los estudiantes universitarios, competencia genérica que propugna desarrollar, por ejemplo, el *Proyecto Tunning* (González y Wagenaar, 2003, 2008).

Algunos de estos frenos a una mayor integración de CORE en el currículum pueden tener relación con el área de estudio de los estudiantes (que no cursan el Grado en Economía sino el Grado en Ciencia Política y Administración Pública). Este elemento merece posiblemente ser objeto de investigación futura. Por último, cabe señalar que, en la actualidad, se están llevando a cabo en varias universidades diferentes estudios destinados a explorar otros efectos de la implementación del CORE, tales como su impacto sobre las actitudes en cuestiones de género o la existencia de un efecto diferencial por sexo sobre la probabilidad de continuar estudiando Economía. De hecho, el propio equipo CORE lanzó en 2019 una convocatoria para financiar proyectos que abordasen el impacto del CORE sobre las actitudes relativas a la equidad de género y la presencia de mujeres en estudios de Economía. Por último, resulta de indudable interés la posibilidad de implementación de los principios inspirados del CORE en la educación secundaria. En este sentido, destaca la iniciativa francesa *Econofides. L'Économie pour le Lycée*, que ha resultado en tres textos, para distintos niveles, disponibles en la web del proyecto CORE. Resulta particularmente interesante, porque es posible que algunas de las potencialidades de los cambios en el currículum que se han mencionado en páginas anteriores sean mucho mayores si se comienzan a implementar antes del comienzo de los estudios universitarios.

En cualquier caso, parece que este nuevo currículum, que toma forma fundamentalmente a través del mencionado manual, ha venido para quedarse y espoleará investigaciones en materia docente de gran relevancia internacional.

Referencias bibliográficas

- Acemoglu, D, Laibson, D. y List, J. (2018). *Economics* (2ª ed). Pearson.
- Aigner, E., Aistleitner, M., Glötzl, M. y Kapeller, J. (2018). *The focus of academic Economics: Before and after the crisis* (Working Paper No. 75). Institute for New Economic Thinking. https://www.ineteconomics.org/uploads/papers/WP_75_Focus_of_academic_economics.pdf
- Akerlof, G., Blanchard, O., Romer, D. y Stiglitz, J. (Eds.) (2014). *What have we learned? Macroeconomic policy after the crisis*. The MIT Press.
- Alcón, E. (2011). La universidad multilingüe. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 119-127. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6152>
- Antón, J. I. (2011). *Economía Política I, 2010-11*. OpenCourseWare, Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/83401/OCW_100403_Economia_politica_I.zip
- Backhouse, R. (2002). *The Penguin History of Economics*. Penguin.
- Badea, L., Șerban-Oprescu, G. L., Dedu, S. y Piroșcă, G. I. (2020). The impact of education for sustainable development on Romanian Economics and Business students' behavior. *Sustainability*, 12(9), 8169. <https://doi.org/10.3390/su12198169>
- Balaban, R., Gilleskie, D. y Tran, U. (2016). A quantitative evaluation of the flipped classroom in a large lecture Principles of Economics course. *Journal of Economic Education*, 47(4), 269-287. <https://doi.org/10.1080/00220485.2016.1213679>
- Bansak, C. y Starr, M. (2010). Gender Differences in Predispositions towards Economics. *Eastern Economic Journal*, 36(1), 33-57. <https://doi.org/10.1057/ej.2008.50>
- Bauman, Y. y Rose, E. (2011). Selection or indoctrination: Why do economics students donate less than the rest? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 79(3), 318-327. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.02.010>
- Bayer, A. y Rouse, C. E. (2016). Diversity in the Economics profession: A new attack on an old problem. *Journal of Economic Perspectives*, 30(4), 221-242. <https://doi.org/10.1257/jep.30.4.221>
- Bayer, A., Bruich, G., Chetty, R. y Hoxby, C. (2020). *Expanding and diversifying the pool of undergraduates who study Economics: insights from a new introductory course at Harvard* (NBER Working Paper 26961). National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w26961>
- Birdi, A. (2018). CORE: bringing the economics curriculum online. En A. Zorn, J. Haywood y J. M. Glachant (Eds.), *Higher education in the digital age* (pp. 128-138). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781788970167.00013>
- Blanchard, O., Romer, D., Spence, M. y Stiglitz, J. (Eds.) (2012). *In the wake of the crisis. Leading economists reassess economic policy*. The MIT Press.
- Blanco, J. M. (2014). *Economía* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Bowles, S. y Carlin, W. (2017, 7 de septiembre). A new paradigm for the introductory course in economics. *Voxeu. CEPR Policy Portal*. <https://voxeu.org/article/new-paradigm-introductory-course-economics>

- Bowles, S. y Carlin, W. (2020). What students learn in Economics 101: Time for a change. *Journal of Economic Literature*, 58(1), 176-214. <https://doi.org/10.1257/jel.20191585>
- Cabrales, A. y Spielmann, C. (2016, 18 de agosto). From UCL: Results are in!, 18 de agosto. <https://www.core-econ.org/from-ucl-results-are-in>
- Castilla, C. (2014). Field experiments in a course on Behavioral Economics: nudging students around campus. *Journal of Economic Education*, 45(3), 211-224. <https://doi.org/10.1080/00220485.2014.917566>
- Cifuentes-Faura, J., Faura-Martínez, U. y Lafuente-Lechuga, M. (2020). Assessment of sustainable development in secondary school Economics students according to gender. *Sustainability*, 12(13), 5353. <https://doi.org/10.3390/su12135353>
- Cincera, J. y Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production*, 61, 117-121. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.030>
- Cioni, M. y Rossi, M. A. (2020). *Whither pluralism in economics education? New empirical evidence* (Quaderni del Dipartimento di Economia Politica e Statistica No. 844). Università di Siena. <http://repec.deps.unisi.it/quaderni/844.pdf>
- Colander, D. (2005). Economics as an ideologically challenge science. *Revue de philosophie économique*, 1, 3-24
- CORE Team (2017). *The Economy: Economics for a changing world*. Oxford University Press. <https://www.core-econ.org/the-economy/>
- Coyle, D. (Ed.) (2012). *What's the use of Economics? Teaching the dismal science after the crisis*. London Publishing Partnership.
- Cunningham-Sabo, L. y Lohse, B. (2014). Impact of a school-based cooking curriculum for fourth-grade students on attitudes and behaviors is Influenced by gender and prior cooking experience. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 46(2), pp- 110-120. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.09.007>
- Domínguez, J. (2015). La enseñanza de la Economía en la Universidad: el reto de su revisión. *eXtoikos. Divulgación, Economía, Ensayo y Pensamiento*, 16, 1-67. <http://www.extoikos.es/n16/pdf/8.pdf>
- Dynan, K. E. y Rouse, C. E. (1997). The underrepresentation of women in Economics: A study of undergraduate economics students. *Journal of Economic Education*, 28(4), 350-368. <https://doi.org/0.3386/w5299>
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 18-30. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1209>
- Egaña, T., Bidegain, E. y Zuberogoitia, A. (2013). ¿Cómo buscan información académica en Internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, a227. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.332>
- Equipo de CORE (2020). *La Economía: Economía para un mundo en transformación*. Antoni Bosch.

- Fischer, M., Kauder, B., Potrafke, N. y Ursprung, H. (2017). Support for free-market policies and reforms: Does the field of study influence students' political attitudes? *European Journal of Political Economy*, 48, 180-197. <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2016.07.002>
- Fontana, G. y Setterfield, M. (Eds.) (2009). *Macroeconomic theory and macroeconomic pedagogy*. Palgrave Macmillan.
- Frank, R. H., Gilovich, T. y Regan, D. T. (1993). Does studying Economics inhibit Cooperation? *Journal of Economic Perspectives*, 7(2), 159-171. <https://doi.org/10.1257/jep.7.2.159>
- Gómez, A., Solaz, J. y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-154>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Educational structures in Europe—final report*. Universidad de Deusto. <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI-Final-Report-SP.pdf>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2008). *Educational structures in Europe—universities' contribution to the Bologna Process* (2ª ed.). Universidad de Deusto. <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution-EN.pdf>
- Goodwin, N., Harris, J., Nelson, J. A., Roach, B. y Torras, M. (2014). *Microeconomics in context* (3ª ed.). Routledge.
- Guigliano, F. (2015, 10 de abril). Students weigh the value of new economics course. *The Financial Times*. <https://www.ft.com/content/fc2eb464-d93d-11e4-b907-00144feab7de>
- Halbach, A., Lázaro, A. y Pérez, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. *Revista de Educación*, 362, 105-133. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-154>
- Harries, D., Davies, P. y Lundholm, C. (2017). Learning economics and attitudes to market solutions to environmental problems. *Education Sciences*, 7(1), 36. <https://doi.org/10.3390/educsci7010036>
- Haucap, J. y Just, T. (2010). Not guilty? Another look at the nature and nurture of economics students. *European Journal of Law and Economics*, 29, 239-254. <https://doi.org/10.1007/s10657-009-9119-5>
- Hellmich, S. K. (2019). Are people trained in Economics “different,” and if so, why? A literature review. *The American Economist*, 64(2), <https://doi.org/10.1177/0569434519829433>
- Hernández, M. J. y Fuentes, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 47-79. <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/download/7823/7850>
- Inman, P. (2013a, 24 de octubre). Economics students aim to tear up free-market syllabus, *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/business/2013/oct/24/students-post-crash-economics>

- Inman, P. (2013b, 18 de noviembre). Academics back students in protests against economics teaching. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/education/2013/nov/18/academics-back-student-protests-neoclassical-economics-teaching>
- Inman, P. (2014, 4 de mayo). Economics students call for shakeup of the way their subject is taught. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/education/2014/may/04/economics-students-overhaul-subject-teaching>
- Jones, C. (2014, 16 de mayo). Economics: Change of course. *The Financial Times*.
<https://www.ft.com/content/dfd84240-dcd5-11e3-ba13-00144feabdc0>
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W. M., Moreau, C., Venkatraman, C.-M. y Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PLoS One*, 11(6), e0157805.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Kaplan, T. y Balkenborg, D. (2010). Using Economic classroom experiments. *International Review of Economics Education*, 9(2), 99-106. [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30047-5](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30047-5)
- Kirman, A. (2010). The economic crisis is a crisis for Economic Theory. *CESifo Economic Studies*, 56(4), 498-435. <https://doi.org/10.1093/cesifo/ifq017>
- Krugman, P. y Wells, R. (2018). *Economics* (5ª ed.). Worth Publishers.
- Landreth, H. y Colander, D. (2004). *History of Economic Thought* (4ª ed.). Houghton Mifflin Company.
- Lange, A. y Pitsoulis, A. (2013). Sources of politico-economic attitudes: students' introspections. *Social Psychology of Education*, 16, 45-76. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9195-1>
- Lavoie, M. (2015). Should heterodox economics be taught in or outside of economics departments? *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 6(2), 134-150.
<https://doi.org/10.1504/IJPEE.2015.072598>
- Mankiw, G. y Taylor, M. P. (2017). *Economics* (4ª ed.). Cengage Learning.
- McCloskey, D. N. (2002). Samuelsonian Economics. *Eastern Economic Journal*, 28(3), 425-430.
- McMillin, J. y Dyball, R. (2009). Developing a whole-of-university approach to educating for sustainability linking curriculum, research and sustainable campus operations. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 55-64.
- Mearman, A., Guizzo, D. y Berger, S. (2018). Is UK economics teaching changing? Evaluating the new subject benchmark statement. *Review of Social Economy*, 76(3), 377-396.
<https://doi.org/10.1080/00346764.2018.1463447>
- Morgan, J. (2014). A Heterodox Perspective on the Curriculum Open-Access Resources in Economics (CORE) project of the Institute for New Economic Thinking. *World Economics Association Newsletter*, 4(1), 10.
<https://www.worldeconomicsassociation.org/newsletterarticles/a-perspective-on-core/>
- Palley, T. I. (2013). Gattopardo economics: the crisis and the mainstream response of change that keeps things the same. *European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention*, 10(2), 193-206. <https://doi.org/10.4337/ejeep.2013.02.04>

- Paredes, V., Paserman, M. D. y Pino, F. J. (2020). *Does Economics make you sexist?* (IZA Discussion Paper No. 13223). Institute for Labor Economics. <http://ftp.iza.org/dp13223.pdf>
- Sandmo, A. (2011). *Economics evolving: a history of economic thought*. Princeton, Nueva Jersey, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Sheehan, B., Embery, J. y Morgan, J. (2015). Give them something to think about, don't tell them what to think: A constructive heterodox alternative to the core project. *Journal of Australian Political Economy*, 75, 211-232.
- Skidelsky, R. (2014, 18 de junio). Post-crash Economics. *Project Syndicate*. <https://www.project-syndicate.org/commentary/robert-skidelsky-knocks-the-scientific-halo-off-mainstream-economists--teaching-and-research?barrier=accesspaylog>
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:596702bf-6ada-43c6-ae2c-75f04109a077/re34221-pdf.pdf>
- The Economist (2017, 21 de septiembre). The teaching of economics gets an overdue overhaul. *The Economist*. <https://www.economist.com/finance-and-economics/2017/09/21/the-teaching-of-economics-gets-an-overdue-overhaul>
- Vazquez, J. J. y Chiang, E. (2015). Flipping out! A case study on how to flip the principles of Economics classroom. *International Advances in Economic Research*, 21(4), 379-390. <https://doi.org/10.1007/s11294-015-9549-5>
- Vilkin, E., Einhorn, L., Satyanarayana, S., Eisu, A., Kimport, K. y Flentje, A. (2019). Elementary students' gender beliefs and attitudes following a 12-week arts curriculum focused on gender. *Journal of LGBT Youth*, 17(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1613282>
- Wang, L., Malhotra, D. & Murnighan, J. K. (2011). Economics education and greed. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 643-660. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2009.0185>
- Watts, M. y Becker, W. (2008). A little more than chalk and talk: results from a Third National Survey of Teaching Methods in undergraduate Economics courses. *Journal of Economic Education*, 39(3), 273-286. <https://doi.org/10.3200/JECE.39.3.273-286>



Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre patrimonio

A study of a teacher and her role in an interdisciplinary project on heritage

Joan Callarisa Mas

Universitat de Vic

Email: joan.callarisa@uvic.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9501-3247>

Neus González-Monfort

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: neus.gonzalez@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-0994>

Antoni Santisteban Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: antoni.santisteban@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.207>

Resumen

Este artículo surge a partir de la investigación llevada a cabo con el análisis y el seguimiento durante el curso 2015-2016 a una maestra en una escuela de Cataluña, donde trabajaba a partir de un proyecto interdisciplinar realizado con los alumnos de sexto de primaria cuyo elemento principal era un monasterio benedictino próximo a la localidad. En el artículo observamos dos objetivos analizados en la investigación. Por un lado, un doble objetivo de cómo una maestra de largo recorrido académico motivaba a sus alumnos para el trabajo de un proyecto interdisciplinar y que influencias tuvo en su formación inicial para llegar a esta metodología de trabajo. El otro elemento es como era este proyecto interdisciplinar relacionado con un elemento patrimonial y que incluya todas las áreas curriculares. El artículo sitúa el marco teórico de cómo un docente puede llegar a ser un profesional reflexivo y un intelectual transformador, además de la importancia del trabajo a partir de los proyectos interdisciplinares como un elemento central como el patrimonio. Una vez situado el contexto de la escuela y elemento patrimonial se expone la metodología utilizada en la investigación a partir de los instrumentos utilizados, desgranado los datos que se pudieron obtener de estos

instrumentos y la triangulación realizada. Por último, en las conclusiones se exponen los resultados obtenidos de los dos objetivos que se desarrollan este artículo, el relacionado con la maestra y el del proyecto interdisciplinar.

Palabras clave: proyectos; interdisciplinar; relación maestra-alumnado; formación del profesorado; estudio del patrimonio.

Abstract

This article arises from the research of the analysis and follow-up during the 2015-2016 academic year to a teacher in a school in Catalonia where she worked from a Interdisciplinary project carried out with the sixth grade students whose main element was a Benedictine monastery near the town. In this article we observe two objectives analyzed in the research. On the one hand, a double objective of how a teacher with a long academic career motivated her students to work on an interdisciplinary project and what influences she had in her initial training to arrive at this work methodology. The other element is how this interdisciplinary project related to a heritage element was and that includes all curricular areas. The article situates the theoretical framework of how a teacher can become a reflective professional and a transforming intellectual, in addition to the importance of work based on interdisciplinary projects as a central element such as heritage. Once the context of the school and heritage element is located, the methodology used in the investigation is exposed from the instruments used, detailing the data that could be obtained from these instruments and the triangulation carried out. Finally, the conclusions show the results obtained from the two objectives that this article develops, the one related to the teacher and the interdisciplinary project.

Keywords: project method; interdisciplinary approach; teacher-pupil relation; teacher education; heritage.

1. Introducción

Este artículo surge de una investigación sobre el análisis y seguimiento de una maestra en una escuela de Cataluña durante el curso 2015-2016, que trabajaba a partir de un proyecto interdisciplinar de estudio del patrimonio, realizado con el alumnado de sexto de primaria, cuyo elemento principal era un monasterio benedictino próximo a la localidad. En este proyecto se incluían todas las áreas curriculares y las diferentes competencias. Nuestro interés era poder observar a la maestra durante su trabajo con proyectos interdisciplinares.

El seguimiento de la maestra se hizo para observar cómo trabajaba, motivaba o despertaba el interés en los alumnos por el proyecto y, a su vez, comprobar si esta maestra era una *intelectual transformadora* como define Giroux (1990). Por otro lado, se pretendía observar el desarrollo de un proyecto interdisciplinar (VVVA, 2016), dónde se incluyen todas las áreas de conocimiento en un curso como es el de sexto de primaria dónde se pasan las pruebas competenciales, que se hacen a final de curso antes que los alumnos accedan a secundaria¹.

Una cuestión para plantear era ver cómo esta maestra podía combinar la motivación del alumnado, a partir de este proyecto, con los intereses de las pruebas competenciales, saber cómo los alumnos percibían esta metodología de trabajo y comprender cómo una maestra, con más de

¹ En esta escuela sólo hay educación infantil y primaria y los alumnos se van a otra localidad cercana a cursar los estudios de secundaria o bachiller.

treinta años de experiencia, preferiría esta metodología sin libros y a partir de la interacción con su alumnado, en lugar de una metodología más tradicional cómo pudiera ser un libro de texto.

-Los objetivos de la investigación que se abordarán en este artículo son:

-Indagar en el trabajo diario de la maestra y cómo preparaba y motivaba a su alumnado.

-Descubrir las principales influencias que tuvo en su formación y en la construcción de su perfil profesional.

-Comprender el desarrollo del proyecto interdisciplinar sobre el patrimonio y cómo atendía a las diversas áreas curriculares.

2. Marco teórico

En el desarrollo profesional de los docentes y en la mejora de la educación juega un papel fundamental la práctica reflexiva. Pero nuestro sistema educativo no atiende demasiado a esta necesidad. Giroux (1990) ya nos comenta que para conseguir este propósito se necesita modificar el papel que se le otorga al profesorado.

«Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. Semejante tarea resulta imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo» (p. 176).

Otro autor que apuesta por este cambio y por enriquecer las relaciones entre alumnos y docentes es Schön (1998: 298): «Los profesores pueden descubrir que resulta emocionante, e incluso liberador, el hecho de convertir su propia enseñanza en una cuestión de exploración mutua». Freire (2000) nos alerta de la importancia de formar docentes que no sean dóciles receptores y sean críticos con los conocimientos a enseñar. González Amorena (2008), en una investigación sobre los profesores y profesoras de historia, defiende la importancia de docentes que no sean solo intermediarios que leen el currículum, a la vez que considera al profesorado clave en la transformación educativa.

El docente debe procurar siempre la mejora constante de la enseñanza y de los aprendizajes de su alumnado, enseñar y aprender forman parte del mismo proceso (Carrera, 2010). En la misma línea, Bruer (1997) insiste en la necesidad del desarrollo profesional docente y de sus capacidades para crear los contextos que ayuden al alumnado a adquirir una autonomía progresiva en sus aprendizajes.

Para conseguir transformar la enseñanza es muy importante que los propios docentes indaguen en sus ideas y en el proceso de toma de decisiones. Perrenoud (2004), nos recuerda la importancia de la reflexión sobre la práctica en la tarea docente, identificando los saberes o las tradiciones científicas que se han adoptado y que se hacen realidad en el acto de enseñar, a partir de una mirada crítica. El análisis de lo que sucede en sus clases, de las interacciones, la comunicación o el conocimiento que se comparte, dará las claves para producir cambios.

Como afirma Pagès en diferentes trabajos (1997, 2011, 2016) es muy importante conocer las creencias o representaciones de los docentes para poder analizarlas y mejorarlas. Las representaciones que el profesorado ha construido durante su carrera académica tendrán su

reflejo en el aula, por lo cual se hace imprescindible conocerlas, analizarlas y valorar las posibilidades de cambio por el propio docente. Para Goodman i Adler (1985) el hecho de conocer las creencias que tienen los docentes debe ayudar a mejorar sus capacidades profesionales y, a la vez, como señala Angell (1998), ayudar a desarrollar iniciativas y superar obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque es evidente la importancia de la reflexión sobre la práctica del profesorado y el conocimiento de sus representaciones sociales, no existen suficientes trabajos que nos permitan profundizar en estos aspectos. Como afirma Villalón (2014) se hacen más investigaciones sobre los futuros docentes o en los primeros años de docencia, pero este tipo de estudios pocas veces tienen continuidad en investigaciones con docentes que ya llevan años ejerciendo la profesión:

«Una gran mayoría de investigaciones han indagado sobre el pensamiento del futuro profesorado, mientras que los estudios del profesorado en servicio son escasos. Con respecto a estos últimos hemos encontrado que la investigación se ha centrado en el análisis de los docentes en sus primeros años de servicio» (p. 32).

En el contexto actual existe una demanda de innovación en la educación formal, por parte del profesorado y de las familias. Dicha innovación ha llevado a reivindicar el trabajo por proyectos y todo tipo de propuestas interdisciplinares. Esta metodología tiene sus orígenes en Dewey, Kilpatrick en los años 20 del siglo XX o más adelante con Stenhouse en los años 70 de este mismo siglo (Hernández, 2002, De la Calle 2016). En esta línea, algunos autores abogan por los proyectos de investigación del alumnado, basados en una revisión del aprendizaje por descubrimiento (Pozuelos, 2007). Detrás de estas ideas existe siempre el propósito de superar el uso reproductivo del libro de texto y, a la vez, conseguir una cierta transdisciplinariedad.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) ofrece muchas posibilidades para desarrollar un trabajo diferente en el aula (Cambil i Romero, 2017), ya que fomenta que el alumnado se plantee preguntas y a conectar la vida escolar con la realidad del mundo, produciendo un conocimiento útil para la vida cotidiana de los niños y niñas, y que los hace protagonistas del estudio de la sociedad. Esta es una de las claves del éxito en este tipo de metodologías en los centros escolares (Lenz, Wells & Kingston, 2015).

Una de las áreas que se ha situado en el centro de muchos de estos proyectos ha sido las ciencias sociales, debido a que ofrece problemas sociales o temas controvertidos que pueden enfocarse desde las diversas áreas de conocimiento. Como nos comenta De la Calle (2016): "... el ABP se posiciona como un instrumento pedagógico relevante porque da sentido a la enseñanza de las ciencias sociales en los currículos de todos los niveles" (p.9). Una de estas temáticas que pueden trabajarse de forma interdisciplinar es el estudio del patrimonio, ya que puede ser abordado desde diferentes perspectivas o enfoques, lenguajes e interpretaciones: temporal, espacial, contexto natural y social, arquitectura, literatura, etc.

Juanola, Calbó i Vallès (2006) corroboran que el patrimonio se puede trabajar de forma interdisciplinaria o por proyectos, ya que puede integrar diferentes contenidos. González-Monfort y Pagès (2005) afirman que el patrimonio nos permite integrar muchos conocimientos muy diversos. García (2014) describe como en América Latina cada vez más se observa esta vinculación entre patrimonio y interdisciplinariedad:

“En América Latina algunos autores visualizan la EP como un área interdisciplinar donde se generan mecanismos de aprendizaje social y de responsabilidad individual frente al legado cultural. Es así como la Educación Patrimonial se configura como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas privilegiando enfoques interdisciplinarios. Los bienes culturales permiten la integración de diferentes conocimientos que pretenden algo más que un estudio del pasado... (p. 6).”

El estudio del patrimonio, además, nos permite relacionar estos proyectos al medio social y natural, a la reflexión sobre la identidad y, a la vez, plantear un diálogo entre lo local y lo global.

3. Contextualización de la investigación

Este estudio se hizo en la escuela Mossèn Cinto (Verdaguer) se denomina como el poeta romántico del siglo XIX, nacido en la localidad de Folgueroles. Desde el año 2010 es una escuela de dos líneas, desde parvulario de tres años hasta sexto de primaria. Es una escuela que potencia trabajar por proyectos, trabajos de investigación (VVAA, 2010) o materiales creados por los propios maestros. En la etapa de ciclo superior desde los años 80 (1986) en cada curso se ha hecho un pequeño proyecto de investigación de recuperación histórica, relacionado con el entorno próximo.

Desde hace varios años han decidido introducir proyectos en los diferentes cursos de primaria. También se ha procurado que el pueblo donde vive el alumnado pudiera ser un medio donde se desarrollaran muchos de estos proyectos, como un acto de integración y de respeto al patrimonio. En el proyecto del curso 2015-16 el eje central era el monasterio benedictino de Sant Pere de Casserres, de gran valor artístico y situado en un entorno natural de gran belleza (Figura 1).

Figura 1

Imagen del desfiladero y del monasterio de Sant Pere de Casserres



Fuente: Antoni Anguera. Arxiu Comarcal d'Osona (ACO)

El monasterio se ubica en la comarca de Osona (Barcelona), dentro del término municipal de Les Masies de Roda, ubicado en un desfiladero con el pantano de Sau a los pies del recinto. Las primeras referencias que encontramos donde se ubica este monasterio es una iglesia existente en el siglo IX. Hay una leyenda que liga su origen a uno de los hijos de los vizcondes de Osona y Cardona. Las obras de construcción del monasterio se iniciaron en el año 1006 y la comunidad

benedictina se instaló allí en el 1015. A partir del siglo XIV entró en decadencia y en 1572 por orden de Felipe II de Castilla se secularizó. Los bienes pasaron a los jesuitas de Barcelona hasta 1767. Años más tarde fue vendido a unos particulares que ya no se preocuparon de los edificios ni del culto religioso. El abandono del lugar ocasionó graves desperfectos que hicieron que en el siglo XX la nave principal de la iglesia se derrumbara (Pladevall, 2004). En 1991 fue adquirido por el Consejo Comarcal de Osona, quien se encargó de su restauración. Se abrió al público a partir de 2002 y en la actualidad se realizan una gran diversidad de actividades.

