

Núm 2 2018

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968



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

Patrocina: Universidad de Extremadura

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

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



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

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)
Cáceres. 2018

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

E-ISSN: 2531-0968

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

Editores / Editors

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

Consejo Asesor/ Advisory Board

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

Consejo de Redacción / Editorial Board

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

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

PRELIMINARES

Nos complace en publicar el segundo número de la Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, REIDICIS. Con ello, la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) empieza a consolidar un proyecto editorial adaptado a las formas de divulgación y comunicación científica de nuestros tiempos.

En este número recogemos investigaciones sobre currículum y enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, mayoritariamente estudios de caso que arrojan resultados relevantes para plantear enfoques curriculares e innovaciones educativas en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

Queremos destacar el interés de autoras y autores por el análisis comparado de los currícula, así como de proyectos de investigación en el aula, centrados en los problemas sociales, con el objeto de elaborar propuestas para una educación geográfica y ciudadana críticas. Investigar proyectos globalizados y diseños didácticos que modifiquen ideas previas estereotipadas y representaciones sociales influenciadas por los medios de comunicación, han permitido conocer cómo podemos abordar la construcción de identidades complejas y nuevas alfabetizaciones propias de la sociedad del conocimiento.

Las conclusiones que arrojan el conjunto de resultados de investigación aquí publicados, coinciden en que plantear en el aula problemas sociales y medioambientales, usando textos multimodales y elaborando unidades de información estructuradas que muestren sesgos y diferentes interpretaciones sobre un mismo problema, ofrecen un enorme potencial didáctico.

Analizar, reflexionar, elaborar argumentaciones y debatir en torno a problemas sociales relevantes, contribuyen a crear en mayor o menor medida, una visión compleja, integrada y rica de los fenómenos sociales y medioambientales. Los resultados de investigación nos permiten conocer, con el desarrollo de propuestas didácticas, cómo se construye conciencia crítica y se fortalecen valores democráticos especialmente ligados a la inclusión social y la defensa de un modelo de desarrollo sostenible.

Agradecemos a autoras y autores la confianza depositada en nuestra publicación y animamos a asociadas y asociados de la AUPDCS, así como a toda la comunidad científica del área de conocimiento, a que nos hagan llegar los resultados de sus investigaciones.

El Equipo Editorial



Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: “Profe, las bolsas de plástico no son medusas”

Critical Literacy and Social Studies teaching in elementary schools: “Teacher, plastic bags are not jellyfish”

Breogán Tosar Bacarizo

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: breogan.tosar@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1885-6638>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.4>

Resumen

Esta investigación educativa intenta responder a la pregunta sobre cómo los estudiantes de sexto de primaria interpretan cualquier tipo de texto relativo a las ciencias sociales, para, a través de la reflexión y el estudio del conocimiento de lo social, llegar a formar una conciencia crítica, tomar decisiones y participar de forma responsable. En este estudio de caso, se observan los usos de las literacidades de un total de 286 alumnos de sexto de primaria (de once a doce años), de siete escuelas de primaria de las ciudades de Barcelona, Terrassa y Rubí, al largo de un trimestre. Se parte de la interpretación de diferentes tipos de textos (multimodales, visuales, etc.) sobre el problema de la contaminación marina y el ecologismo: ¿qué hacemos con las bolsas de plástico? Los datos se analizan desde una perspectiva crítica e interpretativa, a partir de la triangulación de los resultados de un cuestionario y de las entrevistas grupales, y subrayan la importancia de las nuevas alfabetizaciones, por un lado, como línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales, y por el otro, como manera de entender la enseñanza de las ciencias sociales. Se explora, en definitiva, el fenómeno de la capacidad crítica de los niños y las niñas de último curso de primaria para aprender a interpretar textos y promover acciones sociales responsables y democráticas, desde el marco crítico de las nuevas alfabetizaciones.

Palabras clave: nuevas alfabetizaciones; literacidad crítica; problemas socialmente relevantes; ciudadanía global; educación primaria.

Abstract

This research attempts to answer the question of how primary education students interpret texts about social problems, in order to become aware, make decisions and produce

alternatives responsibly. The participant observation of the uses of the literacies of 286 sixth-graders (eleven to twelve years), in seven elementary schools of Barcelona and surroundings, focuses on the interpretation of different texts (videos, images, magazines, etcetera) on the controversial issue of marine pollution and ecologism. The data is analyzed from a critical and interpretative perspective, based on the triangulation of the results of a questionnaire and group interviews, and stress the importance of new literacies as a line of research in social science didactics. Therefore, the phenomenon of the critical capacity of boys and girls in the last year of primary school is explored to analyze texts in order to promote social actions, from the critical framework of new literacies.

Keywords: new literacies; critical literacy; controversial issues; global citizenship; elementary education.

1. Las nuevas alfabetizaciones en el aula de ciencias sociales: literacidad crítica

1.1. Introducción

Hay muchos tipos de alfabetizaciones, desde las más convencionales, que dirigen su mirada a las habilidades cognitivas necesarias para leer todo tipo de texto de forma eficaz, hasta las más modernas, que son aquellas relacionadas sobre todo con el mundo tecnológico y digital, y que enseñan a participar en la sociedad de manera reflexiva y crítica. No todas las alfabetizaciones se comprometen en un análisis crítico y una acción social responsable.

En el contexto de las nuevas alfabetizaciones, el concepto de “literacidad crítica” se entiende como la práctica social educativa para aprender a interpretar los contenidos de los artefactos textuales, analizar las ideologías de los discursos desde diferentes puntos de vista, reflexionar sobre los contextos y los silencios, considerar los posibles efectos de los mensajes, y, finalmente, promover una actitud de reflexión y acción en torno a las relaciones de poder que amagan los discursos. La literacidad es sinónimo de alfabetización. Y el adjetivo de crítico sirve para reafirmar que este tipo de aprendizaje, significativo y competencial, porque está problematizado y ligado a la vida, implica formar una conciencia crítica. Es aprender a leer el mundo para denunciar si un discurso reproduce o resiste las desigualdades.