La maestra objeto del estudio de caso de esta investigación había participado en la elaboración de unos materiales educativos para trabajar la Edad Media y la vida en el monasterio de Sant Pere de Casserres (Consell Comarcal d'Osona, 2015). Se trata de un material abierto para que todos los maestros y maestras puedan adaptar acceder para trabajar diferentes áreas de conocimiento, como pueden ser la historia, la geografía o las matemáticas, entre otras. La maestra investigada partió de estos materiales que ella misma había ayudado a construir como propuesta didáctica. Los elementos que se trabajaron por parte de la maestra se indican en la Tabla 1.

Tabla 1

Áreas y contenidos trabajados en el proyecto

Área	Elementos trabajados
Conocimiento del medio social y cultural	Ubicación de las comarcas y del monasterio, el Pantano de Sau, la lectura de mapas topográficos y corvas de nivel, como era la Edad Media y la sociedad feudal, estructura y funcionamiento de la orden benedictina
Conocimiento del medio natural	Recogida de materiales y análisis en el aula como diseccionar egagrópilas, mirar la tipología de los árboles y las rocas del entorno del monasterio o la observación de los colores del paisaje
Música	Se hizo una comparativa entre la música actual y el canto gregoriano
Matemáticas	Se hicieron cálculos del desnivel entre el inicio de sendero hasta el monasterio, de las altitudes en una gráfica, la recogida de datos climáticos, la observación de figuras planas, con volumen, buscaron el perímetro del monasterio, hicieron un eje cronológico per situar la época de la Edad Media
Educación física	Hicieron el desplazamiento caminando desde el sendero hasta la entrada del monasterio.
Digital	Los alumnos hicieron fotografías, se trabajó con páginas webs como Eduwiki, hicieron presentaciones en power point y prezi, prepararon materiales relacionados con la realidad aumentada (RA).
Artística y cultural	Recogieron hojas caídas de los árboles que más adelante en el aula convirtieron en puntos de libros. Se hicieron letras capitulares para ver como escribían los monjes sus libros y se trabajó con pergaminos
Lenguaje	Trabajaron todos los conceptos nuevos que iban apareciendo ya fueran en catalán, castellano o inglés. También se leyeron diferentes textos relacionados con el monasterio que informaban de las estancias de los monjes, las leyendas de la zona o el trabajo realizado en la vida monástica, y que servían para mejorar su capacidad y comprensión lectora

Fuente: Elaboración propia

La metodología de trabajo en el aula por parte de la maestra se basaba en la participación y la interacción entre iguales. Intentaba evitar las clases magistrales y favorecer la progresiva autonomía del alumnado. A partir de preguntas, pequeñas actividades, debates o la búsqueda de información pretendía conseguir que el alumnado tuviera interés y ganas de aprender con el proyecto. Su actitud, además, era de una persona que también quería aprender y compartir, y mantenía una interacción constante con su alumnado.

El funcionamiento de la clase se organizaba a partir de grupos cooperativos de trabajo (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). Eran grupos de cuatro miembros, con alguna excepción de tres y todos los miembros tenían sus roles definidos con claridad. Estos grupos se fueron cambiando a cada trimestre, para conseguir que entre los alumnos no se establecieran dinámicas negativas y que aprendieran a adaptarse a diferentes maneras de trabajar.

La dinámica de los grupos era muy autónoma y, a partir de pequeñas actividades que ella comentaba al inicio de la sesión, cada grupo se activaba y trabajaba para conseguir sus objetivos, que estaban muy bien definidos. Después se compartían y se ponían en común las conclusiones por parte de cada grupo para el resto de la clase (Figura 2).

Figura 2

Alumnos de sexto de primaria trabajando de forma autónoma



Fuente: Elaboración propia

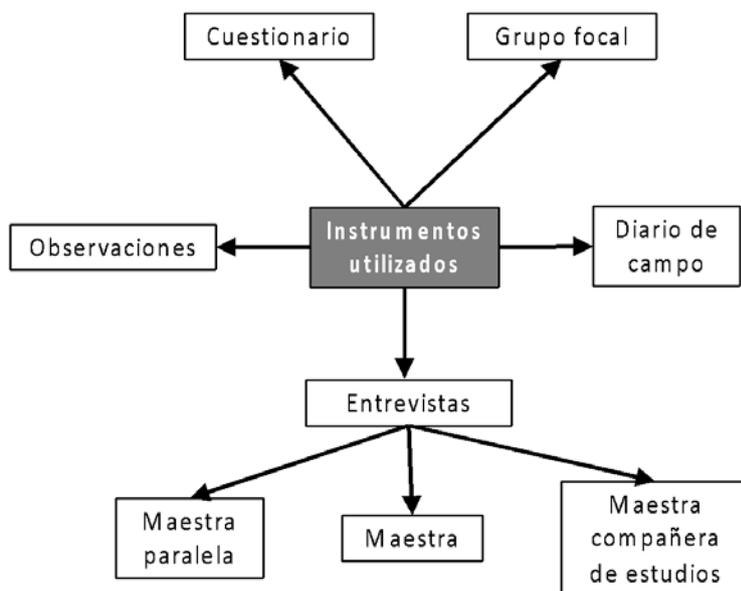
La maestra, en su papel de moderadora, iba haciendo participar a todo el alumnado de forma bastante equitativa, tejiendo poco a poco un discurso que iba dibujando un objetivo general como síntesis de todo el trabajo realizado por los grupos. A partir de aquí, volvían a surgir dudas, cuestiones o interrogantes que la maestra volvía a plantear a su alumnado, como un nuevo descubrimiento que volver a hacer de forma autónoma. Esto provocaba que muchos niños y niñas, fuera del horario escolar, siguieran buscando información y volvieran a la clase para explicarlo a sus compañeros y compañeras.

4. Metodología del estudio

La investigación se realizó usando diferentes instrumentos que aportaran datos variados y distinta naturaleza, para asegurar la fiabilidad del estudio. Esta investigación es un estudio de caso que, como comentan Latorre, Del Rincón i Arnal (1998), es una técnica para obtener información en profundidad con diversos recursos, entre los más comunes: la observación, la documentación o las entrevistas. En la Figura 3 se detallan los instrumentos de investigación utilizados.

Figura 3

Instrumentos utilizados en la investigación



Fuente: Elaboración propia

Las diferentes fuentes nos permiten poder obtener el máximo de datos contrastables, para poder triangular los resultados obtenidos y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Para este artículo se pretende analizar cómo trabajaba la maestra y cuáles eran sus motivaciones personales, para emprender este tipo de trabajo como proyecto interdisciplinar. En este caso, analizaremos los resultados obtenidos de las entrevistas, el diario de campo y las observaciones de clase, que fueron grabadas en audio. En todo caso, los cuestionarios que contestaron los alumnos y el grupo de discusión son complementarios para comprender la actitud y desarrollo de la maestra en los proyectos. Es evidente que estos instrumentos tuvieron influencia en las preguntas que se plantearon a la maestra en las entrevistas, pero debido a los límites del artículo no se van a describir específicamente.

Esta investigación se realizó durante todo un curso académico desde septiembre de 2015 hasta junio de 2016. Durante todo el curso se hizo un seguimiento del proyecto y observaciones uno o dos días a la semana. En la escuela dedicaban específicamente un par de mañanas para trabajar este proyecto. Esto no quiere decir que las otras sesiones no se tratarán aspectos relacionados con dicho proyecto. La maestra semanalmente informaba y aportaba datos de las actividades relacionadas con el proyecto, que se hubieran hecho fuera del horario indicado.

La maestra es el centro de la investigación, por lo que las diferentes entrevistas que se le hicieron guiaron todo el proceso de indagación, aparte de las conversaciones informales que se tuvieron en momentos como el recreo o entre clases. Para empezar, se hizo una primera entrevista antes de iniciar el proyecto, pocos días antes de iniciarse el curso, con el objetivo de comprobar cómo la maestra intentaba dar forma a sus ideas para el curso, para el proyecto y qué intenciones tenía sobre los aprendizajes del alumnado. Se trataba también de saber por qué iniciaba este tipo de proyectos globales y no utilizaba los libros de texto.

La segunda entrevista se realizó durante el segundo trimestre, una vez pasadas las vacaciones de Navidad, para valorar el desarrollo del proyecto y analizar de forma crítica qué se debía modificar, qué aspectos habían sido inesperados o se habían cambiado sobre la marcha y cómo ajustaba las previsiones a partir de los resultados hasta el momento. Se observó cómo la maestra fue muy crítica con su trabajo, algo que se repetiría constantemente, además de hacer una radiografía muy detallada de lo que había sucedido en cada una de las sesiones, sobre lo mejor, lo peor, lo sorprendente y lo inesperado. Estas cuestiones se contrastaron con el diario de campo de la investigación, realizado también a partir de las observaciones, dónde se apuntaban todas las ideas y sensaciones surgidas durante la sesión.

La última entrevista fue a final del curso, en junio, cuando ya no estaban los alumnos, para realizar una valoración general sobre el desarrollo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta última entrevista la maestra explicó todas sus sensaciones durante el curso, todos los aspectos que consideraba positivos y los negativos. Algunos coincidían con nuestro diario de campo. Algunos de los aspectos negativos fueron valorados como metas que no se habían alcanzado y, a la vez, la maestra hacía una proyección de cómo mejorarlos para el siguiente curso, no se trataba de un lamento, sino de un proceso constante de superación, innovación y mejora.

Las percepciones de la maestra podían ser contrastadas con nuestro propio diario de campo, pero también con otras entrevistas que se realizaron a la maestra paralela compañera del mismo curso, una maestra más joven y con menos experiencia, pero que podía ofrecer una visión diferente del trabajo realizado. En este caso se le hicieron dos entrevistas, una a medio curso antes de Semana Santa y otra al final en septiembre. En estas entrevistas se le preguntó por las coincidencias y diferencias en la percepción del proyecto interdisciplinar, y por los aspectos metodológicos. Se trataba de contrastar sus ideas, sus percepciones, sus sensaciones en el desarrollo del proyecto. Las dos entrevistas fueron muy útiles para poder comparar las visiones de dos maestras de generaciones diferentes, aunque coincidía en muchos aspectos con su compañera. En todo caso, sus críticas se centraron en aspectos de la evaluación del proyecto, dónde expresaba sus dudas y sus deseos de modificar algunos instrumentos utilizados durante el curso.

Dentro del conjunto de entrevistas, también se entrevistó a una compañera de estudios de la maestra, que continuaba en contacto con esta, aunque nunca habían trabajado juntas, pero mantenía una amistad a lo largo de los años. Compartir la profesión les había permitido compartir también sus experiencias de enseñanza y sus trabajos en sus respectivas escuelas. Esta entrevista fue muy útil para poder reconstruir la historia de vida de la maestra investigada. Gracias a sus comentarios pudimos averiguar que la metodología del trabajo a partir de proyectos era la última

estación a la que había llegado la maestra, pero que, en sus inicios docentes, estas ideas ya estaban en su mente y que en la medida que le había sido posible ya las había aplicado a pequeña escala en las primeras escuelas donde había trabajado.

El otro instrumento de suma utilidad fue el diario de campo combinado con la observación de las clases y la posterior transcripción de las sesiones. La observación fue realizada por uno de los investigadores que firma este artículo, con la perspectiva de alterar lo más mínimo posible con su presencia las sesiones de clase. Después de las observaciones se escribía el diario de campo que se compartía con el resto de los investigadores. Después de las sesiones, en algunas ocasiones, también se mantuvieron pequeñas charlas informales con la maestra, donde se planteaban dudas que habían surgido durante la sesión y que habían sido anotadas en el diario de campo.

Las sesiones también fueron grabadas con cámara de vídeo, aunque estas grabaciones se iniciaron a partir del segundo trimestre, dejando un periodo de tiempo para que el alumnado se acostumbrara primero a la presencia de otra persona en la clase, lo cual pasó a formar parte de la dinámica de clase con total normalidad, de tal forma que el investigador se convirtió en un observador participante que colaboraba con la maestra en todas las actividades de manera natural. Poco a poco se fue introduciendo la cámara de vídeo en un sitio de forma fija, que no obstruyera ningún paso de personas y que abarcara todo el espacio. Estas grabaciones permitieron contrastar de forma precisa lo que constaba en el diario de campo, así como para comprobar o completar las valoraciones de la maestra.

En relación con los instrumentos de investigación que recogían la visión del alumnado ayudaron a completar la imagen que estábamos dibujando del trabajo docente de la maestra. En el caso de los cuestionarios se pasó uno el primer día de inicio del proyecto y este mismo cuestionario se volvió a pasar el último día. Este cuestionario estaba enfocado sobre todo en la temática patrimonial y en cómo veían el patrimonio los alumnos y qué conocimientos habían adquirido de la Edad Media. Pero también se les preguntaba en algún ítem por la maestra y su metodología de trabajo en el aula. Esta parte fue muy útil para comprobar la coherencia entre lo que se pretendía por parte de la maestra y lo que realmente sucedía. El alumnado, en general, describió perfectamente qué metodología usaba la maestra, cómo les motivaba y que les pedía en las diferentes sesiones².

Estas ideas fueron reafirmadas y ampliadas con el grupo de discusión que se realizó una vez acabadas las sesiones del proyecto, en concreto el último día de junio en que los alumnos iban a la escuela a recoger sus materiales. El interés de hacerlo una vez finalizado el proyecto tenía la ventaja que los alumnos no pudieran estar condicionados por sus notas finales, es decir, que sus opiniones o reflexiones no estuvieran influenciadas por los resultados académicos. Se eligieron seis alumnos con diferentes roles y diferentes motivaciones en la clase³ y la reunión fue grabada. Se les preguntó sobre diferentes temáticas relacionadas con el patrimonio, los proyectos y la maestra. Sus comentarios o explicaciones fueron de gran utilidad para observar cómo niños y

² Las maestras de ciclo superior hacen todo el ciclo con los mismos alumnos, lo cual significa que ya la habían tenido en quinto curso y conocían bien su metodología.

³ Para hacer esta elección recibí la ayuda de la maestra que con sus indicaciones me aconsejó para poder tener una variedad de perfiles en el grupo de discusión y así reflejar la realidad del aula. La grabación fue realizada con los permisos pertinentes.

niñas de 12 años pueden aportar una visión argumentada de cómo han vivido la educación primaria, cómo valoran una metodología como la de los proyectos y como les ha influido el profesorado ya sea para bien o para mal.

5. Resultados obtenidos

Una vez recogida toda la información era necesario analizarla y triangularla para comprobar los objetivos de investigación. Como expone Latorre (2003), la triangulación es una combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno, que nos permite cruzar diferentes fuentes de datos, documentos, personas, instrumentos, para asegurar la fiabilidad y veracidad de los resultados.

Para poder hacer la triangulación y validar la investigación debido al gran número de datos recogidos, se decidió establecer cuatro ejes de análisis que coincidían con las preguntas y los objetivos de la investigación: 1) medio, patrimonio y escuela abierta al mundo; 2) interacción y construcción del conocimiento; 3) finalidades educativas y educación para a la ciudadanía; 4) el rol del docente y la práctica reflexiva. De estos cuatro ejes para este artículo nos centraremos en los dos que se relacionan con los objetivos iniciales de este artículo, que son el segundo y el cuarto, es decir, el desarrollo del trabajo de la maestra y cómo había construido su perfil docente, y el que está relacionado con el proyecto interdisciplinar. Los otros dos ejes también estarán presentes en el análisis que hemos hecho de manera indirecta.

5.1. Interacción y construcción del conocimiento

Se pretendía observar cómo la maestra creaba y compartía el conocimiento a partir del proyecto interdisciplinar. Ella no utilizaba libros de texto de las editoriales y en caso de necesitar algún material los elaboraba ella, y defendía que con la metodología de proyectos no solamente aprendía el alumno, sino que había una interacción constante y un aprendizaje paralelo del docente y el alumnado. Se pudo observar cómo la maestra incorporaba todas las áreas del currículum en el trabajo diario del proyecto de estudio del monasterio y cómo, a la vez, iba preparando al alumnado para las pruebas competenciales de sexto de primaria.

La maestra tenía claro que para construir conocimiento la metodología más eficaz era la del trabajo por proyectos. En sus entrevistas dejaba claro que esta metodología era la que ella siempre había buscado a lo largo de su carrera docente y que, en sus últimos años antes de jubilarse, había podido llevar a cabo. De hecho, era muy crítica con la rigidez que imponen los libros de texto. Esta rigidez hacía que los alumnos se desmotivaran, en cambio la flexibilidad que daba trabajar por proyectos permitía la motivación constante a partir de pequeños proyectos dentro del proyecto. También destacaba que los proyectos permitían trabajar elementos que aparecen en el currículum oficial y que son muy importantes, pero que los libros de texto muchas veces omiten, como pueden ser aspectos más relacionados con valores, actitudes o educación democrática, lo que en palabras suyas reconoce como “currículum oculto”.

El alumnado también dio su opinión sobre los beneficios que les aportaba trabajar con esta metodología. Dentro de la escuela se hacen pequeños proyectos, pero no es hasta el ciclo superior

que se trabaja todo el curso a partir de proyectos. La visión de estos era muy crítica con la metodología más tradicional del libro de texto. En un momento próximo a iniciar la educación secundaria el alumnado está en disposición de hacer un balance de su etapa en primaria. Su testimonio introduce una queja por no haber tenido la oportunidad de trabajar por proyectos hasta el ciclo superior. También expresaban sus temores ante la metodología que pudieran encontrar en secundaria.

5.2. El rol del docente y la práctica reflexiva

Se analizó cómo la maestra entendía que era su labor docente, dentro de la diversidad de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. La maestra, con más de treinta años de profesión, tiene claro que el trabajo por proyectos de autonomía y beneficia al alumnado en su interacción con el conocimiento. Nuestro objetivo era saber cómo la maestra había construido su perfil profesional, cuál había sido el proceso que la había llevado a trabajar a partir de proyectos, cómo había evolucionado desde sus inicios en la escuela y cómo ella reflexiona sobre estas cuestiones, cómo ha ido cambiando su manera de pensar y por qué.

La maestra tenía claro que su forma de trabajar en parte venía condicionada por sus inicios académicos. Ella estudió magisterio a finales de los años 70 del siglo XX. En un momento de apertura del país después del franquismo. Según su testimonio en el caso de los estudios de magisterio fue un momento de apertura en todos los sentidos, en la sociedad y en la educación. Fue el momento de volver a conectar con los referentes que habían sido básicos durante la Segunda República y la Nueva Escuela.

En la primera entrevista se le preguntó sobre cómo había vivido el curso anterior con los mismos niños y con ese tipo de trabajo, y sin ser consciente, mencionó un referente como el pedagogo Pau Vila. A lo largo de las diferentes entrevistas fueron apareciendo referentes de una gran relevancia, que apuntaban hacía un determinado tipo de educación, que sale del aula y descubre el entorno, que tiene en cuenta lo que aporta el alumnado, sus representaciones y sus intereses como parte de la ciudadanía. Las compañeras de la maestra aportaron también su testimonio, confirmando que siempre había trabajado así desde sus inicios. Comentaban que cuando en la escuela nadie hacía trabajos de investigación ella ya era pionera. Y que el camino iniciado a lo largo de los años la había llevado al trabajo a partir de proyectos y a una metodología cada vez más abierta.

Los niños y niñas destacaban su entusiasmo y su energía, aunque también se quejaban porque era muy exigente, aunque reconocen que ella se ofrecía siempre para ayudarlos y que los animaba. Consideraban que la experiencia que habían vivido en sus clases les sería útil en otros contextos y que habían sido afortunados como estudiantes. Algunos niños y niñas comentaban que habían sido unos privilegiados, ya que cuando explicaban cómo trabajaban en su escuela a otros niños y niñas de otros colegios despertaban cierta envidia, sobre todo si estos basaban sus aprendizajes en el libro de texto.

6. Conclusiones

Relacionado con el objetivo de observar el trabajo diario de la maestra, como motivaba a sus alumnos y las influencias que tuvo para construir su perfil profesional, comentar que el seguimiento de una maestra durante todo un curso puede ser una buena herramienta para tener un conocimiento profundo de estos aspectos. Se ha podido hacer un seguimiento que nos ha permitido comprender su proceso de trabajo, sus motivaciones, los aspectos vocacionales y los elementos que definen al profesorado y la innovación. La mejora de la enseñanza y el aprendizaje es el elemento clave en la docencia de esta maestra.

A partir de las entrevistas se descubre la formación inicial como un elemento esencial, además, hay un elemento de responsabilidad en la mejora constante de la tarea docente. Estos aspectos son una característica de la maestra investigada y claves para llegar a usar una metodología desde hace tiempo, una metodología incipiente desde sus inicios como maestra, que actualmente parece muy innovadora, pero que la maestra ya llevaba años introduciendo y defendiendo. Esta maestra como decía Giroux (1990) era una intelectual transformadora y no era pasiva, sino activa para fomentar las actitudes críticas en sus alumnos.

La formación inicial del profesorado aparece como una etapa fundamental en la construcción del perfil docente, por lo cual parece imprescindible investigar este periodo universitario, saber qué metodologías se defienden y se usan, como modelos que pueden tener una gran influencia en los futuros maestros y maestras. Pero también son esenciales los primeros años de docencia, como demuestran los resultados de esta investigación, ya que son momentos donde se pueden afianzar o apagar las expectativas de innovación del profesorado. Posteriormente, podemos observar cómo se acumulan las experiencias, las oportunidades, los avances y retrocesos, pero, al menos en esta maestra, no se diluyen sus ganas de mejorar, de aprender, de ser mejor docente, de escuchar a sus alumnos y alumnas. Parece que su reconocimiento profesional y la valoración de su alumnado son elementos que potencian la predisposición a introducir cambios en la educación. También una gran capacidad para creer en lo que se está haciendo.

Sobre el objetivo de observar cómo se desarrollaba el proyecto interdisciplinar de estudio del patrimonio donde se ubicaban todas las áreas curriculares, la primera conclusión es que un proyecto interdisciplinar con el área de medio social como eje principal puede ser una muy buena metodología como afirman González-Monfort y Pagès (2005). Este proyecto observado tiene como elemento clave un monasterio benedictino y demuestra la utilidad de cualquier elemento con una buena preparación para trabajarlo en el aula. El patrimonio a menudo se interpreta como un elemento aburrido y poco útil, aunque la realidad es bien diferente. Ahora, hay que encontrar las herramientas necesarias para interrelacionar su estudio con todas las perspectivas posibles, desde las ciencias experimentales, las matemáticas, las diferentes expresiones artísticas o las lenguas.

El patrimonio no se puede limitar a una serie de datos, fechas, nombres, vocabulario o desarrollo temporal, etc., sino que debemos ir más allá y trabajar con el significado y la interpretación del patrimonio, su función, su relación con el medio, las personas, la simbología, las leyendas.... A partir de un proyecto bien pensado, estructurado y ejecutado el trabajo con

elementos patrimoniales puede ser un excelente centro de interés, para plantear problemas y preguntas sobre el medio, para solucionar o responder desde las diferentes áreas de conocimiento.

Otra de las conclusiones destacables de esta investigación sobre el caso de una maestra, con una gran experiencia de innovación, es la riqueza del proyecto que ha llevado a cabo relacionado con el patrimonio de un monasterio benedictino, demostrando su compromiso a diversos niveles, con el medio, con la cultura y con el alumnado que vive en el medio donde se sitúa este elemento patrimonial. Su compromiso se sitúa, sin duda, en la meta de formar una ciudadanía democrática, responsable y autónoma, poniendo en un lugar destacado el aprendizaje de valores y actitudes, y de la formación del pensamiento social (Santisteban, 2011). Nos parece imprescindible que el profesorado adquiera este tipo de compromiso.

En la actualidad el trabajo por proyectos parece una corriente que se ha puesto de moda en muchas aulas de muchos países, aunque la mayoría de sus supuestos tiene más de cien años. Lo que es evidente es que trabajar a partir de proyectos o de problemas es una metodología de trabajo que propone cambios, por ejemplo, una mayor flexibilidad y libertad que cuestiona los horarios y las estructuras cerradas de la escuela, y, por tanto, también propone desarrollar actitudes en el alumnado que van más allá de un conjunto de conocimientos, además de ser una propuesta de currículum integrado, imprescindible en el contexto globalizado y digital de nuestro tiempo.

La maestra investigada como estudio de caso fue elegida por su perfil innovador y por su propuesta de proyecto interdisciplinar. El estudio del patrimonio próximo es el centro de su proyecto y la maestra demuestra cómo el patrimonio es un elemento ideal para una enseñanza integrada, que motiva al alumnado sin renunciar a la exigencia de unos aprendizajes sólidos. Este es el equilibrio más difícil y este es el modelo de profesorado que hemos descubierto en este estudio de caso, una docente innovadora, con una metodología basada en la indagación y la interacción del alumnado, que consigue una predisposición del alumnado para aprender con autonomía y fomenta valores de convivencia y pluralidad. No tiene miedo de la interdisciplinariedad, que la valora y la potencia en sus clases. Una maestra que, después de 30 años de experiencia, inicia cada curso con el objetivo principal de aprender y mejorar su trabajo.

Referencias bibliográficas

- Algás, P. (coord.) (2010). *Los Proyectos de trabajo en el aula: reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó.
- Angell, A. (1998). Learning to teach social studies: A case of belief restructuring. *Theory and Research in Social Studies*, 26 (4), 509-529.
- Bruer, J.T. (1997). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. México: SEP, Cooperación Española.
- Callarisa, J. (2019). *La reflexió sobre la pràctica d'ensenyament del patrimoni cultural. Estudi de cas d'una mestra d'educació primària*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cambil, M. E., Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M. E. Cambil, A. Tudela (coord.).

- Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas.* (pp. 61-80). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación.* Granada: Comares.
- Consell Comarcal d'Osona (2015). *Sant Pere de Casserres. Un viatge en el temps.* Arkham Studio. Disponible en: <http://descobreixcasserres.cat/>
- De la Calle, Mercedes (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 7-12.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido.* Uruguay: Siglo XXI Editores.
- García, Z. (2014). Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural. *CLIO. History and History teaching* (40), 1-12.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.
- Goodman, J. i Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13 (2), 672-695.
- González Amorena, M. P. (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires.* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- González-Monfort, N., Pagès, J. (2005) Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire.* Institut Français de l'Éducation. Ens de Lyon. Disponible en: <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/patrimoine/gonzalez.pdf/view>.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Johnson, D.; Johnson, R i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.
- Juanola, R., Calbó, M. i Vallès, J. (2006). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries: arts, cultures i ambients.* Girona: Documenta Universitaria: Institut del Patrimoni Cultural de la Universitat de Girona.
- Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Experiencia.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó (179).
- Lenz, B., Wells, J. & Kingston, S. (2015). *Transforming Schools Using Project-Based Learning, Performance Assessment, and Common Core Standards.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria.* (pp. 209-226). Barcelona: ICE de la UAB/ Horsori.

- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?: la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 40, 67-81.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pladevall, A (2004). *Sant Pere de Casserres o la presencia de Cluny a Catalunya*. Vic: Eumogràfic
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla. Publicaciones MCEP.
- Revista Perspectiva, Consejo Editorial (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pagès Blanch. La didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica* (13), 1-12.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de habilidades para pensar la sociedad. Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 85-104). Madrid: Síntesis.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Villalón, G. (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de Educación Primaria. Análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza*. (Tesis doctoral). Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_284138/gvg1de1.pdf.
- VVAA. (2016) Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82. Monográfico.



El uso didáctico de la prosopografía para enseñar- aprender historia. Hacia el aula de primaria

*The didactic use of the prosopography to teach and learn history.
Towards the primary classroom*

Joaquín Aparici Martí

Universitat Jaume I. Castelló

Email: japarici@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8102-4033>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.223>

Resumen

¿Resulta difícil crear las circunstancias apropiadas que nos permitan llegar a un aprendizaje significativo? El aprendizaje es el fin perseguido. La enseñanza es el medio para llegar a ese fin. Para ello hay que atender a las condiciones que envuelven todo el proceso. Una forma tradicional ha sido la clase teórica, incluso magistral. Pero hay otras formas de diseñar ese entorno de aprendizaje. En el caso de la historia, la narración comienza a acompañarse de aproximaciones prácticas. Y el uso de la prosopografía y de los perfiles sociales derivados pueden ayudar. Planteó así una metodología más vinculada a la práctica de la historia. Ahora prosopografía y perfil permiten al alumnado empatizar con la labor del historiador a través del descubrimiento, la investigación, la selección, el análisis, la reflexión y la exposición de resultados. Concebido inicialmente como herramienta de investigación histórica, este recurso didáctico puede ser implementado en las prácticas del grado universitario de magisterio para, a su vez, que estos futuros docentes puedan establecer una traslación hasta las aulas de primaria y conseguir así de forma paralela una aproximación hacia la historia que resulte más motivadora para el alumnado de ambos ámbitos educativos. Los resultados pueden ser francamente positivos. Unos y otros comprenderán la historia al mismo tiempo que trabajarán en su descubrimiento. Además, serán capaces de elaborar síntesis interpretativas y conclusiones de acuerdo con sus propias investigaciones.

Palabras clave: didáctica; historia; prosopografía; perfil social; enseñanza; aprendizaje.

Abstract

Is it difficult to create the appropriate circumstances for significant learning? Learning is the finality pursued. Teaching is the means to that finality. To do this, you must attend to the conditions that surround the entire process. A traditional way has been the theoretical class, even master classes. But there are other ways to design that learning environment. In the case

of history, the narrative begins to be accompanied by practical approaches. And the use of prosopography and derived social profiles can help. Thus I propose a methodology more linked to the practice of history. Now prosopography and profile allow students to empathize with the work of the historian through discovery, research, selection, analysis, reflection and presentation of results. Initially conceived as a historical research tool, this didactic resource can be implemented in the practices of the university degree of teaching so that, in turn, these future teachers can establish a transfer to the primary classrooms and thus achieve in parallel an approach towards the history that is more motivating for students in both educational fields. The results can be really positive. Both will understand the history while working on its discovery. In addition, they will be able to develop interpretative syntheses and conclusions according to their own research.

Keywords: didactics; history; prosopography; social profile; teaching; learning.

1. ¿Divertirse descubriendo historia? El objetivo

“Qué aburrido” o “vaya rollo” sólo son un par de algunas de las expresiones que frecuentemente ha utilizado el alumnado de educación primaria, secundaria y bachillerato para definir la asignatura de historia. La perspectiva es muy similar entre el alumnado universitario del grado de magisterio en educación primaria cuando el primer día de curso acuden a las clases teórico-prácticas de la asignatura *Didáctica de la història*. Nombres de reyes o emperatrices, datos concretos, fechas de batallas o reinados, etc., forman parte de las imágenes mentales preconcebidas que se ha formado el alumnado ante tal asignatura. Es desgraciadamente el estereotipo tradicional que proviene de ciertos modelos mentales preestablecidos. Y en ese contexto el docente suele ser visto como un mero transmisor y expositor de conocimientos, ofreciendo unas informaciones que el alumnado debe memorizar.

En ese momento aparece de nuevo una vieja cuestión como puede ser el desinterés que muestra el alumnado por la historia, por algo que ciertamente no les motiva. Y de ahí tal vez su pasotismo o su pasividad en el aula. Efectivamente tal vez la desmotivación sea real, y por ello mismo cabe abordar de un modo más satisfactorio esa cuestión, como es la de mejorar la forma y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Y ello implica implementar toda una serie de acciones metodológicas, acompañadas de recursos didácticos, para poner en funcionamiento elementos tan simples como la capacidad de formular preguntas, saber desde dónde se parte, definir problemas, analizar informaciones, crear síntesis interpretativas, cuestionarse qué se esperaba aprender y qué se ha aprendido, o qué nuevas cuestiones pueden surgir tras el proceso, etc., (Barrell, 2002; Moradiellos, 2015). Elementos, reitero, tan simples, que en ocasiones ni son presentados ante el alumnado de primaria o secundaria por cuanto la asignatura de historia en ámbito educativo puede haber sido sobrecargada en sus contenidos, con un temario complejo que en ocasiones resulta inabarcable en todo el curso escolar. Sin embargo, nuestra pretensión es reivindicar que sí existe espacio para diseñar un entorno de aprendizaje diferente, esbozando unos recursos didácticos ante el alumnado universitario que, de forma paralela, sean maleables para su traslación al ámbito de la educación primaria o secundaria, aunque el camino no siempre es fácil (Finkel, 2008: 42; Aranda y López, 2017). Por tanto, es lícito considerar que las competencias profesionales que ha de desarrollar ese profesorado en formación tendrán su

traducción en las competencias que deberá desarrollar el alumnado, si bien hay que matizar que las prácticas de formación docente universitaria, y la enseñanza escolar obligatoria, tienen lógicas distintas y obedecen a propósitos sociales y educativos diferentes. De hecho, uno de los grandes *handicaps* será la traducción en saberes escolares y la selección de contenidos y materiales apropiados por parte de ese profesorado (Pagés, 2011).

Volvamos ahora junto a esos alumnos del grado de magisterio en educación primaria durante su primer día en el aula de didáctica de la historia. Como se les comenta en ese inicio de curso, no se trata de clases de historia sino de didáctica de la historia. Y esto ya parece incidir en una diferenciación que, realmente, deberíamos de ser capaces de salvar creando las conexiones y lazos necesarios entre los docentes universitarios de historia y los de didáctica de la historia, reconociendo las mutuas transferencias y una finalidad última: la enseñanza-aprendizaje. Para ello partimos de la idea genérica de que un curioso (el o la docente) ayude y sea a su vez ayudado por otros curiosos (los alumnos y las alumnas). Ambas partes participarán en la indagación, buscarán contradicciones, tratarán de resolverlas, aclararán confusiones, etc., y todo ello sometido a una discusión conjunta y a la multiplicidad de perspectivas que ofrece la puesta en común ante una situación “histórica” presentada. Ese paso de lo puramente teórico a una enseñanza-aprendizaje basada en la práctica era ya una reivindicación formulada hace años ante la llegada de la enseñanza secundaria obligatoria (Maestro, 1991), y que sigue plenamente vigente (Pagès, 2011). Afortunadamente desde entonces la producción bibliográfica que se ocupa de mostrar acciones encaminadas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales ha ido aumentando, ofreciendo al docente y al alumnado un abanico cada vez más amplio de posibilidades para fundamentar con éxito ese proceso, tanto en la etapa de infantil (Cooper, 2002; Wood y Holden, 2007; Cuenca, 2011), como en primaria o secundaria (Feliu y Hernández, 2011; Murphy, 2011; Sandoya, 2016).

Para ello, el objetivo que como docente me planteo en el aula es muy claro: conseguir que les apasione la historia. Si no a todos, a cuantas personas pueda. Si el docente es capaz de transmitir su propia pasión por esta disciplina, si es capaz de crear los lazos de unión que permitan que su pasión llegue progresivamente al profesorado en formación, a su vez éstos últimos podrán seguir con la transmisión hacia el alumnado cuando ejerzan en los centros educativos (Corral, García y Navarro, 2006 y 2010). Porque, seamos sinceros, la historia ofrece una invitación natural al alumnado a preguntarse: “¿para qué sirve, si el pasado es pasado y mi preocupación es el presente y el futuro inmediato?”. Sin embargo, trabajos actuales como el de J. E. Ruiz-Domènec (2020) permiten observar perfectamente la relación entre ese pasado, nuestro presente, y el futuro próximo, mediante la presentación de un tema histórico, y paralelamente de tanta actualidad, como es, y son, las pandemias. Y es que la toma de decisiones ante situaciones dramáticas y angustiosas (peste bubónica, viruela, gripe española o coronavirus) planteó, y plantea actualmente, a las sociedades inmersas en estos episodios epidémicos, la necesidad de afrontar la situación y el momento para poder promover un futuro más positivo. De cada uno de esos episodios se derivan evoluciones y desarrollos que conforman las bases de la sociedad que “vendrá” a continuación.

Precisamente por ello planteó la posibilidad de usar el método prosopográfico como recurso didáctico iniciático en el mundo de la investigación como herramienta de trabajo para ese alumnado que comenzará a descubrir por sí mismo la historia, a observar las conexiones entre las gentes del pasado, a interpretar los datos y a solucionar los obstáculos que puedan surgir en el camino. Y todo ello supone un proceso de enseñanza y aprendizaje continuo.

2. ¿Qué puedo hacer? El marco de actuación práctica

Para resolver esa duda generalmente necesitamos cambiar la manera de actuar, modificar los hábitos y crear estrategias que permitan llegar al objetivo indicado. Esa creación encaminada hacia ese fin forma parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de estudiantes no estarán interesados en conceptualizaciones abstractas. Sus intereses pueden surgir de los obstáculos, los problemas y las cuestiones que emergen en sus circunstancias personales, presentes y cotidianas, vividas en primera persona (Finkel, 2008: 103). Relacionando aspectos de la asignatura con esas áreas problemáticas de la experiencia se puede cohesionar un interés común por saber más de la historia y de las ciencias sociales. De hecho, en la asignatura de *Didàctica de la Història* el planteamiento que muestro al alumnado incide básicamente sobre dos variables. Por un lado, generar curiosidad por la propia temática a desarrollar. Por otro lado, la consecución de recursos didácticos para su formación como futuros profesores y profesoras, recursos trasladables a su vez al aprendizaje del alumnado de primaria.

Por lo que respecta a la primera variable, la temática, parto de la base del uso de la documentación archivística local (Furió, 1991) adecuada a los posibles intereses del alumnado. Los textos presentados han de ser capaces de captar la curiosidad y fomentar la conexión de situaciones del pasado histórico (en mi caso concreto y por la formación especializada cursada, sería la Edad Media), con situaciones actuales que puede vivir el alumnado en su vida cotidiana. La conexión empática surge cuando aquellas situaciones y, o, problemas del pasado continúan existiendo actualmente y ellos son conscientes. Además, si los textos provienen de un ámbito territorial próximo, conseguimos aumentar el grado de empatía por la propia cercanía geográfica de los hechos contenidos en el documento. El tiempo ha pasado pero los problemas y situaciones perviven y se mantienen. ¿Qué hacer? Algo tan simple como trabajar textos que provienen de la Edad Media como temas de actualidad. Y seguro que buena parte del alumnado, sino todo, puede identificarse él mismo, o identificar situaciones vividas, con elementos contenidos en alguno de aquellos temas. Se trata de temas variados pero actuales, como puede ser la contaminación medioambiental, el fraude alimentario, el acceso de los jóvenes a la educación y al mundo laboral, la migración a diferentes niveles (elites y gente sin ocupación conocida), enfermedades y epidemias, pauperización de la población, la tercera edad y la vida restante, etc. Como podemos ver, sin un marcador temporal que los acompañe o adjetive, estos temas son de rabiosa actualidad. Pero paralelamente también son temas históricos, que estaban presentes en la Edad Media, que preocupaban a las personas que vivieron en aquellos momentos. Esta sería ya una buena posibilidad para conectar pasado, presente y futuro. Sería un buen punto iniciático para despertar la curiosidad y poner en marcha la indagación, el planteamiento de problemas, etc., (Barrell, 2002). En ese sentido, posiblemente el ejemplo más ilustrativo que podemos esbozar hoy en día

de la conexión pasado-presente-futuro, relacionado con las enfermedades, es el de los cambios y evoluciones provocados, actualmente, por el coronavirus (Ruiz-Domènec, 2020). Así, la historia como pasado quedará interconectada con el presente y con el futuro no muy lejano mediante la vinculación de los hechos históricos con las cuestiones socialmente vivas que podemos observar en nuestra actualidad cotidiana. Ese es uno de los ejes básicos sobre el que pivotan las *Jornades Internacionals de Recerca en Didáctica de les Ciències Socials* organizadas anualmente por la Universitat Autònoma de Barcelona y que se han planteado en más de una ocasión como reto (presente) para la enseñanza-aprendizaje (Pagès, 2019; Santisteban y González-Monfort, 2019). Y aunque el tema queda ahora esbozado, la pretensión de estas líneas no es profundizar en ese recorrido. Lo dejaremos para otra ocasión.

La segunda variable tiene que ver con la aproximación al oficio de historiador. Y la mejor forma de mostrar dicho oficio no es impartir clase de historia, sino conseguir del propio alumnado que él mismo descubra cómo se concibe la historia, cómo funcionan las técnicas para su conocimiento, siendo dicho alumnado a su vez partícipe en la búsqueda de los materiales para explicarla y en la posterior elaboración del discurso histórico. Y aquí entra en clara conjunción lo que hace el profesorado cuando enseña en la escuela, y lo que hace el profesorado universitario cuando forma a este otro para enseñar en esa escuela (Pagès, 2011). Es ese proceso de descubrimiento, interiorizado en cada uno de esos alumnos y alumnas, lo que sentará las bases para después poder contagiar a sus propios discentes. De hecho, en estas clases de didáctica no se trata, reitero, de ofrecer una lección magistral de historia, ni de didáctica de la historia. Se trata de enseñar mecanismos, técnicas y recursos para que ellos mismos puedan descubrir la historia y así reconocer el funcionamiento del pasado, tratando los temas y problemas con la máxima objetividad posible. La noción del tiempo histórico, la percepción del paso del tiempo, las fuentes para la investigación, los contextos personales y sociales, etc., son el motor de la dinámica para la elaboración de propuestas y recursos didácticos que formarán parte de ese bagaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y precisamente el acercamiento al método prosopográfico entraría en este campo (Selma y Aparici, 2019). No en vano, al final del curso buena parte de los alumnos y alumnas que han cursado la asignatura reconocen que las clases han sido muy diferentes a lo que en un principio se esperaban y que su visión o perspectiva sobre la historia como ámbito de conocimiento había cambiado favorablemente.¹

Por ello considero que la historia, como disciplina, se enriquece en la medida en que estos futuros profesionales hacen mejor aquello para lo que se han preparado, que les atrae y les gusta, aquello que les procura sentido, les compromete personal y socialmente, y ello les proporciona felicidad y cumplimento a llevar a cabo. Con cada una de esas propuestas prácticas realizadas por los alumnos y las alumnas del grado, abordando sus posteriores comentarios al respecto sobre qué es lo que más les ha interesado, importado o animado a querer indagar y saber más, se promueven nuevas motivaciones y perspectivas o campos para indagar y explorar. Aquellos curiosos pueden llegar a ser cada vez más curiosos. Y esa ilusión y pasión por la historia llega a mostrarse como un proceso de influencia y de enriquecimiento mutuo puesto que al docente se le

¹ Recogido en Universitat Jaume I, Castelló. E-ujier, Informes de evaluación docente, IGLU, MP-1024 (*Grau en mestre o mestra d'Educació Primària*).

ofrece un abanico de nuevas posibilidades basadas en los nuevos intereses suscitados por ese alumnado que ha realizado las prácticas.

Esa dinámica plantea constantemente el traslado de nociones de historia y teoría a la aplicación pragmática. Por ejemplo, los conceptos históricos no se establecen como un apéndice de vocabulario que se consulta, sino que el reconocimiento del propio concepto se define en presencia del hecho concreto, es decir, que el concepto se aprehende a medida que se desarrolla el proceso práctico. Y ello favorece a su vez que los conceptos históricos se adecuen a tiempos diferentes de acuerdo a la variabilidad de los hechos presentados en el propio proceso práctico. A ello se une que el aprendizaje resulta transversal por cuanto de forma paralela se trabaja la lengua (castellano o valenciano en nuestro caso), las matemáticas, la actividad plástica y visual, la psicomotricidad, los recursos informáticos, etc. Así por ejemplo, y mediante la empatía, nos aproximamos a la realidad del individuo y de su vida cotidiana (examinando en primera persona procesos históricos de elaboración como puede ser la dificultad en la creación de un mosaico romano, en la fabricación de útiles prehistóricos, en el tejido de prendas de lana, etc.); leemos y analizamos textos históricos para encontrar la posible subjetividad del autor escondida tras la forma del relato; nos servimos de las dramatizaciones para recrear momentos históricos que son representados ante el resto de compañeros (caso por ejemplo de El Guernica, el descubrimiento del fuego, la conquista de Valencia por Jaime I), etc. Todo ello tiene como objetivo que sea el propio alumnado, bajo supervisión del docente, quien deba buscar la información, indagar y seleccionar aquella que considere más adecuada, ponerla en común y trabajarla en grupo (según determinadas actividades), elaborar el guión de acuerdo con las fuentes utilizadas y presentar de forma inteligible sus resultados o valoraciones. Incluso en el caso de las dramatizaciones, la creación de una escenografía y una indumentaria acorde al período representado implica la necesidad de indagar. Así, sin casi darse cuenta, están descubriendo (y aprendiendo) historia, pero también están descubriendo (y aprendiendo) el oficio de historiador. Realmente son ellos y ellas los protagonistas del desarrollo práctico del trabajo y en ese proceso de enseñanza-aprendizaje asimilan e interiorizan toda una serie de recursos didácticos que después podrán mostrar a su futuro alumnado. Utilizando alguna de sus palabras, “que no es lo mismo ir a un museo y ver un bifaz del paleolítico, o que en clase te explique el profesor qué era y para qué servía ese útil, que fabricarlo tú mismo con todos los inconvenientes que ello conlleva” (esto último obviamente siguiendo un modelo explicativo que has buscado mediante la orientaciones dadas en el aula, observando todas las dificultades de elaboración relacionadas con el tipo de material y la percusión, tratando de solucionar los problemas cuando surgen, etc...). De igual manera no es lo mismo mostrar la formulación teórica del estilo pictórico puntillista, que tratar tú mismo de ponerla en práctica y crear una obra de arte siguiendo ese mismo estilo. Y como comenta dicho alumnado, “no es lo mismo leer una biografía de tal “personaje” famoso, que indagar tú mismo para, con noticias de muchas personas, crear un paradigma interpretativo de tal grupo social”.

En todos esos casos, la puesta en práctica muestra el proceso creativo del alumnado, pero también las dificultades a las que se enfrentan. Y la solución a los problemas y la superación de las dificultades implica un aprendizaje directo en primera persona, una construcción continua de significados y de conocimientos dentro de un proceso interactivo que continuamente estará

estableciendo relaciones de todo tipo. Buscar la relación entre las prácticas y la formación más teórica es clave para una buena formación del profesorado. Partir de la práctica para comprenderla y teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas es una acción fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales (Pagès, 2011: 76).

En definitiva, muchos recursos para, reitero, que se pueda descubrir la historia y así crear un engranaje o cadena continua que permita a ese futuro profesorado transmitir la pasión por esa historia al alumnado de los centros educativos. Con ello podemos conseguir una transferencia efectiva de conocimientos y resultados desde la universidad hacia la sociedad en conjunto, porque la historia como tal queda vinculada a su vez a las cuestiones socialmente vivas. Por ejemplo, crear un tablero de juego sobre la colonización permite hablar de la actual situación socio-económica y política en muchos países de África, Asia o América Latina; la empatía histórica nos permite tratar temas tan de actualidad como el de los inmigrantes, los refugiados, los desempleados, la enfermedad, la tercera edad, etc...; o el análisis de textos o documentos escritos permite profundizar sobre temáticas actuales como las falsas noticias, la tergiversación de la información o directamente la desinformación. O la prosopografía nos permite aproximarnos al conjunto anónimo de individuos que forman parte de la sociedad, tanto de la histórica como de la actual (Aparici, 2018).

Similares propuestas ya se llevaron a cabo en los primeros años del 2000 en la universidad de Zaragoza mediante la concreción de talleres paralelos a la guía docente del grado de Historia Medieval (Corral, García y Navarro, 2006 y 2010), abordando desde esa perspectiva una aproximación a la historia con unos resultados muy gratificantes, aunque debemos tener en cuenta que dichos talleres eran específicos para una área de conocimiento muy definida que contaba con un volumen de alumnado relativamente reducido si lo comparamos con las características, y con la propia guía docente, del grado de magisterio.

Siguiendo la dinámica descrita, ahora mi propuesta es que en cada curso académico se traten de implementar algunos recursos nuevos que amplíen el abanico de las posibilidades didácticas arriba mencionadas. En esta ocasión se trata de mostrar la utilidad del método prosopográfico en investigación histórica para la detección de perfiles sociales susceptibles de explicar el funcionamiento interno de la sociedad, o de parte de esa sociedad (según el modelo de análisis elegido) y que se puede aplicar a cada uno de los períodos históricos o a la actualidad de acuerdo con el interés de la propia investigación, o al interés del propio alumnado. Por tanto, podemos volver a conectar el interés sobre el pasado con el interés sobre el presente.

3. ¿Prosopo...qué? Fundamentación desde una perspectiva teórica

La biografía como género historiográfico cuenta con una clara aceptación tanto por parte de la comunidad científica que participa y avala el interés sobre dicho género, como por parte del gran público que “consume” los relatos sobre los considerados como grandes personajes de la historia. De hecho, secciones completas de las librerías están dedicadas a esta temática y en los últimos años han tenido rotundo éxito series televisivas que mostraban a esos personajes “importantes” para la historia. Sin embargo, la prosopografía es otra cosa (un método) y ya lleva varias décadas en pleno funcionamiento.

La compilación prosopográfica no es ninguna novedad, aunque particularmente a fines de los años 70 y durante la década de los ochenta del siglo pasado, el método conoció un impulso decisivo de la mano de las posibilidades que ofrecía un mejor, y mayor, acceso a los recursos informáticos (Glénisson, 1977), recursos que hoy consideraríamos obsoletos vistos con la perspectiva que ofrece la actual capacidad operativa y de memoria de los nuevos programas informáticos. Algunos investigadores mostraron una primera definición de la prosopografía como técnica (Stone, 1987) al tiempo que paralelamente surgían reuniones científicas en las que el método servía como base de trabajo para el conocimiento de las élites de poder en el nacimiento del estado moderno.²

A finales de los años 80 y en la década de los noventa el uso del método prosopográfico se consolidó como herramienta de trabajo para muchos profesores y estudiantes de historia de la Universitat de València (Beltrán *et al*, 1995). Fueron bastante abundantes las investigaciones, tesinas de licenciatura y tesis de doctorado que analizaron la configuración de la sociedad urbana medieval valenciana mostrando los perfiles caracterizadores de determinados grupos, y a su vez mostrando a personajes individualizados representativos de los mismos, si bien es cierto que cada uno de los investigadores que usó este método centró su indagación en aquellas fracciones de la sociedad que más le interesaban (desde las oligarquías municipales, el artesanado especializado, los mercaderes extranjeros, los notarios, hasta las minorías religiosas, etc...). En ese sentido, la proliferación bibliográfica de las últimas décadas ha sido considerable. Por ello mismo obviamos establecer un listado de las mismas por cuanto no era esa la pretensión de estas páginas.

También en 2006 se celebró en la Universidad de Zaragoza un seminario bajo el título *La prosopografía como método de investigación sobre la Edad Media*, con interesantes aportaciones nacionales e internacionales que mostraban el uso del método en investigaciones que tenían como base de trabajo a diversos sectores de la sociedad en territorios como Italia, Portugal, Navarra, Aragón o Castilla.³ Al año siguiente se retomaba el tema con un enfoque matizado que respondía a la necesidad de conocer al individuo y a su vez al grupo del que formaba parte. La propuesta era abordar la biografía de dicho individuo desde una perspectiva de biografía social, es decir, conocer a través de su vida el colectivo del que forma parte (redes familiares y de parentela, solidaridades inter o intra vecinales, pertenencia a corporaciones de oficio o religiosas, red de sociabilidad y contactos profesionales o económicos, etc.), y mediante la aproximación a los miembros de ese grupo que lo rodean, conseguir el acercamiento al grupo social del que uno, y los otros, forman parte. A través del individuo conoceremos al grupo. Es el concepto de biografía modal- biografía social (Dosse, 2007). Precisamente esta ha sido la propuesta lanzada desde la revista *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Medieval* para su número 21 con un dossier monográfico que acaba de ver la luz (2019-2020), dossier titulado "Biografías sociales en la Península Ibérica, siglos

² Se trata, por ejemplo, de *Prosopographie et genèse de l'état moderne*. Actes de la table ronde organisée par le CNRS et l'École Normale Supérieure de jeunes filles (F. Autrand eds, París 22-23 de octubre de 1984) publicado en 1986. Y también *La prosopographie : problèmes et méthodes. Coutumes, pouvoirs locaux et affirmation de l'état moderne. Histoire religieuse*. Mélanges de l'École Française de Rome, Moyen Age- Temps Modernes, volumen 100/1 (Roma, 1988).

³ Publicado por la Universidad de Zaragoza en 2006, con los trabajos sobre las sociedades urbanas de Aragón (J.A. Sesma, C. Laliena y G. Navarro); sobre los peregrinos europeos en el norte de Italia (G. Piccinni); sobre las familias judías en el norte de Italia (A. Veronese); las oligarquías urbanas en Castilla (M. Asenjo) y en Portugal (L. M. Duarte); sobre familias navarras (E. Ramírez); o sobre la nobleza castellano-leonesa (P. Martínez).

XV-XVI”, coordinado por Juan A. Barrio. Todo ello nos muestra que, a día de hoy, la vigencia del método sigue siendo efectiva y se renueva. Y si es efectiva para estudios tan específicos como la historia medieval, ¿por qué no trasladarlo a la didáctica de la historia? ¿Por qué no adecuar el método como recurso didáctico?

El método permite indagar la realidad social y humana de un determinado grupo analizando los hechos conocidos de los individuos que lo forman. Es decir, se parte de la base de la compilación de multitud de noticias de carácter biográfico sobre la más completa variedad de individuos, más o menos anónimos, para a través de las características comunes entre ellos poder trazar perfiles sociales o de grupo (Werner, 1997). Los diversos tipos de noticias recogidas serán yuxtapuestos, combinados y examinados para buscar los elementos comunes o correlaciones que muestren esa tendencia hacia una actuación similar o de carácter grupal. Con esos elementos comunes se crea una especie de biografía colectiva a base de las pinceladas comunes de muchas biografías individuales. La inicial red inconexa de datos individuales que se han puesto en conjunto pasa a ser cuantificable estadísticamente y a mostrar pautas de comportamiento. Poco a poco nos acercamos así al perfil social.

Pero, aún a pesar de los avances que el método comporta, su uso se debe matizar merced a la apreciación de algunas limitaciones como técnica de análisis histórico. El uso de las fuentes es una de ellas. Para que el método funcione correctamente, se debe tener en cuenta el uso de las más variadas y heterogéneas fuentes de información, que amplían el abanico tipológico de noticias recogidas. Pero hay que atender a la consideración de que hay conjuntos de individuos más proclives que otros a ser tratados prosopográficamente, básicamente porque se pueden verificar como modelos operativos atendiendo a una mayor disponibilidad de fuentes que aporten información sobre ellos. Por ejemplo, las clases más acomodadas generarán un mayor volumen de actos susceptibles de ser escritos y por tanto su presencia será mucho más frecuente y continua en determinadas tipologías documentales. Quiero decir que, generalmente, los grupos que mayor presencia tienen en determinadas tipologías documentales, de los que a su vez mayor volumen se conserva (por ejemplo actos de compra-venta, testamentos, procuras, etc..., contenidas en protocolos notariales), suelen identificarse con los grupos más poderosos (política, social y económicamente), siendo generalmente más escasa la presencia de los sectores inferiores de la sociedad, quienes, en todo caso, pueden aparecer en documentación que suele presentar un origen circunstancial muy diferente a las fuentes anteriores. Reconstruir la vida, anhelos y pensamientos de personas desconocidas nos permite observar sus experiencias vitales. ¿Cuántas personas pasan de puntillas por la historia sin dejar huella? Ello lleva obviamente a valorar la gran riqueza que pueden ofrecer todas las fuentes de información histórica.⁴

Por ejemplo, recientemente se ha procedido a la confección de una biografía social de los conversos de judío valencianos a partir de las fuentes judiciales e inquisitoriales, especialmente y como dice su autor, con individuos de las clases populares, de personas sin historia, de personas

⁴ Aunque no de forma exclusiva, una buena parte de las noticias sobre las capas más desfavorecidas de la sociedad suelen documentarse en fuentes de origen judicial, inquisitorial, etc. A título de ejemplo podemos mencionar los tres volúmenes de la serie bibliográfica *Los olvidados de la historia (marginales, herejes y rebeldes)* dirigida por Ricardo García Cárcel (Barcelona, Círculo de Lectores, 2004). Con todo, estos tres libros presentan especialmente biografías modales y no tanto estudios prosopográficos en búsqueda de perfiles sociales. Se trata de biografías de personajes más o menos populares, algunos de ellos “sin historia”.

corrientes, del hombre partícula (Barrio, 2019-2020). Ello justifica, en cierto modo, que buena parte de las primeras investigaciones prosopográficas se realizarán precisamente sobre las élites, que eran obviamente las que más documentos proporcionaban a la investigación (Narbona, 1995; Werner, 1997). Aun así, poco a poco, el abanico de grupos de estudio se ha ido ampliando progresivamente a otras capas sociales como los artesanos, las minorías religiosas, etc., al tiempo que se ampliaba también la variedad de fuentes documentales donde buscar informaciones (Navarro, 2005).

Pero obviamente, la compilación de datos tenía unos límites, especialmente cuando ya la acumulación de noticias puntuales no permitía modificar substancialmente la información relativa al grupo o perfil social, es decir, que ya no respondían a un cuestionario inteligible ni ofrecía nuevas pinceladas explicativas, sino que se limitaba simplemente a aumentar en mayor medida el volumen de dichos datos. Aun así, siempre se podían abrir otros caminos iniciáticos, en un ámbito complementario. Por un lado, aprovechando la ingente cantidad de fichas prosopográficas que permitirían especialmente introducirse de forma progresiva en la historia indiciaria, es decir, trazar retazos del pasado a base de pequeñas noticias inconexas entre ellas. Por otro lado, abordar estudios que no alcanzarían la categoría de biografía puesto que la documentación existente no nos permitiría conocer una trayectoria vital de largo recorrido sobre la persona en cuestión. Sin embargo, paralelamente el hecho de investigar y documentar aspectos biográficos concretos sobre determinadas personas vinculadas entre sí por algún motivo permitiría crear el marco idóneo para la concreción de microbiografías.

Una segunda limitación proviene de la informática. Resulta importante fijar qué tipo de información se desea compilar y qué información se va a introducir en la base de datos, por cuanto ésta sólo responderá a nuestras preguntas de acuerdo con aquellas noticias que le hayamos proporcionado, aspecto que obliga a prever tanto la pregunta como la respuesta, así como las posibles combinaciones de datos que pretendamos entrecruzar ante una abundante cantidad de informaciones. Es decir, que el ordenador no puede responder a nada que no hayamos introducido pensando en la pregunta o combinación que posteriormente formularemos, de ahí la necesidad de configurar una base de datos claramente operativa (Narbona, 1999).

En una base de datos (tomando por ejemplo a la población de un municipio medieval) combinamos elementos como la cronología, nombre y apellidos, oficio, geografía de origen, lugar habitual de residencia, relaciones familiares y de parentesco. A ellos cabe unir otros campos como desempeño de funciones políticas, administrativas o militares, propiedad de bienes inmuebles e infraestructuras (casas, tierras, molinos, etc.), su participación en la actividad comercial o sus problemas judiciales, etc. En una segunda base de datos complementaria, interconectada con la primera mediante números de orden o registro asignados a cada uno de los individuos fichados, desarrollamos subcampos que tengan que ver, por ejemplo, con la tipología de los bienes inmuebles (tipos de cultivo, extensión del parcelario, valoración fiscal del terreno, ubicación en el término, noticias de su compraventa, etc.). Además, debemos añadir un subcampo o ítem conteniendo la referencia archivística que permita saber dónde localizar el documento original del que extraemos la información. Los actuales programas informáticos permitirán ordenar todos estos datos de forma cronológica, o temática, o por las directrices que previamente le hayamos

dado a las bases de datos, independientemente del orden o momento en que hayamos introducido los mismos. La combinación de varios de esos ítems o campos y su tratamiento estadístico nos puede llevar a reconocer las principales pinceladas que son comunes entre la cantidad de prosopografías compiladas, pinceladas que nos acercan, nuevamente, a un perfil social determinado.

4. Una posible aplicación práctica. Diseño y método

A pesar de la importante producción bibliográfica, el uso del método prosopográfico ha quedado circunscrito básicamente a la investigación histórica propiamente dicha y no tanto a su uso formativo como recurso didáctico que pueda enseñarse y aprenderse en los centros educativos. Por ello planteó la posibilidad real de usar este método como un recurso pragmático en el aula de didáctica de la historia, del grado de magisterio en educación primaria, con la intención final de que posteriormente el alumnado universitario pueda transferir ese aprendizaje al alumnado de los centros educativos en los que ejercerá su función docente (es decir, la idea de seguir con el engranaje de transmisión). Para ello planteamos la premisa, ante una primera aproximación con estudiantes que no conocen el método, de que éste les va a funcionar mejor a la hora de estudiar un grupo claramente predefinido, relativamente pequeño, y con unas coordenadas temporales bien delimitadas que reduzcan la dispersión en la compilación de noticias (como puede ser el propio grupo de aula de magisterio formado por todos los compañeros y compañeras de clase, tratándose en este caso de entre 70-80 personas, aproximadamente todas de la misma edad. O si se tratase de una clase de sexto de primaria, con un grupo de entre 20-25 personas de la misma edad). De esa forma alejamos la posibilidad de la distorsión en una primera aproximación práctica, porque el grupo sobre el que se trabajará resulta muy homogéneo y bien definido (edad, grupo de aula, geografía próxima, etc.).

Así pues, se puede proponer de forma hipotética la elaboración de una primera base de datos de prueba, de carácter simple, con pocos ítems y muy básicos, cubiertos con noticias ficticias proporcionadas por el propio alumnado participante, noticias relativas a una vida “inventada” que se les ha asignado mediante el reparto de papeles o roles ya preelaborados por el docente (evitando de esa manera entrar en discursos personales y en posibles problemas relativos a la confidencialidad de datos). Lo hacemos así porque simplemente se trata de observar el funcionamiento del método y la capacidad operativa del modelo (con una sencillez de campos que después se puede trasladar como ejemplo operativo al alumnado de los centros educativos). En esa base de pruebas se formularían ítems para recoger informaciones básicas como el nombre, los apellidos, el año de nacimiento, la geografía de origen, el lugar de residencia, el nivel de estudios previos, el conocimiento de idiomas, la situación laboral, etc. La base se puede acrecentar con la entrada de cualquier otro tipo de ítems para ampliar las posibilidades de estudio, relacionados en este caso con la familia, es decir padre, madre y hermanos (lugar de origen, nivel de estudios, oficio desempeñado, etc.). Finalmente podemos incluir otra serie de ítems para observar posibles tendencias sociológicas, como la comida, el deporte, el cine, la literatura o la música favorita. Las posibilidades de ampliar la base de datos con nuevos ítems dependen de las preguntas que deseemos formular y las respuestas que podamos obtener. Pero para ser la primera vez, no lo

complicamos más. Y como digo, esta base de pruebas, sencilla, con datos ficticios tomados como modelo, puede trasladarse posteriormente al alumnado de un centro educativo de primaria o secundaria para que observe el funcionamiento del método y para que posteriormente ese alumnado sea capaz de trabajar con hipotéticos perfiles sociales en base a los resultados que obtendría en su propio muestreo.

Una vez finalizado este ensayo, en el que el alumnado ha introducido los datos ficticios que le han correspondido según el rol desempeñado, podemos pasar a concretizar una nueva práctica, con una aproximación prosopográfica y una base de datos un poco más compleja, en la que realmente ya hay que indagar para obtener la información pertinente. Así pasamos del modelo ficticio e iniciático a uno real, y podemos proponer, como ejemplo, trazar los diversos perfiles sociales de los jugadores de fútbol de la liga española, cuya vida está al alcance de todos gracias a las redes sociales. La creación de un cuestionario basado en los ítems que hayamos previsto, y la búsqueda de respuestas en la documentación (en este caso a través de periódicos, programas de radio-televisión, o directamente en las redes sociales), permite entender cómo ese mismo mecanismo de búsqueda de información que el alumnado está conociendo y aplicando en su aprendizaje, es el que se aplica igualmente por parte de los historiadores respecto a los individuos que figuran en la documentación archivística del pasado. Cuando los datos han sido introducidos, y se ha producido el cruce de informaciones, a la luz de los resultados se puede hipotetizar sobre los diversos perfiles sociales de los futbolistas. Exactamente igual que cuando el historiador ha introducido y entrecruzado las informaciones sobre los maestros de los gremios artesanos de tal ciudad, o los representantes de la oligarquía municipal de tal otra, o los novicios que entraban en el convento de tal orden, etc.

Además, el uso del método prosopográfico ofrece la posibilidad del trabajo cooperativo mediante el reparto de funciones o tareas a realizar durante el proceso de elaboración y de investigación. Pero ampliando el abanico de posibilidades, también nos puede mostrar la necesaria colaboración entre equipos de trabajo, que al ser más numerosos permiten optimizar el esfuerzo a fin de evitar en todo lo posible que los resultados sean fruto de individualidades y queden, por tanto, algo mermados. La colaboración entre diversos grupos permitiría muestreos más amplios relativos al número de personas prosopografiadas pero también ampliar el conjunto de informaciones obtenidas sobre fuentes documentales, sobre geografías determinadas y también sobre cronologías más extensas.

El desarrollo de un estudio posopográfico se puede interconectar, en una tercera fase, con la historia oral utilizada a su vez como estrategia didáctica (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019). En esta ocasión la fuente de información procede de los individuos entrevistados en primera persona, aquellos que tienen un bagaje histórico que los acompaña puesto que son ellos mismos y sus vidas fruto del devenir histórico. En el aula el alumnado puede proceder a la confección de una encuesta base que sirva a todos para establecer una serie de preguntas acordes a un tema propuesto. Como sugerencia de trabajo e investigación se puede indagar sobre la renovación poblacional y la migración relacionada con un determinado espacio como puede ser el barrio o área de influencia del centro educativo (González, 2007). Así pues, cada uno de los alumnos y alumnas participantes puede entrevistar a las personas que habitan en su

calle, destacando algunas preguntas eje del cuestionario, como cuántos años hace que vive en ese lugar, y de dónde procede. Mediante el trabajo colaborativo a través de la recopilación de las diferentes encuestas, y la puesta en común del volumen de respuestas obtenido y volcado en una única base de datos de carácter prosopográfico, el alumnado obtendrá informaciones de carácter demográfico base sobre la renovación del vecindario así como también sobre los diferentes tiempos-ritmos de llegada, los motivos o parámetros de la migración, las cuencas vertientes de población y obviamente, al final, comenzar a trazar los posibles perfiles sociales. A título de ejemplo, pueden detectar la llegada y establecimiento de matrimonios procedentes de otras partes de la península en los años 60 que todavía habitan en su vivienda en el momento de la entrevista. Y de forma paralela pueden detectar la llegada al barrio de nuevas generaciones de gente más joven, que se traslada desde otras partes de la ciudad para vivir precisamente en la vivienda de sus abuelos y abuelas (que tal vez llegaron en los años 60). Si en todo ese proceso considerado como tercera fase, el docente se limita a una mera supervisión, sin apenas intervención, podremos observar cómo dicho proceso de elaboración, compilación, trabajo, resolución de problemas surgidos, síntesis explicativa y exposición de resultados está verdaderamente en manos del alumnado, lo que considero se traducirá nuevamente en un aprendizaje significativo.

5. Conclusiones

Más allá de la teoría, poner en práctica el método prosopográfico en el aula de didáctica de la historia nos permite disponer de un recurso relativamente poco conocido que sirve al alumnado para familiarizarse con el oficio de historiador. Recopilar multitud de datos sobre una persona, procedentes de diversas fuentes de información, implica un arduo trabajo. Pero podríamos desarrollar su biografía. Ahora bien, recopilar datos procedentes de muchas y variadas fuentes, relativas a un grupo amplio de personas es más complejo. Esta situación muestra ya la necesidad de crear un cuestionario de preguntas a las que dar respuesta; también resulta necesario crear una base de datos que interrelacione los diversos ítems que la conforman para obtener trazos reconocibles para esbozar los perfiles sociales; e incluso surge la necesidad del trabajo colaborativo, entre varias personas, que se puede orientar desde dos posibles perspectivas: la división de las tareas a realizar entre los miembros del propio grupo; o la colaboración entre diversos grupos de trabajo que entrecruzan sus investigaciones para dar mayor repercusión a su labor. En definitiva, lo importante es que dicho alumnado no será un ente pasivo. Deberá ser interactivo, aprenderá a relacionarse con la investigación, con la búsqueda de los datos, su selección, su tratamiento, y también con la elaboración de síntesis interpretativas que permitan dar a conocer los resultados obtenidos, de forma inteligible. Y esa labor se puede combinar con otros elementos de búsqueda, por ejemplo, con las encuestas en primera persona y la historia oral. Con todo ello conseguimos que sea el propio alumnado el que se ubique por sí mismo en el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo la tutela u orientación iniciática del docente. El alumnado participará directamente en el proceso de descubrimiento de la historia, al tiempo que aprende historia, y también al tiempo que aprende a usar recursos para seguir investigando. Ese alumnado será partícipe de todo el proceso por cuanto también el relato histórico, inteligible y

expositivo, será construido y mostrado por él. Personalmente considero que de esa forma está aprendiendo a aprender.

Referencias bibliográficas

- Aparici, J. (2018). Experiències didàctiques d'ensenyament-aprenentatge a secundària. De l'anecdòtic a l'interès per la història local. *VI Jornada Nacional sobre Estudis Universitaris i II Taller d'Innovació Educativa, Competències: formació i avaluació*. Universitat Jaume I, 694-702.
- Aranda, A M^a. y López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23.
- Autrand, F. (Ed). (1986). *Prosopographie et genèse de l'état moderne. Actes de la table ronde organisée par le CNRS et l'École Normale Supérieure de jeunes filles* (París 22-23 de octubre de 1984).
- Barrell, J. (2002). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Manantial.
- Barrio, J. A. (2019-2020). La biografía social de los conversos de judíos valencianos. Una propuesta metodológica de investigación a partir de las fuentes inquisitoriales. *Anales de la Universidad de Alicante, Historia Medieval*, 21, 25-50.
- Beltrán, M. A., Igual, D., Llibrer, J. A., Navarro, G. y Sixto, R. (1995). Prosopografías y perfiles sociales: proyectos de historia urbana sobre Valencia medieval. En C. Barros (Ed.) *Historia a debate* (pp.189-198). Santiago de Compostela.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Corral, J. L., García, C., y Navarro, G. (2006). *Taller de historia. El oficio que amamos*. Edhasa.
- Corral, J. L., García, C., y Navarro, G. (2010). El taller de Historia de la Universidad de Zaragoza: aprendizaje, acción y compromiso. *Actas del III Congreso Internacional Historia a Debate*, 2, 203-211.
- Cuenca, J. M. (2011). Concepciones del alumnado en educación infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En M^a P. Rivero (Ed.) *Didáctica de las Ciencias Sociales para la educación infantil* (pp. 111-130). Zaragoza: Mira editores.
- Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica. Escribir una vida*. Publicacions de la Universitat de València.
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Finkel, D. (2008). *Ensenyar amb la boca tancada*. Publicacions de la Universitat de València.
- Furió, A. (1992). De l'arxiu a les aules: recerca i ensenyament de la història medieval. *Revista d'Història Medieval*, 3, 207-234.
- García, R. (Dir.). (2004). *Los olvidados de la historia (marginales, herejes y rebeldes)*. Círculo de Lectores.
- Glénisson, J. (1977). Prosopographie et informatique. *Informatique et Histoire Médiévale* (mesa redonda organizada por l'École Française de Rome y el Institut d'Histoire Médiévale de l'Université de Pisa), 227-229.

- González, E. (2007). Y tú, ¿dónde has nacido? Una propuesta para enseñar movimientos migratorios partiendo de la experiencia de los alumnos. En M. J. Marrón, J. Salom y X. M. Souto (Eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana* (pp. 299-410). Universitat de València.
- La prosopographie: problèmes et méthodes. Coutumes, pouvoirs locaux et affirmation de l'état moderne. Histoire religieuse.* (1988). Mélanges de l'École Française de Rome, Moyen Age-Temps Modernes, volumen 100/1.
- Maestro, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, 23, 55-81.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, 10, 257-286.
- Moradiellos, E. (2015). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Akal.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. Graó.
- Navarro, G. (2005). Los artesanos aragoneses y valencianos del siglo XV. Prácticas sociales comparadas buscando un guión de vida. *Actes del XVIII Congrès d'Història de la Corona d'Aragó*, València, 1077-1088.
- Narbona, R. (1995). *L'univers dels prohoms. Pefils socials a la València baixmedieval*. Universitat de València.
- Narbona, R. (1999). El método prosopográfico y el estudio de las élites de poder bajomedievales. *El estado en la Baja Edad Media. Nuevas perspectivas metodológicas*, 31-50.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, 40, 67-81.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.
- Ruiz-Domènec, J. E. (2020). *El día después de las grandes epidemias. De la peste bubónica al coronavirus*. Taurus.
- Sandoya, M. A. (2016). *Enseñar ciencias sociales. 35 actividades para desarrollar capacidades*. UOC.
- Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar. En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (Eds.) *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 91-102), Universitat Autònoma de Barcelona.
- Selma, S. y Aparici, J. (2019). *Propostes de didàctica de la història per a la formació de mestres*. Sapientia. Universitat Jaume I.
- Stone, L. (1987). La prosopografía. *Viaggio nella storia*. Laterza, 48-80.
- Werner, K. F. (1997). L'apport de la prosopographie à l'histoire sociale des élites. En *Family Trees and the roots of politics (The prosopography of Britain and France from the Tenth to the Twelfth century)* (pp. 1-21). KSB. Keats-Rohan, Boydell, Woodbridge.
- Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar història als més petits*. Zenobita.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 9, 2021
Recibido 09 marzo de 2021
Aceptado 18 julio de 2021

La Convención de los Derechos del Niño en las aulas de Infantil

Convention of the Rights of the Child in Early Childhood Classrooms

Manuel José López Martínez

Universidad de Almería

Email: mlm138@ual.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6653-1398>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.238>

Resumen

En el curso escolar 2019-20 tuvo resonancia mediática la celebración del 30 aniversario de la firma de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989. Esta fue una de las razones para iniciar un trabajo reflexivo e investigador con el alumnado del Grado en Educación Infantil. Otra razón fue la detección de carencias en la formación adquirida a la hora de implementar el tratamiento didáctico del contenido de la Convención desde el enfoque de un conocimiento escolar social y crítico. El objeto de estudio se centra en conocer cómo se enseñan y aprenden estos derechos de la CDN en las aulas de la etapa de Infantil. Para ello, después de estudiar con cierta profundidad el significado de dicha Convención, se le propuso al alumnado que hiciera una micro-investigación etnográfica durante la fase del Practicum II con el fin de que observará y registrará cómo se desarrollaba la enseñanza del tiempo histórico. Este trabajo finalizaba con la elaboración de un informe individual en el que también se analizaba e interpretaba cómo se gestionaba dicha conmemoración en las aulas de Infantil. Los resultados obtenidos presentan una realidad diversa en los centros educativos cuando se encara el trabajo sobre la CDN.

Palabras clave: ciudadanía; derechos; infancia; formación inicial docente; investigación cualitativa.

Abstract

In the 2019-20 academic year, the celebration of the 30th anniversary of the Convention of the Rights of the Child (CRC) signed in 1989 had great media resonance. This was one of the reasons to start a reflective and research work with students of the Early Childhood Education Degree. Another reason was that shortcomings had been identified in the training acquired in previous academic years in implementing the didactic treatment of the Convention content from the point of view of social and critical educational knowledge. The

object of the study is to learn how the 1989 CRC rights are taught and learned in the classrooms of the Early Childhood educational stage. For this purpose, after some in-depth study of the meaning of this Convention, a proposal to students was made to do a micro-ethnographic research during the phase of *Practicum II* so that they could observe and record how the teaching of historical time was developed. This work ended with the preparation of an individual report that also analyzed and interpreted how the commemoration was managed in the Early Childhood classrooms. The results obtained present a diverse reality in educational institutions when faced with working with the CRC.

Keywords: citizenship; rights; childhood; initial teacher training; qualitative research.

1. Introducción

Si nos adentramos en la vida cotidiana de una escuela, es fácil observar en ella celebraciones o recordatorios de fechas y acontecimientos colectivos relevantes de la historia reciente. Ello responde, por una parte, a un componente cultural propio de las relaciones sociales en los diversos espacios públicos y privados y, por otra, a los tiempos de socialización establecidos de forma institucional para valorar las transformaciones experimentadas por los grupos humanos con la intención de asegurar una conciencia comunitaria. Celebrar significa reconocer un hecho que ha dejado huella en la sociedad, desarrollando para ello una serie de comportamientos y rituales en los que podemos apreciar ciertos consensos o imposiciones. En ese sentido, en los sistemas educativos públicos aparecen y reaparecen celebraciones debido a causas distintas. Así, la escuela, creada por los Estados-nación en el siglo XIX, fue utilizada para apuntalar el proceso de construcción de ciudadanos patriotas. Por esa razón la historia y la geografía “son disciplinas que han dado soporte a las identidades y memorias, individuales y colectivas” (Pérez Garzón, 2008, p. 39). Para Parra y Segarra (2012, p. 20) este tipo de celebraciones y actos en el ámbito escolar “tendían a la exaltación de las glorias nacionales”. Hoy, a pesar de las transformaciones experimentadas, seguimos “limitando el conocimiento histórico escolar a una historia predominantemente política, protagonizada por varones y con una periodización eurocéntrica.” (Ortega, 2020, p. 12). Sin embargo, creemos que la enseñanza de la historia debe ser “útil a los niños y niñas, a la juventud, para construir su historicidad y desarrollar su pensamiento y su conciencia histórica” (Pagès, 2019, p. 27).

La celebración de la ratificación por la Asamblea General de la ONU de la Convención de los derechos del niño y de la niña (en adelante CDN) el día 20 de noviembre de 1989 se ha convertido en una actividad visible en el calendario de las escuelas de nuestro entorno junto a otras, como son, por ejemplo, el día de la celebración del referéndum del 6 de diciembre de 1978 a favor del actual marco constitucional estatal, el día internacional de la Mujer o el día de la creación de cada comunidad autónoma. Sin embargo, se pueden apreciar diferencias sustanciales en cuanto al valor, la consideración y el espacio socioeducativo concedido a cada una de las celebraciones mencionadas, bien desde el punto de vista de cómo se organiza y se ejerce el poder para influir en la creación de identidades a escala regional o estatal, bien desde la transversalidad del valor universal de la igualdad de género como ejemplo de lucha y logro

social. Todo esto obedece a cómo se manifiesta la microfísica del poder (Foucault, 2013) en las escuelas.

2. Planteamiento del problema

Sin duda, estas conmemoraciones en la educación formal presentan un valor pedagógico y didáctico. Se trata de actividades complementarias, organizadas en los centros educativos durante el horario escolar, que presentan diferencias con las consideradas propiamente lectivas. Sin embargo, su aprovechamiento como un contenido básico de la educación en valores democráticos no llega a explotarse al cien por cien en las diferentes etapas educativas. Es más, podemos avanzar como hipótesis de partida que, en repetidas ocasiones, debido al efecto de la costumbre, la rutina y de la tradición escolar, o de una insuficiente formación, no se aprecia esa dimensión de trascendencia que llevan implícitas estas acciones complementarias para reconocer el derecho y las obligaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como actores protagonistas que pueden revitalizar el funcionamiento de la democracia. Desde nuestra óptica, ha de prevalecer una enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (en adelante CC.SS.) en las infancias y en la juventud en la línea de cumplir una función social que refuerce el funcionamiento de la democracia (Gutiérrez y Pagès, 2018) y de los Estados de derecho en un contexto condicionado por la globalización de un modelo de vida, anclado éste en la hegemonía de los valores individualistas de la ideología neoliberal capitalista.

En el curso escolar 2019-20 se celebró el 30 aniversario de la firma de la CDN, un hito en la historia reciente comparable con la significación histórica de la caída del Muro de Berlín. Esta fue una de las razones para iniciar un trabajo reflexivo e investigador con el alumnado del Grado en Educación Infantil (en adelante EI). Otra razón fue la de haber detectado en dicho alumnado ciertas carencias formativas a la hora de implementar el tratamiento didáctico del contenido de la Convención desde el enfoque de un conocimiento escolar social y crítico. El objeto de estudio se centra, pues, en conocer cómo se enseñan y aprenden estos derechos de la CDN en las aulas de Infantil. Para ello, después de estudiar su significado desde la didáctica de las CC.SS., se pidió al alumnado que hiciera una micro-investigación etnográfica durante la fase del *Practicum* II. El propósito consistía en que observará y registrará cómo se desarrollaba la enseñanza del tiempo histórico en las aulas de Infantil. Este trabajo finalizaba con la elaboración de un informe individual en el que, entre otras tareas, se analizaba e interpretaba dicha conmemoración desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en Infantil.

Esta iniciativa enlaza con las recientes reflexiones de Carretero (2019) sobre el aprendizaje de la historia, al considerar este autor que “las celebraciones históricas escolares pueden y deben ser objeto de una reflexión compleja porque ponen en cuestión la cantidad y calidad de la historia que se aprende en la escuela” (Carretero, 2019, p. 5). Por nuestra parte, nos preguntábamos por la calidad de la ciudadanía enseñada y aprendida en los centros educativos a través de esas celebraciones escolares. En esta línea, el trabajo de Parra y Segarra (2012) en el contexto de la Comunidad Valenciana sobre cómo se desarrollan dos fechas destacadas en centros de Primaria, el 9 de octubre, día de la *Comunitat Valenciana* y el del referéndum de la Constitución del 6 de diciembre de 1978, concluye que el tratamiento escolar plantea escasas

conexiones con una educación ciudadana más abierta, reflexiva, crítica e intercultural. Según estos autores, una de las razones posibles de esta realidad estriba en el “filtraje” para eliminar “los componentes políticos que puedan suscitar polémicas, y que, desgraciadamente, conduce a una educación ciudadana muy pobre” (Parra y Segarra, 2012, pp. 31-32). Teniendo en cuenta lo anterior, se nos planteaba la duda de si estas circunstancias se podrían repetir en las aulas de Infantil con la celebración de la CDN.

3. Fundamentación teórica

La CDN es el tratado de derechos humanos que ha logrado un mayor compromiso internacional. La visibilización de esta efeméride en la escuela refleja una mayor sensibilización hacia el papel que representan las infancias desde una perspectiva social y política, con una orientación más activa, más justa y equitativa en los estados denominados democráticos. Formalmente, queda así superada una concepción hegemónica y adultocéntrica que concibe a niños, niñas y jóvenes como seres no completos y en fase de tránsito hacia la situación ideal, la adulta, esperada en el imaginario colectivo. Por tanto, la participación infantil se sitúa mayoritariamente en espacios controlados por los modelos hegemónicos paternalistas y proteccionistas (Lay-Lisboa y Montañés, 2018) que evidencian la subordinación de las infancias hacia el poder ejercido por los adultos, a pesar de las posibilidades que se abren en los niveles más altos de la escalera de la participación de Hart (1993).

No obstante, como sostienen Bruck y Ben-Arieh (2020), en los últimos años se han producido una serie de cambios en las concepciones y miradas hacia las infancias teniendo en cuenta la firma de la Convención. Para estos autores:

(...), ha habido algunos avances importantes en la comprensión y el estudio del bienestar de los niños y niñas, pasando del *welfare* (estar bien) al *well-being* (sentirse bien) (Kamerman et al., 2009), y de la protección de la infancia al desarrollo del niño (Khan, 2009). (Bruck y Ben-Arieh, 2020, p. 36).

Observando los datos, niños y niñas y adolescentes, comprendidos entre los 0 y 17 años, suponen un poco más del 30% de la población mundial (Sanz Gimeno, 2020, p. 6). Según este autor, si nos fijamos en las fases vitales por las que pasa este sector social, se distinguen tres grandes etapas:

Tabla 1

La primera infancia (de 0-6 años)	11%
La etapa escolar y pre-adolescente (entre los 6 y 11 años)	10%
La adolescencia (entre 12 y 17 años)	10%

Fuente: elaboración propia a partir de Sanz Gimeno, 2020, p. 9

Por tanto, el logro más destacado o el ideal de estos esfuerzos en el campo educativo formal residiría en la implementación de los contenidos de esta Convención en la vida, organización y funcionamiento diario de un centro educativo. Tenemos ejemplos de esfuerzos por convertir los artículos de la CDN en ejes vertebradores no solo de la vida de una comunidad escolar sino también del espacio urbano. Una muestra está representada, por ejemplo, en el movimiento de ciudades educadoras iniciado en Barcelona en los años 90, en el trabajo llevado a

cabo por Tonucci (2009), que ha cristalizado en la red de ciudades de los niños, en la creación de las Ciudades Amigas de la Infancia, en el proyecto “Nosotros proponemos” iniciado en Portugal en 2011 (Rodríguez y Claudino, 2018), o también en las experiencias educativas sobre participación ciudadana desarrolladas en Europa, como es el caso del proyecto STEP con profesorado de infantil y primaria en Italia, Francia y España (Estepa y García Pérez, 2020). En nuestro país, y con un recorrido temporal menor, resaltamos los esfuerzos para la obtención del reconocimiento como centro referente en educación en derechos de infancia y ciudadanía global establecidas por UNICEF Educación (2019).

Estas propuestas asumen el derecho de ciudadanía activa de niños, niñas y jóvenes a participar y a ser escuchados por los adultos en la toma de decisiones en el espacio público. En nuestro país resaltamos la aportación de Llena y Novella (2018) en cuanto a la participación infantil y los consejos de infancia. Igualmente, tenemos conocimiento suficiente de los beneficios que provocan la incorporación de los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las instituciones escolares. Según Urrea *et al.* (2018), se han evaluado programas en Canadá (*Rights, Respect and Responsibility* (RRR) de 2011) y en Inglaterra (*Rights Respecting Schools Award* (RRSA) de 2008), en los que se aprecian estas consecuencias positivas. Con su desarrollo se obtienen grandes beneficios para el conjunto de la comunidad educativa, destacando:

(1) Mejora de la autoestima del alumnado; (2) Reducción de los prejuicios; (3) Mejora de las conductas y las relaciones entre los miembros del centro; (4) Satisfacción entre el profesorado; (5) Mejora de los resultados académicos; y (6) Reconocimiento de todos los miembros de la comunidad (Sebba y Robinson, 2010). (Urrea *et al.*, 2018, p. 130).

Sin embargo, a pesar de estos avances, se comprueba que los artículos de la CDN no se mencionan en los desarrollos curriculares de la educación obligatoria (Jerome *et al.*, 2015, citado por Urrea *et al.*, 2018). No aparece una sola mención expresa a los artículos de la Convención de 1989 si analizamos el contenido de los principios generales, los fines y los objetivos de la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación Infantil a nivel estatal en España. Lo mismo ocurre en sus 8 artículos con la Orden del 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en la comunidad autónoma de Andalucía. Si bien es cierto que en algunos apartados se alude a los derechos de la infancia, sin embargo, no se explicita claramente la CDN de 1989. Se requiere de una lectura detenida entre líneas para detectar los derechos de la primera infancia recogidos en la normativa educativa vigente. Esto evidencia una carencia en la representación social de este hito histórico en el marco educativo. Será solo recientemente, con la aprobación en nuestro país de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE), cuando se incluya expresamente como principio rector del sistema educativo la mención a esta normativa internacional que fue aprobada ampliamente por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1989. Recordemos que en España entró en vigor el 5 de enero de 1991, es decir, hace más de 30 años.

3.1. El derecho a la participación infantil

De todo lo anterior se desprende que fortalecer la participación infantil es una prioridad, pero falta la parte esencial y es que sea real (Novella y Trilla, 2014). Dicho esto, reivindicamos una participación de aquellos sectores sociales minoritarios en una sociedad adultocéntrica hegemónica (Gaitán, 2018), sabiendo que existen resistencias culturales para una intervención infantil en la toma de decisiones políticas, a pesar de las exigencias de la Convención y de la obligatoriedad de los Estados firmantes a cumplir este tratado internacional. Por estas razones, el o la futura docente novel de Infantil que se está formando en la Universidad tiene que tomar conciencia de los distintos niveles de actuación que se puede encontrar en las escuelas, encaminados a la consecución de esa mayor sensibilidad institucional hacia las infancias para incidir en una socialización política más justa y equilibrada. Dicha socialización requiere de un escenario cotidiano para desarrollarla ampliamente en función del modelo de ciudadanía que se pretende alcanzar. En el desempeño de su labor docente han de incluirse acciones encaminadas al fomento de la participación infantil en el espacio público escolar y comunitario mediante el conocimiento y el cultivo didáctico del contenido de la CDN.

Desde ese punto de vista, la propuesta formativa desarrollada en la asignatura *Aprendizaje de las CC.SS. en Educación Infantil* (9 ECTS) con el alumnado de 3º del Grado en EI se ha centrado en sensibilizar a este estudiantado sobre las posibilidades educativas que presenta el trabajo con la CDN. Se trata de un recurso didáctico para incentivar una práctica docente desde una perspectiva crítica y transformadora de la educación. Como formadores de futuros docentes de EI y desde un planteamiento crítico de la Didáctica de las CC.SS., creemos en la necesidad de ofrecer al alumnado universitario una visión amplia del conocimiento social escolar (Orden ECI/3854/2007), de carácter emancipador, para que pueda actuar en una realidad caracterizada por la complejidad (Morin, 2001) y la desigualdad. En este sentido, una de las competencias exigidas al estudiante universitario de este Grado es la social y ciudadanía global (Competencias transversales de la Universidad de Almería aprobadas en Consejo de Gobierno, 17 de junio de 2008), sustentada en la reflexión crítica sobre el conocimiento para que se consigan mayores cotas de justicia social en el conjunto de la comunidad. Aunque este alumnado recibe una formación adaptada a su campo de actuación, como novedad, integramos en nuestra asignatura marcos de conocimiento procedentes de las diversas CC.SS. que incluyen contenidos y espacios que no han estado presentes en las tradiciones académicas, como es el caso de las aportaciones de la nueva sociología de la infancia. En esta línea, Gaitán (2006) muestra el origen de esta subdisciplina sociológica y en la que se exploran nuevos campos para indagar con otra mirada la realidad diversa y compleja que envuelve a las infancias teniendo presente tres objetivos básicos:

- a) contribuir al crecimiento de las ciencias sociales en general, incorporando la visión de uno de los grupos componentes de la sociedad, a menudo olvidado; b) aportar explicaciones sociológicas en el necesario enfoque interdisciplinar de un fenómeno complejo como es la infancia; c) dar visibilidad a los niños como actores sociales, en línea con las orientaciones de la Convención Internacional que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos. (Gaitán, 2006, 10).

Es sabido que cualquier selección de contenidos curriculares responde a una manera de mirar la realidad. Sin embargo, tenemos a nuestro favor que el desarrollo curricular vigente en la etapa de EI se plantea desde un enfoque globalizador entretejiendo diversas áreas de conocimiento. Centrándonos en nuestra labor formadora con un estudiantado que mayoritariamente desarrollará sus competencias y saberes en un escenario escolar, es preciso que se tenga en cuenta ese enfoque, amparado en la reflexión crítica sobre la práctica docente, desde el reconocimiento de la observación como técnica esencial de la investigación educativa etnográfica. En nuestros días, un buen docente ha de investigar, reflexionar e innovar en y sobre su práctica docente.

4. Estrategia formativa y metodología de la investigación

Es evidente que la formación inicial del profesorado ha de incidir en los procesos de pensamiento, creencias y concepciones pedagógicas de los futuros maestros, ya que en numerosas ocasiones están muy arraigadas antes de decidir ser docente (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998). Por ello, dependiendo de cómo se construya el entorno de aprendizaje en la formación inicial, así será la toma de conciencia sobre las posibilidades que ofrecen los espacios públicos para la enseñanza del conocimiento social. Así, se inició un ejercicio reflexivo conjunto entre este formador y su alumnado sobre la práctica docente desde el campo de la didáctica de las CC.SS., aprovechando situaciones reales, no solo en el aula universitaria, sino también en las experiencias de inmersión profesional adquiridas en la fase de *Practicum*.

En el curso académico 2019-20 propusimos al alumnado de dos grupos de 3º (N=139, 131 mujeres y 8 varones) de la asignatura anual *Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* que fijara su atención en sus concepciones implícitas sobre la participación infantil en la toma de decisiones en los espacios públicos, con la finalidad de trasladarlas de manera explícita a otras más complejas. Este fue el punto de arranque de la investigación que aquí exponemos. En este estudio cualitativo en el aula universitaria, desde la didáctica de las CC.SS. partimos de la pregunta siguiente: ¿cómo podemos mejorar la formación inicial del futuro docente para que incida positivamente en la educación integral de la ciudadanía infantil, desde el conocimiento y aprovechamiento de los contenidos de la CDN de 1989?

Teniendo en cuenta el contexto en el que nos situamos, damos respuesta desde el enfoque de una educación para una ciudadanía democrática en el segundo ciclo de EI, sabiendo además que el municipio donde residimos había solicitado el reconocimiento formal como Ciudad Amiga de la Infancia para el período 2018-2022. Este cambio en la estrategia formativa en esta asignatura del Grado se originó después de haber detectado carencias mientras la impartíamos en cursos anteriores, concretamente referidas a la manera de tratar didácticamente el contenido de la Convención en EI. Por tanto, en un principio han sido dos las acciones innovadoras incorporadas al proceso formativo siguiendo el modelo de la investigación-acción en esta asignatura. Una primera, cuyo fin era atender y cubrir el vacío comprobado sobre la significación histórica de la Convención, promoviendo en el estudiantado universitario miradas de largo alcance, superando la hegemónica interpretación legalista de los Derechos del niño. Una segunda acción, en la fase del *Practicum II*, invitando al alumnado en formación a la realización de una

micro-investigación etnográfica individual con el fin de conocer cómo se trabaja el tiempo histórico en las aulas de Infantil a partir, entre otros contenidos, de la celebración del día de los Derechos del Niño y de la Niña.

Como formadores de futuros docentes, creemos en la necesidad de mostrar una visión amplia del conocimiento escolar de carácter emancipador. En este sentido, una de las competencias exigidas al estudiante universitario es la social y ciudadana, sustentada en la reflexión sobre el conocimiento escolar para conseguir mayores cotas de justicia social. Creemos que las aulas universitarias son un espacio propicio para la reflexión y la crítica de la realidad social, utilizando para ello a las CC.SS. con la finalidad de incentivar la acción colectiva para cuidar el buen funcionamiento de la democracia (Pagès, 2019). Sostenemos, pues, desde ahí, que la selección de contenidos y la construcción de experiencias de enseñanza y aprendizaje merecen ser repensadas en el discurrir diario de la práctica docente.

Como consecuencia de todo lo anterior, en nuestra asignatura se prestó una especial atención a la hora de iniciar el estudio del contenido de dicha Convención. Estos futuros profesionales noveles están obligados a reconocer las capacidades y posibilidades de sus infantes como ciudadanos activos, con derechos y deberes, capacitados para contribuir a la construcción de la vida social presente, y no como meros actores pasivos, incompletos, que se preparan para el futuro, una imagen, por cierto, creada por la mirada adulta que persiste a lo largo del tiempo. En esa línea, Hoyuelos y Riera (2015) señalan que la construcción de la personalidad depende de cómo el otro o la otra “nos ve, nos aprecia y nos considera” (p.15). Sin este reconocimiento expreso, claro y nítido del futuro docente, es más fácil que la formación integral de niños y niñas de 0-6 se resienta debido a la presión de una mirada jerarquizada adultocéntrica (Gaitán, 2018). De ahí la exigencia de estudiar con cierto nivel de profundidad la CDN como eje educativo en la etapa de Infantil, al mismo tiempo que se va construyendo la identidad docente en la formación inicial al comprometerse con la igualdad intergeneracional y con la comunidad social en la que desempeñará su trabajo. Hemos pretendido con esta experiencia formativa que el estudiantado advierta la influencia de los diferentes contextos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Desde esta orientación, se requiere una formación amplia sobre el significado histórico de la aprobación de la CDN de 1989, con la finalidad de favorecer la formación integral de las criaturas como ciudadanos activos. Si se llegara a interiorizar esta renovada mirada, se estarían dando pasos para reconocer que estas edades contribuyen a la construcción de la sociedad democrática del presente.

5. Plan de acción. Fases, contenidos formativos y acciones investigadoras

Teniendo en cuenta el objeto de estudio, se ha desarrollado una metodología activa, trabajando esta temática de forma individual y por grupos de trabajo, donde se ha pensado en el significado educativo de la CDN de 1989 y las posibles aplicaciones en el desarrollo curricular vigente de la etapa de Infantil, especialmente en el segundo ciclo. Por tanto, se han planteado distintas fases atendiendo a las cuestiones referidas a qué sabemos, qué queremos saber y cómo lo vamos a realizar, siguiendo el método de proyectos de trabajo y de la investigación en la acción. En un principio, han sido dos las acciones innovadoras incorporadas al proceso

formativo siguiendo el modelo de la investigación-acción. Una primera para cubrir el vacío detectado sobre la significación histórica de la Convención en paralelo a la caída del Muro de Berlín de 1989, promoviendo miradas de largo alcance, superando la interpretación legalista y exclusivamente proteccionista de los Derechos del niño. Una segunda acción, en la fase del *Practicum II*, invitando al alumnado en formación a la realización de una micro-investigación educativa cualitativa etnográfica individual, reflejada en un informe final escrito mediante un trabajo de campo desarrollado desde el 18 de noviembre de 2019 al 17 de enero de 2020, usando la técnica de la observación participante con el fin de describir de forma natural cómo se trabaja el tiempo histórico en las aulas de EI, prestando especial atención a las actividades desarrolladas con motivo de la celebración el 20 de noviembre del día de los Derechos del niño y de la niña. Conociendo la relevancia que presenta el *Practicum* para el alumnado universitario, con esta propuesta de investigación realizábamos una labor de reconocimiento para demostrar que los estudiantes son sujetos epistémicos (Rivero y Porlán, 2017), capacitados para elaborar conocimiento valioso sobre la práctica docente.

Fase 1. Actuaciones antes del *Practicum*

En esta fase inicial del curso, además de comenzar un proceso de interiorización de las finalidades y los conceptos clave de la enseñanza de las CC.SS., quisimos que el alumnado revisará sus concepciones sobre la enseñanza de la Historia y del tiempo histórico. Así, debía recordar cómo fueron sus experiencias en su etapa preuniversitaria para tomar conciencia del modelo de enseñanza y aprendizaje que había vivido de la Historia en etapas escolares anteriores, tanto en la escuela como en el instituto. En esa línea, para que pudiera contrastar esa experiencia personal y formando parte de los diferentes grupos de trabajo, se le propuso el análisis de una experiencia innovadora realizada por docentes de Infantil en un colegio público (Pérez, Baeza y Miralles, 2008). Desde aquí, se trazó una línea de actuación formativa para resaltar la importancia de seleccionar contenidos de la vida cotidiana en cualquier contexto escolar que pudieran propiciar el aprovechamiento del principio de temporalidad, eje central de cualquier pensamiento histórico. Se le planteaba la oportunidad de un aprendizaje que nacía con las celebraciones del calendario escolar. Se mostraba al alumnado del Grado cómo se podía conectar pasado, presente y futuro para que fuesen enseñados y aprendidos en la etapa de Infantil. Dentro de las diferentes celebraciones incluidas en el calendario escolar se seleccionó como ejemplo ilustrativo la del 20 de noviembre puesto que era una fecha en la que el estudiantado estaría realizando su fase de prácticas externas en los centros educativos desde el 18 de noviembre de 2019 hasta el 17 de enero de 2020.

Situar el foco de atención en esta celebración obedece a una razón: la de haber detectado carencias en el conocimiento del alumnado universitario. A lo largo de estos años de docencia hemos podido comprobar que la mayor parte del alumnado tiene un conocimiento superficial sobre la trascendencia histórica de la ratificación de la Convención por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989. Se tiene un conocimiento mínimo, adquirido en los ciclos formativos de Técnico Superior y en alguna asignatura de la formación inicial. No se ha forjado con garantías una conciencia histórica sobre el significado de esta Convención. De ahí que se proceda a ampliar el volumen de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre la CDN

de 1989 para cristalizar sus competencias, enlazando teoría y práctica con el fin de llevarlas a un aula de Infantil. En la primera acción se ofreció una panorámica histórica del proceso seguido hasta la firma de la Convención en 1989, destacando varios momentos: la explicación de la inexistencia de Derechos en el siglo XIX por diferentes razones, la creación de *Save the Children*, la contribución de Janusz Korczak, el pedagogo y médico polaco que “por primera vez formuló una concepción emancipadora de sus derechos” (Liebel, 2019, 178), la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924 y la Declaración de los derechos del niño de 1959.

Una vez mostrado el panorama y el contexto previo en el que se aprobó la Convención se procedió a la elaboración de unidades didácticas integradas para trabajar el 20 de noviembre como oportunidad de aprendizaje desde las tres áreas de conocimiento del desarrollo curricular vigente de Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Orden del 5 de agosto de 2008): conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguaje, comunicación y representación. El motivo principal fue la celebración del 30 cumpleaños de la Convención presentando una tarta en el aula de Infantil como banderín de enganche para suscitar el interés del alumnado de segundo ciclo de Infantil. De esta manera, se utilizaba un cumpleaños como disparador del proceso de enseñanza y aprendizaje, sabiendo que el alumnado infantil presta una gran atención a estos acontecimientos cotidianos. Se vio conveniente que el alumnado universitario trabajara en la elaboración de un mapa conceptual donde se integraran las finalidades de la enseñanza de las CC.SS., los conceptos clave de las CC.SS., las diferentes CC.SS., el desarrollo curricular vigente y las tres áreas de conocimiento con sus bloques de contenidos, y todo ello desde el marco de un modelo alternativo de enseñanza de las CC.SS. (Galindo, 2016), un mapa planteado para desarrollar el pensamiento histórico en el segundo ciclo de Infantil. Con este trabajo previo de formación, el estudiantado universitario había tomado conciencia de la trascendencia educativa de la Convención, y estaba preparado para comprobar la dimensión real de su aprovechamiento educativo en las aulas de Infantil durante el período del *Practicum*.

Fase 2. Durante el *Practicum*

Antes de comenzar este periodo formativo, el alumnado recibió una serie de consignas para realizar una observación participante con el fin de comprobar si el 20 de noviembre se celebraba o no en las escuelas y cómo se llevaban a cabo esas actividades complementarias, teniendo presente que se trataba de un contenido educativo de notable relevancia para trabajar el tiempo histórico y la Historia en la etapa de EI. Coincidimos con Riera (2015) en la utilidad de la observación como un componente esencial de la reflexión sobre la práctica docente. Para esta autora, “La observación y el análisis de lo observado debería servirnos para plantear cambios en el diseño de las propuestas educativas, regularlas y mejorarlas (...)” (Riera, 2015, p. 63). Pero la observación no cumple su finalidad si no se registra lo observado y se interpreta. Por esa razón, el estudiantado del Grado tenía que realizar y entregar un informe individual de lo observado en el aula y en el centro en su período de *Practicum II* sobre el tratamiento de la celebración del 20 N dentro de una micro-investigación más amplia acerca del tiempo histórico en Infantil. Estamos convencidos de que las prácticas externas pueden ser un contexto óptimo para transformar las concepciones de los futuros maestros y maestras relativas a la enseñanza y aprendizaje de las

ciencias sociales (López, Felices, Jiménez y Moreno, 2018). En ese recorrido es importante acompañar en su propia práctica al estudiante que se está formando y orientarle en el contexto profesional en que interviene.

Como hemos indicado, al estudiante se le ofreció una serie de consignas que a continuación se describen, para que pudiera registrar la observación:

Figura 1

Dimensiones recomendadas para realizar el registro de la observación en el aula de Infantil

- | | |
|---|---|
| a | Si se realizan actividades o no coincidiendo con la celebración del 20 de noviembre de 1989 |
| b | En caso afirmativo, describir cómo se llevan a cabo y quiénes tienen la iniciativa |
| c | Analizar la metodología, los recursos, las actividades y la evaluación que se usan y se plantean para la celebración |
| d | Realizar un balance de los resultados obtenidos con estas actividades complementarias reflejándolas en un informe final |

Fuente: elaboración propia

Fase 3. Actuaciones a posteriori del *Practicum*.

Tras la indagación, el alumnado elaboró un informe final sobre la micro investigación etnográfica realizada en el aula acerca de la enseñanza de la historia en Infantil. En dicho informe se describen y se analizan de forma reflexiva diversas situaciones detectadas en el aula y en el colegio sobre la enseñanza del tiempo histórico recurriendo a distintas situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, se hace mención a la celebración de la Convención, indicando cómo se habían desarrollado esas actividades por parte del tutor o tutora y cómo las enfocarían ellos y ellas, teniendo en cuenta la formación adquirida en la asignatura Aprendizaje de las CC.SS. en EI. Finalizado el *Practicum II*, se analizó el contenido de los informes a partir de las 4 dimensiones expuestas anteriormente en el Cuadro 1 sobre la experiencia relacionada con la enseñanza del tiempo y el pensamiento históricos en la escuela, teniendo como centro de interés la celebración de la CDN.

6. Resultados de la micro-investigación realizada por el alumnado

Analizados los contenidos de 124 informes del curso académico 2019-20, sobre un total de 139 personas matriculadas oficialmente en nuestra asignatura, los resultados obtenidos presentan una realidad diversa en los centros educativos y en las aulas de Infantil cuando se encara el trabajo con la CDN vinculándolo con la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. Si hacemos un balance global, podemos decir que, en la mayoría, es decir, en 77 de ellos, que se corresponde con un poco más del 62% de los centros donde nuestro alumnado ha estado realizando el *Prácticum II*, se conmemora este acontecimiento histórico. Sin embargo, no se menciona esta efeméride en 47 de los informes entregados. Se comprueba así que mayoritariamente sí se llevan a cabo diversas actividades para celebrar la ocasión, aunque un aspecto a resaltar es la gradación de situaciones educativas con las que se encontró el alumnado del Grado en Educación Infantil.

Podemos detectar casos en donde no existe celebración y, por tanto, la no realización de actividades de acompañamiento en las aulas, tanto en centros concertados como públicos,

siendo este porcentaje de un 38%. Otros centros hacen un tratamiento efímero durante un tiempo muy reducido por parte de la docente-tutor/a, pasando por otros colegios en donde sí se realizan actividades a lo largo del día del 20 N en los que el conjunto del profesorado del ciclo de Infantil participa con la implicación de la dirección del centro y de las familias, llegándose a detectar casos en los que se planifica un trabajo previo, desarrollado ampliamente a lo largo de la semana de dicha fecha, siendo minoritario este último planteamiento didáctico en el conjunto de centros investigados. Por la información suministrada por el alumnado universitario, se comprueba la paradoja de que en un mismo centro existen diferencias notables en el tratamiento de este tema, no sólo entre las etapas educativas, sino también entre el profesorado de un mismo ciclo, por ejemplo, de 3 a 5 años, demostrándose así la dependencia del nivel de concienciación y conocimiento sobre la temática por parte del equipo docente responsable.

El patrón de actuación comprobado en la secuenciación de actividades por la mayoría del alumnado del Grado ha sido el siguiente. En primer lugar, se pregunta y se habla en la asamblea sobre esta temática para ver qué conocen los niños/as, estableciéndose comunicación y turnos de palabra después de que la docente expone de forma oral la importancia de ese día. A continuación, se muestra un vídeo sobre los Derechos de los Niños con distintos personajes infantiles que aparecen en los medios de comunicación, realizando seguidamente una ficha o una representación sobre los derechos para llevarla a casa. Hay ejemplos en los que se recrea un corazón en una cartulina donde escriben 3 derechos fundamentales: poder asistir a un médico, tener una familia y un colegio donde aprender; o se elabora un mural con las manos de niños y niñas impresas incluyendo sus derechos, situándolo en un espacio escolar de transición entre zonas; o también se aprovechan las ramas de un árbol que ha sido pintado en el aula para tal ocasión con la finalidad de situar en ellas los diferentes Derechos.

Otra forma de celebración consiste en la proyección de un vídeo sobre los Derechos, conocer una canción sobre la temática tratando diferentes derechos cada día de la semana (esta opción fue propuesta por una alumna del Grado), fundamentalmente con dibujos y coloreando fichas. Se han dado situaciones en las que nuestro alumnado ha tenido que mostrar sus competencias docentes, bien porque su tutora de prácticas se encontraba de baja, bien porque esta no había planificado actividades para tal ocasión. La intervención del alumnado del Grado dio muestra de un gran sentido de responsabilidad, poniendo en marcha propuestas aprendidas en la universidad sobre la celebración del día de la Convención como fueron las relacionadas con la historia de los derechos de los niños usando las viñetas de Tonucci y la elaboración de una tarta conmemorativa que despertó la atención de las criaturas al cantar el 30 cumpleaños, dándose así paso a la explicación de dicha celebración.

Como conclusión más extendida, después del ejercicio de observación participante recogida en los informes y teniendo en cuenta el aprendizaje adquirido en la asignatura, el alumnado universitario interpreta mayoritariamente que estas actividades adolecen de cierta superficialidad. En un caso, se comenta que, con estas actividades puntuales, pasados unos días desde su celebración se comprobaba que el alumnado de Infantil se olvidaba de todo lo que habían realizado. Además, se resalta la diferencia de atención prestada por el profesorado a la hora de planificar actividades para el día 6 de diciembre, día de la Constitución. Como dato a

destacar, en los 124 informes se hace mención a las actividades para la celebración del referéndum del día 6 de diciembre en escuelas y aulas donde se desarrolló del *Practicum II*.

7. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos de los informes de investigación hechos por el estudiantado universitario como sujetos epistémicos (Rivero y Porlán, 2017) nos impulsan a seguir trabajando los contenidos de la Convención en la formación inicial. Hemos comprobado en esta investigación etnográfica que, aunque se desarrolle la celebración de forma mayoritaria en las aulas de Infantil en un 62% de los centros educativos, se detectan diferencias sustanciales en cuanto al espacio concedido a la CDN de 1989 en las escuelas observadas si se compara con otras celebraciones reconocidas socialmente, como fue el caso del Día de la Constitución de 1978. Estamos de acuerdo con las conclusiones a las que llegaron Parra y Segarra (2012) para Primaria, pues el modelo de educación para una ciudadanía democrática desarrollado en los espacios áulicos de Infantil es de perfil bajo. Este aspecto enlaza con lo defendido por Novella y Trilla (2014) cuando denuncian el predominio de una participación infantil más ficticia que real. En esta línea reivindicativa, entendemos que una de las finalidades de la escuela pública consiste en fomentar una lectura crítica y transformadora del entramado social para promover una intervención de la ciudadanía infantil en su medio. En consonancia con lo expresado por Ayuste y Trilla (2020), las instituciones educativas tienen la oportunidad de convertirse en espacios públicos de reflexión crítica sobre las cuestiones de poder entre diferentes grupos etarios. Pensamos que es necesario, desde la función docente, dar un decidido paso cultural y político para fortalecer la democracia real en un escenario de intermediación donde el profesorado ha de tomar partido. Se evidencia pues la imposible neutralidad del profesorado (Santisteban, 2019) ante las problemáticas generadas por la desigualdad social y política.

Una de las causas de esa circunstancia creemos que reside en la insuficiente formación y conciencia activa en el profesorado que debe acompañar a las criaturas a la hora de experimentar diariamente la práctica democrática y no sólo en los momentos de las celebraciones puntuales. En ese sentido, las conclusiones a las que ha llegado el estudiantado representan una prueba evidente para orientar la formación inicial. Como dice nuestro alumnado, sí, mayoritariamente se realizan actividades puntuales siendo estas superficiales. No obstante, se confirma que los y las infantes olvidan lo aprendido porque no han tenido la oportunidad de practicar diariamente el oficio de la ciudadanía (Bárcena, 1997) en la escuela y de un modo significativo. Esto se fundamenta en esa mirada que está muy arraigada en la mente colectiva pues entiende que este alumnado es muy pequeño e inmaduro para participar en las cuestiones políticas. Sin embargo, la investigación reciente nos indica que el contenido de las CC.SS. enseñadas y aprendidas en EI puede contribuir a la consolidación de una educación democrática y de justicia social (Gutiérrez y Pagès, 2018), superándose un conocimiento histórico escolar protagonizado por adultos, varones y con un carácter eminentemente etnocéntrico (Ortega, 2020). Por esa razón, la CDN de 1989 puede ser un excelente contenido para ser trabajado en Infantil a lo largo del curso escolar con el fin de visibilizar la contribución de las infancias a las sociedades democráticas en el marco de una ciudadanía global.

Después de haber diseñado este proceso de formación inicial en sus distintas fases, la conclusión a la que llegamos es que un tratamiento amplio y bien planificado de los contenidos de la CDN por parte de los y las docentes en los centros escolares contribuiría enormemente al reconocimiento de los niños y niñas como protagonistas de una ciudadanía activa. Esta acción formativa puede repercutir en un cambio de mirada hacia las y los infantes, como sugieren Bruck y Ben-Arieh (2020), superando las resistencias del adultocentrismo (Gaitán, 2018). Se trata de un recurso imprescindible para desarrollar al máximo las diferentes capacidades de las criaturas de Infantil para ejercer sus derechos y deberes como parte integrante de la ciudadanía en la actual sociedad democrática (Urrea et al, 2018).

La realidad educativa explorada nos anima a seguir formando a un futuro profesorado novel para que sea consciente del valor histórico del contenido de la Convención y lo aplique regularmente en su desarrollo profesional. Estamos convencidos de que los derechos de la infancia no sólo se tienen que conocer en su celebración anual, sino que también han de vivirse y practicarse diariamente en los centros educativos, tal y como defienden Novella y Trilla (2014). Poseemos ya experiencias innovadoras e investigaciones (Urrea et al, 2018) que nos están indicando el camino a seguir. Es por eso por lo que, como escriben Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), la formación inicial ha de incidir en los procesos de pensamiento, creencias y concepciones pedagógicas del futuro profesorado novel para interiorizar su función como agente de transformación social, contemplando este contenido de la CDN como un eje fundamental tanto en la Didáctica específica de las CC.SS. como en la construcción de la identidad docente de la etapa educativa de Infantil.

Referencias bibliográficas

- Ayuste, A. y Trilla, J. (2020). Un sexto principio para el manifiesto por una pedagogía post-crítica. *Teoría de la Educación*, 32(2), 35-26.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bruck, S.; Ben-Arieh, A. (2020): La historia del estudio Children's Worlds, *Sociedad e Infancias*, (4), 35-42.
- Carretero, M. (2019). Historia y conmemoraciones. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (97), 4-7.
- Estepa, J. y García Pérez, F.F. (2020). El modelo del profesor investigador en el aula en el Proyecto IRES. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (100), 22-28.
- Foucault, M. (2013). *El Poder, una bestia magnífica, sobre el poder, la prisión y la vida*. Madrid: Editorial Siglo XXI
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*. 43 (1), 9-26.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps", *Sociedad e Infancias*, 2, pp. 17-37.
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En Ángel Liceras y Guadalupe Romero (Coords.),

- Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-93). Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, M. C. y Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, *Innocenti Essay* (4), International Child Development Centre.
- Hoyuelos, A. y Riera, M.A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., Orr, K. (2015). *Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries*. Ginebra: UNICEF.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. 17 (2). [http:// Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176](http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176)
- Liebel, M. (2019). Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia. *RES, Revista de Educación Social*, (28), 175-195.
- López, M. L., Felices, M. M., Giménez, M. D. y Moreno, C. (2018). El Practicum como estrategia formativa del pensamiento histórico en estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (Eds.). *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en DCS* (pp. 243-252). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid y AUPDCS.
- Llena, A. y Novella, A. (Coords.) (2018). *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Novella, A. M. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En Ana María Novella et al, *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Barcelona: Graó.
- Ortega, D. (2020). *Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la Historia*. Lección inaugural del curso académico 2020-21. https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/leccion_inaugural_2020-21.pdf
- Pagès, J. (2019). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch. Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? En M. Ballbé, N. González-Monfort, & A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia* (pp. 11-35). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Parra, D. y Segarra, J.R. (2012). Celebraciones escolares, ¿fiestas cívicas? El tratamiento escolar del 9 d'Octubre y el día de la Constitución en las aulas valencianas de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (26), 19-34.
- Pérez, E., Baeza, M^a C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 1-15.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, (27), 37-55.

- Porlán, R; Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Riera, M^a. A. (2015). Del mirar al observar. En Alfredo Hoyuelos y María A. Riera, *Complejidad y relaciones en educación infantil*, (pp. 55-88). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez, M.A. y Claudino, S. (Coords.) (2018). *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Barcelona: Graò
- Sanz Gimeno, A. (2020): Situación demográfica de la infancia y la adolescencia actual. Una visión mundial, *Sociedad e Infancias*, (4), 5-21.
- Santisteban, A. (2019). La práctica de enseñar a enseñar ciencias sociales. Hortas, M. J. y Dias, A. (coords.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 1079-1092). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, (68), 11-24.
- UNICEF (2019). Guía para la obtención del reconocimiento como centro referente en educación en derechos de infancia y ciudadanía global. Bases de la convocatoria 2019. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/unicef-educa-EED-bases-convocatoria-reconocimientos-2019-.pdf>
- Urrea, A.; Coiduras, J.; Alsinet, C.; Balsells, M^aA.; Guadix, I., y Belmonte, O. (2018). Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global: una aproximación desde la comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, (2), 127-146.



Educación, patrimonio y turismo: garantía de sostenibilidad

Convention of the Rights of the Child in Early Childhood Classrooms

Rebeca Guillén Peñafiel

Universidad de Extremadura

Email: rebecagp@unex.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9441-0566>

Ana María Hernández Carretero

Universidad de Extremadura

Email: ahernand@unex.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2412-940X>

José Manuel Sánchez Martín

Universidad de Extremadura

Email: jmsanche@unex.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4711-3542>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.254>

Resumen

Uno de los propósitos de la educación patrimonial es concienciar sobre la necesidad de valorar, respetar y proteger el patrimonio. Este mismo compromiso debe orientar la actividad turística, con el fin de reducir sus impactos negativos y contribuir a la sostenibilidad. Considerando el estrecho vínculo que debería establecerse entre educación, patrimonio y turismo, el objetivo de este trabajo es conocer el número de publicaciones científicas que contemplan esta relación como objeto de estudio y cómo la abordan. Para ello, se han revisado revistas de lengua castellana, en su mayoría integradas en la categoría de Educación, con mayor factor de impacto e indexadas en las bases de datos Journal Citation Report y Scopus, entre los años 2000-2018. Igualmente, se han seleccionado los trabajos recogidos en la Web of Science que abarcan esta temática, independientemente de la revista que los publica. Los resultados reflejan la escasa visibilidad que tiene el trinomio educación, patrimonio y turismo en las revistas seleccionadas. Concretamente, la mayoría de los estudios que sí consideran este asunto provienen de revistas latinoamericanas. A partir de estos hallazgos, se realizó un análisis crítico interdisciplinar, que revela la necesidad de integrar estrategias educativas y

pedagógicas durante las experiencias turísticas, considerándolas un escenario idóneo para su desarrollo. En definitiva, el presente estudio difunde la necesidad de incluir la educación patrimonial en las experiencias de ocio para gestionar la actividad turística de un modo sostenible y, de este modo, contribuir a la conservación de los espacios.

Palabras clave: educación; patrimonio; turismo; sostenibilidad.

Abstract

One of the purposes of heritage education is to raise awareness about the need to value, respect and protect heritage. This same commitment should guide tourism activity, in order to reduce its negative impacts and contribute to sustainability. Considering the close relationship that should exist among education, heritage and tourism, the objective of this work is to know how many scientific publications contemplate this trinomial as an object of study and how they address this relationship. For this, we have reviewed Spanish language journals, mostly integrated in Education category, with the highest impact factor indexed in Journal Citation Report and Scopus, between 2000-2018. Likewise, we have selected the research collected in the Web of Science that covers this topic, regardless of the journal that publishes them. The results of this analysis reveal the low visibility of the education, heritage and tourism trinomial in the selected journals. Specifically, most of the studies that consider this subject come from Latin American journals. Based on these findings, a critical interdisciplinary analysis was carried out, which reveals the need to integrate educational and pedagogical strategies during tourism experiences, considering them an ideal place for their development. In short, this study disseminates the need to include heritage education in leisure experiences to manage tourism activity in a sustainable way and, thus, contribute to the conservation of spaces.

Keywords: education; heritage; tourism; sustainability.

1. Introducción

El turismo cultural es, actualmente, uno de los fenómenos socioeconómicos más potentes a nivel mundial, que ofrece a numerosos países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo, buenas perspectivas de crecimiento económico. Asimismo, esta actividad puede contribuir a conocer, comprender y compartir otras manifestaciones culturales, valorar y promocionar la identidad cultural, fomentar la tolerancia y respeto entre los pueblos, incentivar la interculturalidad y estimular la recuperación y conservación de los bienes patrimoniales (González-Varas, 2015).

No obstante, la concepción del turismo desde una visión puramente mercantilista, fundamentada en la masificación y en la generación de estigmas globales, está provocando graves problemas no solo ambientales, sino también socioeconómicos y culturales. Desde los beneficios estrictamente económicos se atenta contra la biodiversidad, se incrementan los desequilibrios económicos y las desigualdades sociales y, lejos de fomentarse la interculturalidad y el respeto por la pluriculturalidad, se homogenizan rasgos y sentimientos, con la consecuente aculturación de la comunidad receptora.

Ante tales amenazas, surge la necesidad de establecer una estrecha relación entre patrimonio y turismo, que quede fuertemente consolidada a través de la educación y que sirva de estímulo para incrementar el conocimiento sobre los bienes patrimoniales y los valores que transmite. De igual modo, esta educación patrimonial servirá para difundir información referida

a los problemas de degradación y deterioro que afectan a los bienes, a la vez que se generan sentimientos de compromiso y responsabilidad con su conservación y se construyen lazos de identidad.

Numerosas publicaciones científicas hacen referencia exclusiva a la relación entre patrimonio y turismo, mientras que otras se centran en la educación patrimonial. Sin embargo, se considera que los estudios que relacionan estos tres conceptos son aún minoritarios en la literatura científica. Esta es, por tanto, la hipótesis de partida, que da lugar principal objetivo del trabajo: conocer y valorar la representatividad del trinomio “educación, patrimonio y turismo” en la literatura científica, con el fin de impulsar una línea de investigación que aborde esta temática, orientada a promover prácticas turísticas que, desde la educación y la didáctica, estén encaminadas hacia la sostenibilidad. Es decir, fomentar experiencias que faciliten la accesibilidad tanto física como intelectual del público a los bienes patrimoniales para su disfrute, al mismo tiempo que se garantiza su conservación (Ardemagni, 2008). Para ello, se seleccionan y revisan distintas publicaciones de la Web of Science (WOS), así como revistas científicas indexadas en las bases de datos Journal Citation Reports (JCR) y Scopus.

1.1. La vulnerabilidad del patrimonio

España cuenta con una enorme riqueza y diversidad patrimonial, lo que la posiciona como uno de los principales destinos turísticos a nivel mundial. Según la UNESCO (2021), el país acoge 49 bienes inscritos en la Lista de Patrimonio Mundial, lo que la sitúa como tercer país en cuanto a bienes declarados, tan solo superado por Italia y China y cuenta con más de 45 000 bienes muebles protegidos (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021). A este ingente volumen de patrimonio se le añaden diversos espacios naturales, protegidos mediante diferentes figuras. Entre ellos, destacan 16 Parques Nacionales que configuran la Red homónima o la Red Natura 2000, 52 Reservas de la Biosfera y 15 Geoparques declarados por la UNESCO. Pese a esta riqueza, el principal atractivo del país continúa siendo las zonas de playa, según el Ministerio para la Transición Ecológica.

Fruto de esta diversidad de recursos, España fue visitada en 2016 por 75.315.008 turistas, siguiendo una tendencia creciente hasta 2019, año en el que se alcanzaron los 83 509 153 turistas internacionales, si bien, ya en 2020, en plena pandemia, descendieron hasta los 18 957 856 según publica Frontur (INE, 2021). Unas cifras que la sitúan como el segundo país más visitado, a la vez que su aportación al PIB se cifra en 154 487 millones de euros para el año 2019, según la Cuenta Satélite de Turismo (INE, 2021). Sin embargo, la gran afluencia de visitantes puede poner en peligro la integridad del patrimonio (Teruel, 2016) y, con ello, las costumbres de la población, que puede verse desposeída de su patrimonio (Cànoves, Villarino y Herrera, 2006).

El World Heritage Centre (2017) ha elaborado una clasificación de las amenazas a las que se expone el patrimonio, según se recoge en “Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention”. Entre los riesgos se reconocen la pérdida de la autenticidad histórica o del significado cultural, la disminución de la población de algunas especies causadas por factores humanos, la alteración de los paisajes, la carencia de políticas de conservación, peligros derivados de proyectos de ordenación territorial, planes urbanísticos o la carencia de un plan de gestión.

Según estas Directrices prácticas de la UNESCO (2017), la acción humana supone un factor de riesgo que ocasiona impactos al patrimonio. La erosión y degradación del entorno, la contaminación, las aguas residuales, la sobreexplotación de recursos, el deterioro del hábitat de especies, el incumplimiento de las normas en espacios protegidos, las edificaciones descontextualizadas o la desculturización del destino, son algunos de los problemas que atentan contra la integridad de los bienes y, con ello, a las raíces culturales de las poblaciones.

Muchos de estos problemas tienen su origen en la forma de concebir y de entender el patrimonio o, lo que es lo mismo, en la escasa valoración que de él se hace. Algunos autores hacen referencia a su concepción como una mercancía, lo que refleja que ciertos elementos patrimoniales son tratados, casi en exclusiva, como recursos económicos destinados a un fin consumista (Gomes, 2000; Prats, 2006; Hernández y Martí, 2008). Bajo esta premisa, el patrimonio se convierte en un artículo de compra, vinculado con intereses, sobre todo, comerciales y no tanto sociales o culturales (Quintana y Stagno, 2009). Su valor pasa a ser medido en términos de consumo y del número de turistas que atrae (Prats, 2006), mientras que su valor educativo o simbólico queda en un segundo plano. Tanto es así que existen numerosos estudios científicos centrados en analizar la actividad turística a través de intereses, valoraciones, experiencias o propuestas relacionadas con el incremento económico, el gasto turístico o el desarrollo local (Leno, 1993; Hernández, 2002; Martín, 2003; Grande, 2006; Andrés, 2008; López, 2008; Prats, 2011; Sánchez Peña, 2012), pero ninguno contempla la oferta de actividades didácticas o la difusión de la educación patrimonial como variables que configuran la calidad, el atractivo o potencialidad de un destino desde un punto de vista socioeducativo y cultural. En ellos, no existe ningún indicador para valorar qué se enseña, qué valores y sentimientos se generan en los visitantes, qué aprenden y cómo lo aprenden. Todo ello a pesar de que, según el estudio realizado por ATLAS en 1992 y 1997, sobre más de 14.000 encuestas hechas en Europa, los dos motivos principales para hacer turismo son aprender cosas nuevas y descansar.

Como respuesta a esta situación en la que el patrimonio queda alejado de su valor simbólico y educativo, la UNESCO ha promulgado numerosas Recomendaciones, Directrices y Convenciones con el fin de impulsar su protección. Asimismo, existen otras iniciativas que trabajan en la misma línea, aunque en distintos ámbitos. A nivel europeo se configuran Itinerarios Culturales, la Red de Patrimonio Europeo (HEREIN), Jornadas Europeas de Patrimonio, el Convenio Europeo del Paisaje o el Año Europeo del Patrimonio Cultural. En el panorama nacional se establece la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español o la Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Igualmente, se crea el Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPC) y el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Por último, a nivel autonómico, existen Decretos y Leyes que contemplan la gestión y protección del patrimonio en cada comunidad.

Considerando la vulnerabilidad del patrimonio, la educación aparece como una herramienta primordial para evitar o paliar los problemas que se derivan de la actividad turística descontrolada. Especialmente porque el turismo, bien gestionado, tiene mucha capacidad para influir positivamente en la conservación del patrimonio, pues posibilita el acceso y la difusión de los elementos patrimoniales, genera recursos económicos para afrontar la gestión patrimonial y

activa el patrimonio y, por tanto, el desarrollo de las poblaciones donde se encuentra (Troncoso y Almirón, 2005). Por ello, resulta imprescindible impulsar los principios de la educación patrimonial, para contribuir a la mejora de la calidad de los productos turísticos al mismo tiempo que se difunde una toma de conciencia, considerando el desarrollo sostenible como el fin último. De esta forma, el binomio educación y turismo resulta indisociable.

1.2. Educación patrimonial: premisa para un turismo sostenible

La educación patrimonial se define como un campo propicio para el conocimiento, valoración y respeto del patrimonio en todas sus manifestaciones, que tiene como fin último la conservación de los referentes culturales, entendidos como señas de identidad de una población. El objetivo de esta educación es intervenir en el proceso de patrimonialización, mediante propuestas educativas que posean conciencia, intencionalidad, estructura, programación y reflexión (Fontal, 2003). Para ello, se basa en el empleo de estrategias que, desde la didáctica, utilizan el patrimonio para concienciar, sensibilizar y generar aprendizajes.

Las investigaciones en torno a la educación patrimonial han aumentado su número, especialmente desde la entrada en el nuevo siglo. Concretamente, el año 2003 supuso un punto de inflexión para esta corriente, que pasa a convertirse en una disciplina científica (Fontal, 2003). Bajo esta línea de investigación aparecen numerosos trabajos que resaltan el valor educativo y didáctico del patrimonio para generar conocimiento, pero sobre todo valores como la identidad, el respeto o la integración cultural (Ishihara-Brito y Rodríguez, 2012; Gutiérrez, 2012; Catalán, 2013; Fontal, 2016; Pinto y Zerbato, 2017; Domínguez y López, 2017; Borghi, 2017; Fontal y Martínez, 2017; Fontal y Marín-Cepeda, 2018).

Igualmente, la educación patrimonial se abre paso entre los estudios enfocados a la educación no formal (Fontal, 2003; Conforti, 2010; Gómez, Calaf y Fontal, 2016; Cuenca, Martín y Schugurensky, 2017; Meunier y Poirier-Vannier, 2017), en especial en aquellos que ponen de manifiesto el protagonismo de los museos como difusores de la memoria colectiva. Algunas conclusiones en este campo manifiestan la necesidad de renovar las estrategias de difusión de muchas instituciones museísticas, que aún cuentan con una comunicación multidireccional y escasas propuestas participativas (Cuenca, Molina-Puche y Martín, 2018).

Otras investigaciones se centran en las experiencias educativas desarrolladas fuera de la escuela (Mendioroz-Lacambra, 2016; Domínguez y López, 2017; Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017). Estas actividades garantizan el contacto directo con los referentes patrimoniales, al mismo tiempo que favorecen la unión de los dos ámbitos de enseñanza: el formal y el no formal. A pesar de sus beneficios, algunas investigaciones evidencian que muchas experiencias no estimulan la educación patrimonial (Vasko, 2018). Es por ello que sus principios deben integrarse en todos los contextos de enseñanza, desde las escuelas hasta centros de interpretación, oficinas de turismo, empresas de ocio y cualquier espacio que garantice el acceso al entorno patrimonial, mediante estrategias educativas que apuesten por: a) una educación para todos los niveles y grupos, con actividades reales adaptadas a cada colectivo particular; b) experiencias didácticas que ofrecen aprendizajes vivenciales y sensoriales y no conocimientos teóricos; c) respeto por el patrimonio y el entendimiento de su valor simbólico-identitario; d) el diseño de materiales didácticos e

interactivos; e) participación en experiencias del patrimonio inmaterial para el conocimiento de las tradiciones y formas de vidas de una determinada comunidad; f) la formación continuada de profesionales, tanto del sector educativo formal (colegios, centros de profesores y recursos) y no formal (museos, centros de interpretación, etc.), como aquellos del sector turístico (empresas de ocio, guías, etc.); y g) promover la colaboración entre el sector educativo y el turístico, orientando sus prácticas al disfrute del patrimonio de una forma sostenible.

Entendida de esta forma, la educación patrimonial se inserta como una pieza clave para la consecución de un turismo sostenible (Geovan, Baptista y Cardozo, 2017). Este queda definido por la Organización Mundial del Turismo como aquel que “tiene plenamente en cuenta las repercusiones actuales y futuras, económicas, sociales y medioambientales para satisfacer las necesidades de los visitantes, de la industria, del entorno y de las comunidades anfitrionas”. El turismo, en el marco de la sostenibilidad, se proyectó gracias al Informe Brundtland (1987), alertando que el avance social se estaba llevando a cabo bajo un alto coste medioambiental. Desde entonces, son muchas las declaraciones que han recogido sus principios: Declaración de la Haya (1989); Carta del Turismo Sostenible (1995); Declaración de Québec sobre Ecoturismo (2002), etc. En todas ellas, aparece como nexo común el uso óptimo de los recursos ambientales y el respeto a la autenticidad sociocultural de las comunidades anfitrionas, lo que supone conservar sus referentes patrimoniales y respetar sus valores tradicionales (Cànoves et al., 2006). Unos objetivos de sostenibilidad que solo pueden lograrse si todas las partes implicadas se comprometen en su consecución: sector público, industrias, organizaciones profesionales, empresas privadas y población.

2. Metodología

El estudio presenta un análisis bibliográfico que se ha realizado considerando tres pilares que sustentan la investigación y que constituyen un trinomio: educación, patrimonio y turismo. Este punto de partida se justifica debido a la interdependencia que existe entre estas realidades.

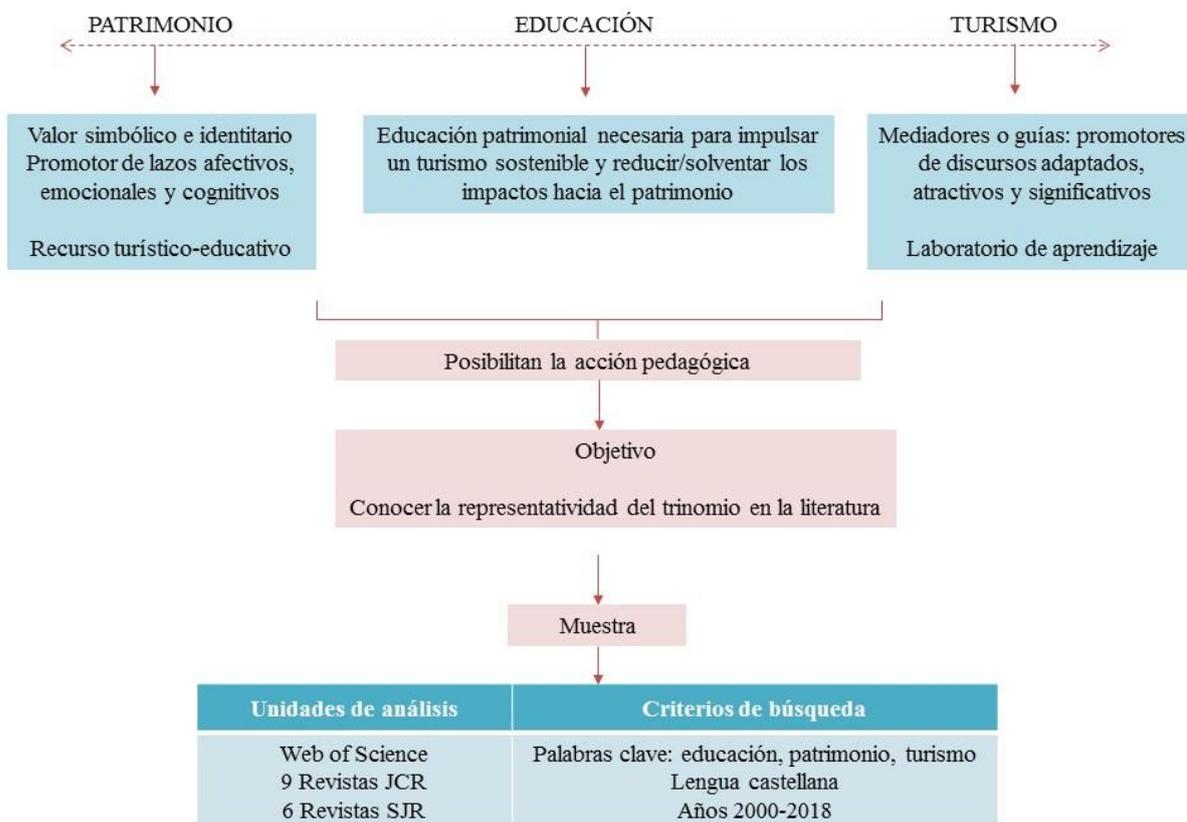
En este contexto, el patrimonio se define como un recurso didáctico, es decir, como un elemento capaz de generar lazos afectivos, emocionales y cognitivos con las personas. Bajo esta perspectiva, los bienes patrimoniales presentan una gran carga simbólica e identitaria, pues posibilitan el acceso a la historia, costumbres, tradiciones y formas de vida de distintas comunidades y grupos sociales, además de potenciar valores como el compromiso, la toma de conciencia y el respeto. Por su parte, las prácticas turísticas poseen un gran valor como laboratorios de aprendizaje, puesto que favorecen el contacto directo con los bienes patrimoniales. Además, los mediadores o guías turísticos ejercen una labor de comunicación que posibilita generar discursos adaptados, atractivos y significativos para distintos públicos. Estas cualidades convierten estas experiencias en escenarios óptimos para impulsar la tarea pedagógica. Por último, la educación patrimonial se instala como una disciplina necesaria para desarrollar prácticas turísticas sostenibles, puesto que lo pedagógico se considera como una cualidad intrínseca y necesaria al propio turismo (De Lima, Cappellano y Köche, 2020).

Como se observa, existe una retroalimentación entre los tres conceptos. Esta premisa argumenta el problema de investigación del que parte este estudio: ¿cuál es la situación de la

educación patrimonial en la literatura y su relación con el turismo? Con la finalidad de conocer la prevalencia de este trinomio en la literatura, en el presente trabajo se analizan distintas bases de datos, revistas y publicaciones científicas de lengua castellana indexadas. Todo ello conforma el siguiente esquema de trabajo (Figura 1):

Figura 1

Esquema de trabajo



Fuente: elaboración propia

El proceso de búsqueda, selección y análisis sigue una secuencia de trabajo previamente diseñada, que posee tres criterios determinados. 1. Se trata de publicaciones en lengua castellana; 2. Los artículos han sido publicados entre los años 2000 y 2018; y 3. La búsqueda y selección se realiza en función de los tres términos clave: educación, patrimonio, y turismo, que debían encontrarse presentes en el título, palabras clave o resumen de los trabajos. Durante este proceso quedaban excluidos los estudios que solo atendían a dos de los tres conceptos (patrimonio/turismo, patrimonio/educación o educación/turismo), pues el objetivo es conocer cuántos artículos valoran la relación entre estos tres términos y cómo se aborda.

Con base en estas pautas, se examinó la Web of Science y se analizaron las revistas educativas más representativas indexadas en JCR y SJR, adscritas fundamentalmente a la categoría de Educación. No obstante, también se consideraron otras revistas de Geografía, Arte y Turismo, por publicar trabajos relacionados con la temática de estudio. Atendiendo a estas especificidades,

la búsqueda y análisis se realiza sobre 4 grupos: 1. Base de datos de la Web of Science; 2. Revistas indexadas en JCR; 3. Revistas indexadas en SJR; y 4. Revista PASOS (Tabla 1).

Tabla 1

Unidades de Análisis

Grupo 1	Base de datos Web of Science	
Grupo 2	Revista	Indexación
	Comunicar	JCR (Education)
	Revista de psicodidáctica	JCR (Education)
	Revista de Educación	JCR (Education)
	Educación XXI	JCR (Education)
	Enseñanza de las ciencias	JCR (Education)
	Revista española de pedagogía	JCR (Education)
	Boletín de la AGE	JCR (Geography)
	Cultura y educación	JCR (Education)
	Estudios sobre educación	SJR (Education)
	Infancia y aprendizaje	SJR (Education)
Grupo 3	Profesorado	SJR (Education)
	Revista complutense de educación	SJR (Education)
	Revista de investigación educativa	SJR (Education)
	Arte, individuo y sociedad	SJR (Visual Arts and Performing Arts)
Grupo 4	PASOS. Revista de turismo y patrimonio cultural	JCR (Hospitality, Leisure, Sport, Tourism)

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

Los resultados reflejan una escasa presencia de trabajos científicos que relacionan educación, patrimonio y turismo. El número de publicaciones que contempla esta línea de estudio durante el período 2000-2018 es muy bajo, a pesar de la influencia recíproca entre las tres realidades. Únicamente se han encontrado un total de 12 artículos que abordan esta cuestión. Esto supone un número muy bajo si se compara con el volumen de estudios que relacionan dos de los tres conceptos (Tabla 2).

Esta tabla muestra la prevalencia del trinomio educación, patrimonio y turismo en la literatura científica, según el número de publicaciones registradas en cada grupo que contempla esta línea de investigación. Como se aprecia, además de su escasa e incluso nula representatividad en cada uno de los grupos, cabe resaltar que la cantidad de trabajos publicados en relación con los binomios educación y patrimonio o patrimonio y turismo es mucho mayor que aquellos centrados en educación/turismo, cuya presencia es inexistente en las revistas JCR y SJR analizadas. Esto sugiere que el vínculo entre el ámbito educativo y turístico aún no está suficientemente asentado en la literatura.

Tabla 2*Número de trabajos que contemplan el trinomio educación, patrimonio y turismo*

Grupo	Unidad de análisis	AEP	AET	APT	AEPT
1	Web of Science	117	72	216	9
2	Revistas				
	Comunicar	1	-	-	-
	Revista de Psicodidáctica	-	-	-	-
	Revista de Educación	9	-	-	-
	Educación XXI	-	-	-	-
	Enseñanza de las Ciencias	-	-	-	-
	Revista Española de Pedagogía	-	-	-	-
	Cultura y Educación	4	-	-	-
	Boletín de la AGE	2	-	12	-
3	Estudios sobre Educación	-	-	-	-
	Infancia y Aprendizaje	-	-	-	-
	Profesorado	1	-	-	-
	Revista complutense de Educación	5	-	-	-
	Revista de Investigación Educativa	-	-	-	-
	Arte, individuo y sociedad	9	-	1	-
	Subtotal	31	0	13	0
4	PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural	11	7	89	3
Total		159	79	318	12

AEP: artículos sobre educación y patrimonio; AET: artículos sobre educación y turismo; APT: artículos sobre patrimonio y turismo; AEPT: artículos sobre educación, patrimonio y turismo.

En lo referente al Grupo 1, compuesto por los artículos indexados en WOS, se recogen únicamente 9 trabajos que relacionan estos tres conceptos, lo cual supone un número muy escaso si se compara con aquellos que contemplan dos de las tres realidades (Tabla 3).

Es destacable que todos estos artículos han sido publicados en revistas iberoamericanas, concretamente de Argentina, Venezuela, Brasil, México, Chile y Cuba, pero ninguno en revistas españolas. En cuanto al campo de conocimiento, las publicaciones pertenecen sobre todo al ámbito de las Ciencias Sociales, Antropología y Humanidades, mientras que, en el campo de la Educación, apenas se aborda la interrelación entre estos tres conceptos. Asimismo, parece interesante señalar que todos los trabajos aparecen publicados a partir del año 2010 y, principalmente, entre 2017 y 2018. De estos datos se desprende que se trata de una línea de trabajo reciente.

En el segundo y tercer grupo se recogen ocho revistas indexadas en JCR y seis revistas con factor de impacto en SJR. A pesar de la variedad de revistas seleccionadas, ninguna de ellas incorpora ninguna publicación relativa al trinomio. Entre los hallazgos, cabe señalar que existen diferencias en cuanto al volumen de trabajos que contemplan dos de las tres realidades. En relación con ello, se registra un mayor número de publicaciones sobre educación y patrimonio, seguidas de aquellas que se orientan al estudio de patrimonio y turismo y, finalmente, las que se centran en el binomio educación y turismo, para las que no se ha encontrado ningún resultado.

Tabla 3*Artículos de la Web of Science que abordan la relación entre educación, patrimonio y turismo*

<i>Artículo</i>	<i>Revista</i>	<i>Año</i>	<i>Área de investigación</i>	<i>País</i>
Turismo cultural como experiencia educativa de ocio	Polis, Revista latinoamericana	2010	Sociología	Chile
Jóvenes resignificando patrimonios: análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría	Espacios en blanco, serie indagaciones	2014	Artes y Humanidades	Argentina
Los senderos transitados: una mirada al estado del arte de la interpretación ambiental en Venezuela entre 2000 y 2015	Revista de investigación	2016	Educación e Investigación Educativa; Artes y Humanidades	Venezuela
Educación, restauración y turismo: una reflexión dialéctica aplicada a la Casa Sede de la Hacienda Forestal (Irati, Brasil)	Estudios y perspectivas en turismo	2017	Ciencias Sociales	Brasil
Educación en gastronomía: su vínculo con la identidad cultural y el turismo	El periplo sustentable	2017	Ciencias Medioambientales y ecología; Ciencias sociales	México
Turismo rural desde la educación popular. Experiencia en la vega tabacalera "Hoyo de Mena", Pinar del Río, Cuba	Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina	2017	Ciencias Sociales	Cuba
Estrategia de gestión pública para un enoturismo sustentable a partir de la percepción de problemas ambientales: El Valle de Guadalupe (México)	Estudios y perspectivas en turismo	2018	Ciencias Sociales	México
Sumergidos con lupa en los ríos del Cabo de Hornos: valoración ética de los ecosistemas dulceacuícolas y sus co-habitantes	Magallania (Punta Arenas)	2018	Antropología	Chile
Más allá de la arqueología académica: conversando con los guías comunitarios de Uaxactún	Estudios de cultura maya	2018	Antropología, arqueología	México

Fuente: elaboración propia

Finalmente, la revista *PASOS*, único ejemplo del grupo 4, integra tres trabajos que abordan el trinomio educación, patrimonio y turismo (Tabla 4).

Sin embargo, porcentualmente, la presencia del trinomio es testimonial, pues la gran mayoría de los trabajos contempla, sobre todo, cuestiones sobre patrimonio y turismo. En este caso, la presencia de trabajos orientados al estudio del binomio educación y patrimonio o educación y turismo es mucho menor.

En definitiva, tras la revisión de un total de 14 revistas indexadas en bases de datos con alto factor de impacto, se constata que no hay un solo trabajo publicado que aborde la relación educación, patrimonio y turismo. Se han encontrado ejemplos de esta conexión en algunas publicaciones recogidas en la Web of Science y en la revista *PASOS*. Con base en estos resultados, llama la atención la ausencia de trabajos que relacionan estos tres conceptos en las revistas del campo educacional. Ante esta realidad surgen algunas dudas, tales como: ¿es que acaso la educación no es consciente de que la actividad turística debe estar regulada por principios de

sostenibilidad que minimicen las posibles amenazas y potencien los beneficios?; ¿no es aconsejable extrapolar la educación patrimonial fuera de las aulas?; ¿no ofrecen las visitas, guías o cualquier actividad turística una excelente oportunidad para educar en patrimonio? o ¿no deberían las empresas del sector turístico fomentar la educación patrimonial?

Tabla 4

Artículos publicados en PASOS que abordan la relación entre educación, patrimonio y turismo

Artículo	Año	Indexación
Educación turística - reflexiones para la elaboración de una propuesta con base en la cultura	2010	IN RECS
Turismo y sitios arqueológicos en Las Islas Shetland del Sur, Antártida	2018	
¿Sueño o pesadilla en Mallorca? Un proyecto pedagógico interdisciplinario adecuado a la cultura de ocio y diversión	2007	

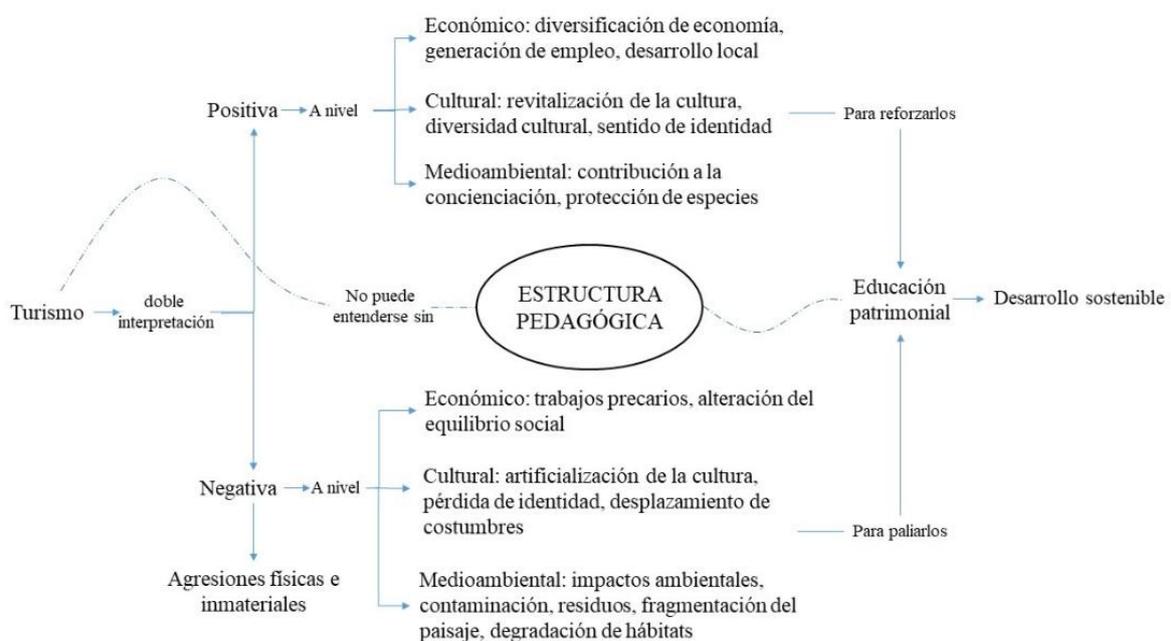
Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis y discusión

Tras examinar los 12 artículos que abordan el nexo entre educación, patrimonio y turismo, se aprecia que todos ellos presentan un rasgo común: plantean la necesidad de integrar modelos, experiencias, programas, proyectos o prácticas educativas como herramientas para favorecer un turismo sustentable. De su análisis y de su contraste con otros trabajos, se recogen varias ideas que ponen de manifiesto la interdependencia entre estas realidades y que resaltan la relevancia de asociar estos tres campos de estudio (Figura 2).

Figura 2

Esquema resumen: relación entre turismo y educación patrimonial



Fuente: Elaboración propia

Primeramente, existen opiniones diversas sobre el fenómeno del turismo. Los estudios evidencian que aquellas personas implicadas en mayor medida en esta actividad realizan una valoración más positiva sobre ella que aquellos que están al margen, los cuales se muestran más ambivalentes e incluso contrarios (Hall, Roberts y Mitchell, 2017). Considerando esta dualidad, la relación entre el turismo y el patrimonio siempre ha sido delicada. Por un lado, se critica el empleo del patrimonio como un simple generador de recursos económicos, mientras que, por otro, se observa la necesidad del patrimonio para generar turismo y de este para preservar el patrimonio, afirmando que uno sin el otro no puede mantenerse (Geovan et al., 2017). Fruto de este doble posicionamiento, se reconocen ventajas y se advierten posibles amenazas derivadas del turismo.

Comenzando por los aspectos positivos, desde un punto de vista cultural, el turismo bien gestionado puede revitalizar y recuperar la cultura local, potenciar el sentido de identidad, fomentar la diversidad cultural, integrar el diálogo entre civilizaciones, desarrollar actividades colectivas e impulsar el reconocimiento del lugar (Hernández, Moroño y Guillén, 2021). A nivel socioeconómico, permite diversificar las economías rurales, a la vez que promueve actividades innovadoras, genera empleo, reduce el éxodo, contribuye al desarrollo local y posibilita la generación de recursos para la conservación (Cànoves et al., 2006). Por último, a nivel medioambiental, permite revitalizar los recursos naturales, lo que puede contribuir a la concienciación patrimonial y medioambiental o favorecer la protección de espacios rurales (Valderrama, Meraz, Velázquez y Flores, 2012).

Sin embargo, para alcanzar estos beneficios, el turismo siempre debe llevar implícita una clara estructura pedagógica (Orduna y Urpí, 2010). Por otra parte, los problemas derivados de la práctica turística son evidentes. Entre ellos destacan la artificialización de la cultura local, con la consecuente desculturización del destino, pérdida de identidad, una alteración del equilibrio social, aculturación de la población receptora, generación de impactos ambientales, de polución, residuos y contaminación, fragmentación o degradación del paisaje, alteración de los hábitats locales de fauna y flora o fomento de puestos de trabajo precarios (Cànoves et al., 2006; Orduna y Urpí, 2010; da Silva Fonseca, 2010; Reyes, Olague y Verján, 2018). En este sentido, se contemplan tanto agresiones físicas al patrimonio y a su entorno como a la cultura inmaterial, banalizando las costumbres y tradiciones de las poblaciones locales (Choay, 2011; Brusadin y da Silva, 2015; Geovan et al., 2017). Unos problemas que tienen su origen en la falta de valorización del patrimonio y que generan impactos a nivel social, económico y cultural (Reyes et al., 2018; Ximena, 2018).

Otras veces, el origen de estos problemas reside en el desarrollo de prácticas turísticas producto de una sociedad capitalista (Funari y Pinsky, 2003), donde el motivo del viaje muchas veces tiene más relación con el poder adquisitivo y las posibilidades económicas que con el gusto por la historia, el arte o el interés por aprender. Esto, a su vez, repercute en la forma en la que el visitante se comporta frente a los bienes y a la cultura local. Se trata de turistas que no son totalmente conscientes de la importancia de los referentes patrimoniales, lo que, fruto de su despreocupación, contribuye, de manera paulatina, a su falta de valorización, al abandono o su degradación.

Frente a estas tensiones, la educación patrimonial es una premisa indispensable para gestionar la actividad turística de forma sostenible. Tiene por objetivo la valoración del patrimonio como fuente de saber, la difusión de una conciencia conservacionista, sensibilizar al visitante y a la comunidad sobre la importancia de preservarlo y la concepción del turismo con una actividad que no puede entenderse sin una estructura pedagógica (Figueira, 2007; Orduna y Urpí, 2010; Geovan, et al., 2017).

Se define como una herramienta que puede ser utilizada en un proceso conciliador entre patrimonio y turismo, utilizando los bienes culturales como recursos para impulsar la tarea pedagógica (Grunberg, 2014). Este modelo de educación permite, del mismo modo, conocer la cultura de un pueblo e insertarla en un contexto determinado, teniendo como finalidad última la valoración propia de su identidad. Se enfoca a la concienciación de los visitantes y de la propia comunidad, lo cual resulta importante para que comprendan a fondo su existencia, desde sus orígenes hasta la actualidad, así como para reforzar su identidad y sentido de pertenencia (Geovan et al., 2017). De esta forma, la propia población buscará preservarlo y esa perspectiva se transmitirá a los visitantes, ya no solo por las instituciones culturales y educativas encargadas de hacerlo, sino también por la propia población autóctona. Se trata de una tarea educativa que aparece implícita en el discurso de cualquier persona que difunda el patrimonio.

Extender la educación patrimonial al conjunto de la sociedad requiere emplear actividades que creen un sentimiento de valoración (Darías, Pérez y Ramírez, 2017), impulsando la adquisición de actitudes de respeto. Por ello, surge la interpretación patrimonial, como una experiencia lúdica y educativa que revela significados de los bienes patrimoniales por medio del contacto directo (Tilden, 2009; Blockley y Hems, 2013). Se trata de una disciplina que ha evolucionado con el tiempo. En sus orígenes, aparecía suscrita a espacios naturales protegidos, mientras que en la actualidad su visión está más cercana a la interpretación de “los patrimonios” (Giacomasso, Mariano y Conforti, 2014), abarcando multitud de campos de actuación. Este proceso de interpretación no puede desligarse ni de las prácticas turísticas ni de los profesionales de este sector (Moncada, Aranguren y Pellegrini, 2016), por lo que la educación patrimonial, es una tarea pedagógica que debe estar presente en los profesionales del turismo.

Este proceso de interpretación se define como una acción educativa ambiental (Contador et al., 2018), que requiere proporcionar un discurso adaptado a un público, sea o no especializado. Se asienta en el constructivismo como estrategia pedagógica, puesto que trata de despertar la curiosidad y fomentar la participación. Bajo esta definición, como acción educativa, el profesional del turismo debe conocer estrategias didácticas para desarrollarla. Este, precisamente, es el punto de unión entre la educación patrimonial y el turismo. Sumado a ello, varios estudios han revelado la efectividad educativa de las visitas guiadas (Pellegrini, 2009; Moncada et al., 2016). Igualmente, esta disciplina contribuye a controlar los impactos negativos del turismo (Morales, 2001).

Bajo esta concepción educativa que debe impregnar la labor turística y a las instituciones culturales, se va perfilando cada vez más la figura del educador patrimonial (Fontal, 2003), con un perfil que posee necesidades formativas y de sensibilización para generar experiencias que favorezcan una toma de conciencia (Orduna y Urpí, 2010). Se trata de una persona que debe tener una formación sólida tanto en metodologías educativas como en disciplinas culturales: “no es

posible pretender que exista un educador patrimonial muy cualificado en el dominio de conocimientos vinculados a la cultura si desconoce la realidad educativa” (Fontal, 2003, p. 201).

Por tanto, este profesional turístico, preparado en educación patrimonial debe poseer una doble competencia: técnica y pedagógica (Orduna y Urpí, 2010). La primera referida a las peculiaridades e intrahistoria del recurso patrimonial, lo que supone dominar conocimientos de historia, arte, geografía, antropología o sociología. La segunda, referida a su habilidad para promover acciones educativas encaminadas a la sensibilización. Existen varias formas didácticas de exponer los recursos: visitas guiadas, teatralizaciones o escenificaciones, exposiciones, visitas a centros de interpretación o museos, montajes con música, uso de tecnologías, narración de un episodio de cultura intangible que despierte curiosidad, etc. Para que esta experiencia didáctica sea gratificante es necesario implicar activamente al turista, no solo haciéndole escuchar, sino generándole sensaciones derivadas de tocar, sentir, oler, degustar, participar (Orduna y Urpí, 2010).

Por otra parte, existe una gran variedad de públicos con características físicas y psicológicas distintas. Por ello, este profesional debe poseer unos conocimientos mínimos de psicología para adaptar su lenguaje y su propuesta de actividades a las características del grupo. Para generar una experiencia educativa, debe proponerse conocer cuál es el interés fundamental de su público, cuáles son sus aspiraciones, intereses y motivaciones, hechos que solo pueden hacerse escuchando (Escarbajal, 1992). En este sentido, al hablar de educador patrimonial, nos acercamos a un perfil académico interdisciplinar, que debe reunir conocimientos sobre la realidad cultural y natural que difunde, pero también habilidades didácticas, relacionadas con su capacidad de interactuar, de escuchar o de analizar las características de su grupo.

Ante tales afirmaciones, recogidas en diversos trabajos de investigación, resultan evidentes las posibilidades educativas de la actividad turística. Para ello, el turismo necesita ser trabajado de forma que favorezca la conservación del patrimonio, y, consecuentemente, refuerce el autoconocimiento de las sociedades sobre su valor (Ximena, 2018). “Un comportamiento preservacionista que sólo será construido por medio de la educación” (da Silva Fonseca, 2010, p.68). No se debe olvidar que el incremento de esta cultura de ocio genera fuentes de trabajo y recursos económicos, pero también alteraciones ambientales, por lo que se debe buscar un modelo de educación patrimonial encaminado hacia el desarrollo sostenible a partir de una toma de conciencia (Otto, 2007).

A pesar de ese claro vínculo entre la educación patrimonial y el turismo, varios autores resaltan la dificultad de enlazar en la práctica estas realidades y enfatizan sobre la dificultad que existe para alcanzar un desarrollo sostenible (Orduna y Urpí, 2010; Martín y Martín Gil, 2016; Moncada et al., 2016). Las conclusiones de sus estudios dictaminan que a medida que avanza la cultura, elementos patrimoniales nuevos sustituyen a los bienes antiguos, a no ser que este sea considerado útil en el contexto mercantil. Esto supone primar las ganancias económicas y considerar el valor social y cultural en segundo lugar. Por ello, afirma que el turismo como factor pedagógico es utópico e irreal (Choay, 2011), pues no existen inversiones con un exclusivo interés cultural, sin retorno económico (Geovan et al., 2017).

Desde esta estrecha relación entre educación, patrimonio y turismo y teniendo en cuenta las dificultades para integrarlas en la práctica, se insiste en la necesidad de fundamentar la gestión de la actividad turística desde la educación patrimonial.

5. Conclusiones

Las principales conclusiones que se obtienen tras el estudio se centran en valorar la prevalencia del trinomio educación, patrimonio y turismo en la literatura científica y en analizar cómo se aborda este vínculo.

En primer lugar, se ha comprobado que el trinomio educación, patrimonio y turismo es una realidad que aún tiene insuficiente peso en publicaciones científicas. Únicamente se han encontrado 12 artículos que hacen referencia a la interrelación entre estos tres conceptos. Más concretamente, estos proceden de publicaciones de la Web of Science y de la Revista Pasos. Esto supone que no se ha registrado ningún estudio interesado en esta línea de trabajo entre las revistas educativas con mayor índice de impacto indexadas en JCR y Scopus.

En segundo lugar, la mayoría de los trabajos que responden al objetivo de esta investigación siguen una misma dinámica: principalmente se trata de estudios procedentes de países latinoamericanos y pertenecen a revistas adscritas a una categoría distinta a la Educación. Especialmente se enmarcan dentro de las pertenecientes a las Ciencias Sociales, Antropología, Arte y Humanidades. Además, son investigaciones publicadas primordialmente entre los años 2017 y 2018. Bajo este descubrimiento, se reconocen dos realidades. Por un lado, que las revistas educativas españolas parecen mostrar escaso interés hacia esta línea de trabajo. Por otro, que se trata de un campo de investigación emergente, que pretende adquirir relevancia en estos últimos años. En tercer y último lugar, si bien la representatividad del trinomio educación, patrimonio y turismo es testimonial entre los grupos analizados, también lo es la del binomio educación y turismo. En relación con esta idea, se ha detectado que el número de trabajos que asocian educación y patrimonio, así como patrimonio y turismo, resulta significativamente mayor que aquellos que relacionan el ámbito educativo con el turístico. Ante ello, se presupone que el indudable vínculo que existe entre la educación y el turismo aún no posee suficiente relevancia, a pesar de la necesidad de enlazar estas dos realidades para garantizar prácticas turísticas sostenibles.

Atendiendo a los objetivos marcados en este estudio, los resultados constatan la escasa presencia del trinomio educación, patrimonio y turismo en las publicaciones científicas. Esto supone que las investigaciones no valoran suficientemente las conexiones entre estos tres campos de conocimiento. En definitiva, se concluye que la idea ya constatada de que la educación patrimonial resulta una premisa indispensable para garantizar un turismo sostenible aún no está suficientemente enraizada. Es decir, aún se está lejos de integrar la educación patrimonial en la gestión, organización y promoción de la actividad turística.

La originalidad del estudio reside en ilustrar la poca importancia que en las publicaciones científicas se le viene dando, hasta ahora, a la relación que debe existir entre educación, patrimonio y turismo y a reivindicar su necesidad, dada la clara interrelación existente entre todos los términos. Ello a pesar de que esta interconexión es perfectamente visible y coherente para

todos los campos. En este sentido, el interés principal de este trabajo es fomentar el desarrollo de estrategias educativas entre la educación formal, no formal e informal que deben dirigirse a formar a profesionales capacitados para desarrollar propuestas turísticas y pedagógicas que partan desde y para la educación patrimonial. Asimismo, persigue concienciar tanto a empresas del sector turístico, como a administraciones y emprendedores, de la necesidad de fomentar la educación patrimonial, pues, desde sus planteamientos se lograrán experiencias singulares, amenas y divertidas que atraerán un mayor número de turistas que, además, serán más respetuosos con los bienes patrimoniales y con las culturas que representan. Por ello, este trabajo persigue impulsar una línea de investigación destinada a indagar acerca de la importancia de promover la educación patrimonial en las experiencias turísticas.

No obstante, este estudio posee limitaciones. Entre ellas destaca que se han analizado revistas con alto factor de impacto, en castellano, y se partió de su inclusión en la categoría Educación. Por ello, un objetivo de investigación futura podría ser contemplar, debido a los resultados obtenidos, la presencia del trinomio en revistas escritas en lengua inglesa y analizar un mayor número de revistas que contemplen categorías complementarias a la educación. A pesar de estas limitaciones, este estudio es el primero en evaluar la presencia del nexo educación-turismo-patrimonio en las publicaciones científicas, además de ser uno de los pocos centrados en esta línea de investigación.

Agradecimientos

Esta publicación se encuadra dentro de las investigaciones llevadas a cabo durante la ejecución del proyecto “Diseño y elaboración de productos estratégicos diferenciados para la potenciación del turismo rural en Extremadura. De la detección de problemas a la propuesta de soluciones basadas en criterios geoestadísticos”, cuya clave es IB 16040, y se encuentra financiado por la Consejería de Economía e Infraestructuras de la Junta de Extremadura y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER); también ha sido financiado por la Junta de Extremadura y el Fondo Social Europeo: una forma de hacer Europa, a través de la “Financiación de contratos predoctorales para la formación de Doctores en los centros públicos de I+D pertenecientes al Sistema Extremeño de Ciencia, Tecnología e Innovación”. Expediente PD16025. Además, ha recibido Financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Junta de Extremadura (España) al Grupo de Investigación DESOSTE, a través de la referencia de ayuda GR-18052, y al Grupo de Investigación SEJ036, a través de la ayuda GR-18026.

Referencias bibliográficas

- Andrés, J. L. (2008). Evaluación del potencial turístico en espacios rurales. En F. Cebrián (coord.). *Turismo y desarrollo local* (pp. 153-160). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ardemagni, M. (2008). El público y la conservación del patrimonio. En Santos Mateos (coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 111-132). Gijón: Trea.
- Cànoves, G., Villarino, M., y Herrera, L. (2006). Políticas públicas, turismo rural y sostenibilidad. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 41, 199-220. Recuperado de <https://bage.age-geografia.es/ojs//index.php/bage/article/viewFile/1990/1903>

- Blockley, M., y Hems, A. (2013). *Heritage interpretation*. London: Routledge.
- Borghi, B. (2017). Ecomuseos y mapas de comunidad: un recurso para la enseñanza de la historia y el patrimonio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 251-275. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n4/art13.pdf>
- Brusadin, L., y da Silva, R. H. (2015). O uso turístico do patrimônio cultural em Ouro Preto. *CULTUR-Revista de Cultura e Turismo*, 6(1), 69-89. Recuperado de <http://each.usp.br/turismo/publicacoesdeturismo/ref.php?id=25526>
- Catalán, R. (2013). Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao: Cultura, patrimonio e interculturalidad. *Estudios atacameños*, 45, 19-40. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eatacam/n45/art03.pdf>
- Choay, F. (2011). *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Unesp.
- Conforti, M. E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico: Su articulación y conceptualización. *Intersecciones en antropología*, 11(1), 103-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179515632008>
- Contador, T., Rozzi, R., Kennedy, J., Massardo, F., Ojeda, J., Caballero, P., ... y Lazzarino, S. (2018). Sumergidos con lupa en los ríos del cabo de hornos: Valoración ética de los ecosistemas dulceacuícolas y sus co-habitantes. *Magallania (Punta Arenas)*, 46(1), 183-206. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22442018000100183
- Cuenca, J. M., Martín, M., y Schugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos: Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 29-48. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000400002
- Cuenca, J. M., Molina-Puche, S., y Martín, M. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, 194(788), 447. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2260>
- Darías, M., Pérez, M. D. L. A., y Ramírez, J. F. (2017). Turismo rural desde la Educación Popular. Experiencia en la vega tabacalera "Hoyo de Mena", Pinar del Río, Cuba. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(2), 52-59. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322017000200006
- De Lima, F., dos Santos, M. M. C., y Köche, J. C. (2020). Turismo pedagógico ou Atividade pedagógica pelo turismo? O binômio «turismo pedagógico»: concepções de turismo e pressupostos epistemológico-pedagógicos subjacentes. *Investigaciones Turísticas*, 19, 139-162. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/106754>
- da Silva Fonseca, A. (2010). Educación turística-reflexiones para la elaboración de una propuesta con base en la cultura. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 8(1), 61-69. Recuperado de http://www.pasosonline.org/Publicados/8110/PS0110_5.pdf
- Domínguez, A., y López, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15805>

- Escarbajal, A. (1991). El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 7, 7-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2541878>
- Figueira, G. K. (2007). *A educação patrimonial (cultural) e o desenvolvimento sustentável do turismo*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/47683>
- Fontal, O., y Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 69-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6649893>
- Fontal, O., y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3) 483-500. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57754>
- Funari, P. P. y Pinsky, J. (2003). *Turismo e patrimônio cultural*. São Paulo: Contexto.
- Geovan, D., Baptista, L., y Cardozo, P. (2017). Educación, restauración y turismo: Una reflexión dialéctica aplicada a la Casa Sede de la Hacienda Forestal (Irati, Brasil). *Estudios y perspectivas en turismo*, 26(2), 441-460. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6327733>
- Giacomasso, M. V., Mariano, M., y Conforti, M. E. (2014). Jóvenes resignificando patrimonios: análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría. *Espacios en Blanco-Serie Indagaciones*, 24, 225-246. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/9014>
- Gomes, A. (2000). Turismo cultural y política cultural urbana: posibilidades y divergencias. En Luis César Herrero (coord.), *Turismo cultural: el patrimonio histórico como fuente de riqueza* (pp.343-363). Valladolid: Fundación de Patrimonio Histórico de Castilla y León.
- Gómez, M. D. C., Calaf, R. y Fontal, O. (2016). Diseño de un instrumento de análisis en recursos didácticos patrimoniales. *Cadmo*, 1, 63-80. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/25825>
- González-Varas, I. (2015). *Patrimonio cultural. Conceptos, debates y problemas*. Madrid: Cátedra.
- Grunberg, E. (2014). Educação patrimonial: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *Cadernos do Ceom*, 14(12), 163-186. Recuperado de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2133>
- Gutiérrez, R. (2012). Educación artística y comunicación del patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 24(2), 283-299. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/39035>
- Hall, D., Roberts, L., y Mitchell, M. (2017). *New directions in rural tourism*. London: Routledge.
- Hernández, M. (2002). *Algoritmos genéticos y predicción de la composición de la demanda turística*. Tesis Doctoral. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9978>

- Hernández i Martí, G. M. (2008). Un zombi de la modernidad: el patrimonio cultural y sus límites. *La Torre del Virrey: revista de estudios culturales*, 5, 27-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2598698>
- Hernández, A. M., Morono, A., y Guillén, R. (2021). La educación patrimonial como pilar fundamental en el desarrollo del sector turístico. En F. J. Cambero, A. Díaz, Y. Fernández, M. Sánchez-Oro y J. Estepa (coords.). *Recursos turísticos, territorio y sociedad en Extremadura: catalogación, nuevos usos y perspectivas* (pp. 365-384). Cáceres: Universidad de Extremadura
- INE. (2021). Movimientos turísticos en fronteras 2019. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176996&menu=ultiDatos&idp=1254735576863
- INE. (2021). Movimientos turísticos en fronteras 2020. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176996&menu=ultiDatos&idp=1254735576863
- Ishihara-Brito, R., y Rodríguez, P. B. (2012). Reliquias, artefactos y herramientas educativas: conservación del patrimonio cultural por la educación pública en el museo y centro educativo Kumatzim Jay, Tecpán Guatemala, Chimaltenango. *Chungará (Arica)*, 44(3), 445-453. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32623839007&idp=1&cid=91426>
- Leno, F. (1993). *Técnicas de evaluación del potencial turístico*. Madrid: Ministerio de Industria Comercio y Turismo.
- López, D. (2008). Factores de localización espacial del turismo rural. En Juan Ignacio Pulido (coord.). *El turismo rural. Estructura económica y configuración territorial en España*, (pp. 155-176). Síntesis: Madrid.
- Martín, B. (2003). Nuevos turistas en busca de un nuevo producto: El patrimonio cultural. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 1(2), 155-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88110204>
- Mendioroz-Lacambra, A. (2016). Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), 399-414. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile>
- Meunier, A., y Poirier-Vannier, E. (2017). La exposición en los museos de sitio como herramienta de sensibilización al patrimonio arqueológico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 305-318. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6649896>
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). Base de datos de bienes muebles. Recuperado de <https://www.culturaydeporte.gob.es/bienes/buscarBienesMuebles.do>
- Miralles, P., Gómez, C. J., y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en

- formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 161-184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6649882>
- Moncada, J. A., Aranguren, J., y Pellegrini, N. (2016). Los senderos transitados: Una mirada al estado del arte de la interpretación ambiental en Venezuela entre 2000 y 2015. *Revista de Investigación*, 40(88), 15-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6326452>
- Morales, J. (2001). *Guía práctica para la interpretación del patrimonio: el arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Orduna, G., y Urpí, C. (2010). Turismo cultural como experiencia educativa de ocio. *Polis. Revista Latinoamericana*, 9(26), 1-20. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/102>
- Otto, A. (2007). ¿Sueño o pesadilla en Mallorca? Un proyecto pedagógico interdisciplinario adecuado a la cultura de ocio y diversión. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 5(2), 225-242. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88150207>
- Pellegrini, N. (2009). Sendero de interpretación ambiental en el bosque de la Universidad Simón Bolívar. *SAPIENS*, 10(2), 47-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41021266003>
- Pinto, H., y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 203-227. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052017000400011&lng=es&nrm=i.p
- Prats, L. (2006). La mercantilización del patrimonio: entre la economía turística y las representaciones identitarias. *Revista ph*, 58, 72-80. Recuperado de <https://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/2176>
- Prats, L. (2011). La viabilidad turística del patrimonio. *PASOS. Revista de turismo y patrimonio cultural*, 9(2), 249-264. Recuperado de http://pasosonline.org/Publicados/9211/PS0211_03.pdf
- Quintana, C., y Stagno, R. (2009). Patrimonio y turismo: la activación turística patrimonial de Purificación (Paysandú, Uruguay). *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7(2), 307-319. Recuperado de http://pasosonline.org/Publicados/7209/PS0209_12.pdf
- Reyes, A. C., Guerra, E. A., y Quintero, J. M. (2017). Educación en gastronomía: su vínculo con la identidad cultural y el turismo. *El periplo sustentable*, 32, 1-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6050938>
- Reyes, M., Olague, J. T., y Verján, R. (2018). Estrategia de gestión pública para un enoturismo sustentable a partir de la percepción de problemas ambientales: el Valle de Guadalupe (México). *Estudios y perspectivas en turismo*, 27(2), 375-389. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180755394011>
- Sánchez-Peña, L. (2012). Alcances y límites de los métodos de análisis espacial para el estudio de la pobreza urbana. *Papeles de Población*, 18(272), 147-179. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11223536007>

- Teruel, M. D. (2016). Eficiencia comunicativa de las Páginas Web en el caso de la gestión turística de los Sitios Patrimonio de la Humanidad en España. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 71, 323-346. Recuperado de <https://bage.age-geografia.es/ojs//index.php/bage/article/view/2285>
- Tilden, F. (2009), *Interpreting our heritage*. Chapel Hill: Univ of North Carolina Press.
- Troncoso, C., y Almirón, A. (2005). Turismo y patrimonio. Hacia una relectura de sus relaciones. *Aportes y Transferencias*, 9(1), 56-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/276/27690104.pdf>
- UNWTO. (2021). *Sustainable Development of Tourism*. Definición. Recuperado de <https://www.unwto.org/es/desarrollo-sostenible>
- Valderrama, J. A., Meraz, L., Velázquez, G., y Flores, J. C. (2012). Rutas enológicas como estrategia de posicionamiento turístico para Baja California, México. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, (pp.1429-1432). Institute for Business & Finance Research.
- Vasko, A. (2018). Más allá de la arqueología académica: conversando con los guías comunitarios de Uaxactún. *Estudios de cultura maya*, 51, 129-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6533351>
- World Heritage Centre (2017). *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*. París: UNESCO, World Heritage Centre. Recuperado de <https://whc.unesco.org/en/guidelines/>
- Ximena, M. (2018). Turismo y sitios arqueológicos en Las Islas Shetland del Sur, Antártida. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 16(1), 99-116. Recuperado de http://www.pasosonline.org/Publicados/16118/PS118_07.pdf

Reseña del libro: *La asignatura pendiente. La memoria histórica en los libros de texto escolares*

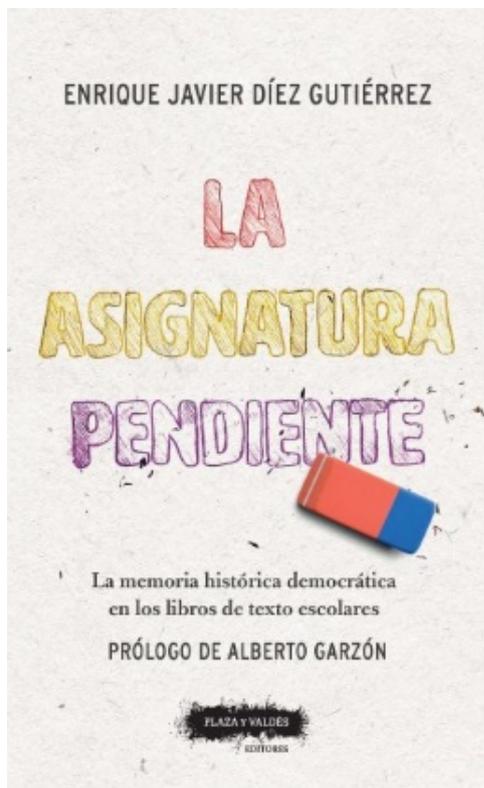
Ramón Galindo Morales

Universidad de Granada

Email: rgalindo@ugr.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0980-0149>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.275>



Autor: Enrique Javier Díez Gutiérrez

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Plaza y Valdés editores

Número de páginas: 192

Año: 2021

ISBN: 978-84-17121-30-3

La historia reciente de España, nuestra memoria histórica, la dictadura franquista que siguió a la dramática guerra civil y a la experiencia democrática de la IIª República, ha generado, y sigue generando, una cantidad enorme de producción científica: la historiografía, tanto española como de otros ámbitos, ha prestado y sigue haciéndolo, una gran atención a estos períodos históricos; la narrativa y el cine no ha sido ajena a ello, sumándose, en los últimos años, las series e incluso los video-juegos. Por otra parte, asistimos a un debate político, social, mediático y educativo, que heredamos desde el periodo de la transición, la Didáctica de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia, en particular, no puede ser ajena a todo ello.

La tesis fundamental que se plantea en el libro que reseñamos podemos concretarla en los siguientes términos: tratamiento muy deficiente que la memoria histórica, concretada en la dictadura franquista, ha recibido y sigue recibiendo, en el sistema educativo español, el autor lo hace, fundamentalmente, centrándose en un análisis de diferentes libros de texto. Las siguientes citas resumen muy bien esta tesis:

“... que un alumno o una alumna que haya acabado el periodo de educación obligatoria salga sin conocer lo que supuso la represión franquista para varias generaciones, entre las cuales estuvieron sus padres, madres, abuelos y abuelas, o la historia de tantos jóvenes como ellos, que lucharon contra la dictadura y perdieron su vida por defender sus ideales, no deja de ser una tragedia en pleno siglo XXI” (Díez, 2020 pp. 14-14), “... buena parte de los adolescentes y jóvenes con los que convivimos a diario desconocen o conocen esta parte de la historia de un forma parcial, limitada o, incluso, tergiversada” (Díez, p. 38).

El autor es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León y vicepresidente del Foro por la Memoria de León.

El tema de fondo que subyace en el libro, esto es, el tratamiento didáctico de la memoria histórica, trasciende nuestras fronteras, como bien ponen de manifiesto J. Pagès y M. Paula González (coords.) (2009) en el libro *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*; desde el ámbito de la Historia el tema también ha sido ampliamente debatido, podemos destacar los trabajos de J. S. Pérez (p. ej. 2016) *Revisionismo: ¿calificación sectaria u obligación científica?* y clásicos como el de J. Aróstegui (2004) *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Desde la Didáctica de la Historia también ha sido contemplado este tema, así, podemos citar el trabajo de M. Carretero y M. Borrelli (2008) *Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos* o el de M. Paula y J. Pagès (2014) *Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas*.

El libro se estructura a partir de quince epígrafes, que funcionan a modo de capítulos, en los que se abordan cuestiones que van desde “La amnesia del memoricidio” a “La reconstrucción crítica de la memoria histórica”, pasando por otras como “El relato de los libros de texto”, “La teoría de la equidistancia” u “Ocultar y minimizar la represión”, terminando con dos propuestas: “Materiales pedagógicos para evitar la *amnesia* histórica” y “Lecciones contra el olvido: el deber de recordar”. A lo largo de todo el libro se pone de manifiesto la sistemática labor de investigación desarrollada y que sustenta el conocimiento aportado; los distintos

epígrafes plantean conclusiones y recomendaciones a tener muy en cuenta en la enseñanza de la Historia, siendo abundantes y muy sugerentes las referencias bibliográficas que recorren las páginas de la obra. El autor es muy crítico con la información que sobre el franquismo se recoge en los libros de texto, información que sigue consolidando la desmemoria colectiva, los silencios y los miedos impuestos desde los tiempos de la dictadura, denuncia que una política del olvido se impone frente al deber de recordar; ya en la introducción, aludiendo a su docencia con alumnado que había finalizado recientemente el bachillerato, queda muy claro el planteamiento defendido: “*Parece que el velo de la ignorancia o de silencio sobre nuestro pasado reciente se mantiene en las aulas*” (Díez, 202 p. 14).

El libro afirma la necesidad de modificar de forma sustancial la información, el conocimiento que se plantea en los libros de texto, asumiendo el Informe que en 2020 la O.N.U. dedicó a los Derechos Humanos en España, en el que se señalaba la necesidad de avanzar en el derecho a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

En nuestra opinión, el libro constituye un referente obligado para la Didáctica de la Historia, para el tratamiento didáctico de nuestra historia más reciente, concretada en la dictadura franquista y en la represión sistemática que la caracterizó. Es muy oportuna su lectura en un tiempo en el que, desde distintas instancias políticas, sociales, mediáticas e incluso educativas, se banaliza la represión franquista, planteándose una especie de revisionismo histórico y equidistancia entre lo que fue y significó la IIª República y la dictadura franquista, cuyo origen fue un golpe de estado contra un régimen democrático y de libertades, al que siguió una dramática guerra civil. La democracia española, heredera del período de la transición, sigue teniendo una asignatura pendiente en relación con la recuperación de la memoria histórica, la enseñanza de la Historia participa de esa asignatura pendiente. El texto en cuestión nos aporta distintas claves para entender las razones de esta situación, señalando líneas de actuación a seguir para revertirla, y lo hace a partir, fundamentalmente, de un análisis exhaustivo de libros de texto, material esencial en la enseñanza, que la condiciona cuando no determina, especialmente en las asignaturas de Historia.

Referencias bibliográficas

- Activa. (2020, octubre). Pulso Ciudadano. Publicación 32: Percepción Contexto Económico, Evaluación de Gobierno y Preferencia de candidatos a la presidencia/Estallido Social 18-10/ Covid-19/ Retiro del 10%. https://www.activasite.com/wp-content/uploads/2020/10/Pulso_ciudadano_Octubre_Q1.pdf
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Lucía Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 189-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Cabrera, A. (2017). La regulación del derecho a la libertad de expresión en Internet: estándares interamericanos y el caso de Facebook. *Revista Vox Juris*, 33(1), 209-222.

- Canals, R. (2017). Desactivemos el discurso del odio en nuestras aulas. *Aula de Secundaria*, 23, 21-25.
- Canal, M., Costa, D., & Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. De Alba, F. García & A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 527-535). Díada.
- Díaz, J. (2015). Una aproximación al concepto de discurso del odio. *Revista Derecho del Estado*, 34, 77-101.
- Díaz, S., Mendoza, V., & Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. Libros Básicos en la Historia del Campo Iberoamericano de Estudios en Comunicación. *Razón y Palabra*, 75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>
- Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>
- Esquivel, Y. (2016). El discurso del odio en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Cuestiones Constitucionales*, 35, 3-44. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2016.35.10491>
- García, S., & Gonza, A. (2007). La libertad de expresión en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- García, C. R., & Zorrilla, J. L. (2019). Educar para la ciudadanía frente a discursos de odio desde la prensa digital. Una experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En M. J. Hortas & A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 640-647). Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa AUPDC. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2020/e-book_simposio_vf_01_20202_compressed.pdf
- Gómez, H., & Pizarro, F. (2017). Representaciones Sociales y Formación Inicial Docente: El desafío de educar en ciudadanía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 1(2), 284-299. <http://dx.doi.org/10.23854/autoc.v0i2.34>
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Jiménez, M., & Felices, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.
- López, R. (2010, 25-27 febrero). *Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales* [Presentación en jornada]. VII Jornadas Internacionales de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Barcelona, España.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.

- Moeller, S. (2009). *Fomentar la libertad de expresión con la alfabetización mediática mundial. Comunicar*, 32(16), 65-72.
- Oller, M., & Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y educación para la ciudadanía. En A. Santisteban & J. Pagès (Eds.), *La didáctica del conocimiento del medio social y cultural* (pp.315-338). Síntesis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Libertad de expresión, caja de herramientas, guía para estudiantes*. Editorial UNESCO.
- Ornellas, A., & Hernández, F. (2015). Investigar para mejorar la práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 453, 74-77.
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2020). The End-Purpose of teaching History and the curricular inclusion of social problems from the perspective of primary education trainee teachers. *Social Sciences*, 9(2), 9. <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Padilla, M. (2016). La Teoría Fundamentada como estrategia interpretativa. La construcción de la categoría de “el prejuicio” en dos estudios de caso. En S. Bénard (Coord.), *La Teoría Fundamentada: Una metodología cualitativa* (157-177). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Pagès, J. (2013). Enseñar la actualidad ¿para qué? *Perspectiva Escolar*, 1, 76-84.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Publicacions de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/197111>
- Pinochet, S. (2016). ¿Niños, niñas y jóvenes son protagonistas de la historia? Concepciones de profesores y estudiantes sobre la historia de niños, niñas y jóvenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 49-59.
- Piña, J., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 6(105-106), 102-124.
- Ross, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. En D. K. Weil & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Publishing Group.
- Ross, E. W. (2013). *Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education*. En J. Díaz, A. Santisteban & A. Cascarejo (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 277-286). Díada.
- 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, R. García-Morís & C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba y AUPDCS.

- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado, 10*, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación, 26*, 137-164.
- Vega, H. (2012). El derecho a la libertad de expresión: ¿una limitante al poder estatal? (a propósito del diálogo intersubjetivo en una sociedad democrática). *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte, 19*(2), 355-369. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532012000200012>
- Villa, R. (2012). El triple rol del profesor de Historia, educador, investigador e interventor social. *Revista Extramuros, 11*, 101-112. Amar, V. (2018). Déjame que mire un cuento: narración, familia y educación infantil. Una investigación narrativa. *Revista de currículum y formación del profesorado, 2*(22), 389-405. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66379>