Este tipo de literacidad no se debe reducir a un conjunto, más o menos coherente y flexible, de habilidades cognitivas, ni tampoco de técnicas de pensamiento de orden superior que puedan aplicarse a diferentes contextos. No se trata sólo de interpretar contenidos, contextos e ideologías, sino, sobre todo, de formar una conciencia crítica y reflexiva en torno a los problemas de la sociedad que se abordan más allá de los muros de la escuela. “When teachers draw on the new literacy studies, students are able to draw on their practices in critical and transformative ways” (Mosley, 2010, p. 403).

Podemos decir, por tanto, que es una manera de enseñar y aprender a leer un mundo que se puede, y se debe, transformar.

Critical Literacy calls for a habit of mind predisposed to look at discourse and ask: Who has their views represented? Who is privileged in a particular discourse? Who

is left out? What social, political, economic, gender and ethnicity aspects are at play in various forms of discourse? In essence, critical literacy calls for a predisposition to deconstruct and critique all forms of discourse. (Stevens & Bean, 2007, p. xv)

A menudo, en las escuelas de primaria, se enseña a los alumnos a leer “entre líneas” un texto, analizar el propósito del autor, en una lectura inferencial que se interesa sobre todo por el mensaje del texto. Sin duda alguna, esto es necesario pero no suficiente. “Through purposeful, meaning interpretation of texts, readers can simultaneously appreciate the writer’s craft and learn more about their worlds and themselves” (McDaniel, 2006, p. 36). Hace falta analizar los efectos del mensaje en el entramado ideológico de la palabra y el mundo.

En este sentido, se ha hablado de aprender a leer “tras las líneas” (Gray, 1960, citado por Alderson, 2000, p.10). Significa que hay que tener en cuenta los múltiples puntos de vista, repensar la propia identidad y proponer acciones concretas para mejorar la sociedad. Se trata de descubrir el contenido ideológico, lo que hay detrás de las líneas, y también de reflexionar sobre las gafas ideológicas que todos llevamos puestas. Todos tenemos una visión del mundo, una identidad, que se va transformando.

El papel de la educación es enseñar a pensar, a hacerse preguntas y a saber plantearse problemas, para, de este modo, introducir a la persona a la realidad del mundo. La cuestión es si las nuevas alfabetizaciones, para ser verdaderamente críticas, ¿requieren una acción más allá de los procesos cognitivos de análisis discursivos? ¿O es suficiente el análisis crítico del discurso como herramienta de transformación, como instrumento de concienciación?

1.2. El concepto de “literacidad crítica” en ciencias sociales

El término “literacidad crítica” se arraiga, sobre todo, en la pedagogía de Paulo Freire (1989), como medio para desarrollar la conciencia crítica, repensar la propia identidad en construcción constante, y cumplir el compromiso de transformar la sociedad. Como bien decía el pedagogo brasileño, la lectura del mundo precede la lectura de la palabra (Freire, 2006). Los chicos y las chicas, desde las escuelas, deben aprender a interpretar el mensaje y los efectos de cualquier tipo de texto relacionado a cuestiones socialmente vivas. De esta manera, al estudiar las relaciones de poder inherentes en el entramado ideológico, se puede formar una conciencia crítica y unas disposiciones para transformar el mundo en el que viven.

Desde esta perspectiva, se considera que los textos están contruidos por alguien que decide qué es la verdad, qué se resalta y qué se esconde, para poder llegar a influir sobre los demás. Se reconoce, pues, que los textos son artefactos creados en una cultura; enfatizan cosas y silencian otras; pueden producir diferentes significados según las interpretaciones; y muestran una versión de la realidad fijada en unos intereses (Morgan, 1997). Así pues, hace falta revisar las propias creencias y poner en cuarentena todo lo que nos dicen los discursos. Porque tienen el poder de influir en nuestros pensamientos y también en nuestras acciones.

Bajo la perspectiva sociocultural, la lectura se concibe como una práctica social más que cognitiva, que explora los valores ideológicos que subyacen en el texto, discute las relaciones de poder, y permite construir y reconstruir las identidades para poder posicionarse de manera activa para incidir en el mundo con libertad y responsabilidad. “Critical literacy practices include

considering multiple perspectives in texts, the questioning of social practices, and the construction of identities in relation to discourses within texts” (Mosley, Peterson, Weber, & Steinbach, 2013, p. 34). La lectura deja de ser una técnica exclusivamente individual y cognitiva, y pasa a ser considerada una práctica social vinculada a unas instituciones, modelada por unos valores y órdenes establecidos, que forma identidades lectoras y culturales: “literacy is a social practice, not simply a technical or neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles” (Street, 2003, p. 77).

La capacidad de interpretar textos es una práctica social históricamente situada, que cambia con el transcurso del tiempo, y que se asocia a relaciones de dominio y poder. “We take a social practice perspective not only on language, literacy and numeracy, but also on teaching and learning” (Barton, 2007, p. 6).

Más importante que leer entre líneas, a un nivel inferencial y cognitivo, es leer tras las líneas, explorando ideologías, silencios e intencionalidades que esconden los discursos. Sin embargo, ¿cómo llevar a la crítica aquello que no se conoce? El conocimiento es absolutamente necesario para luego poder interpretar los contenidos, analizar las ideologías y estudiar los contextos: “to look at texts to determine how the world is represented in such texts and whether or not that representation is acceptable” (Blake, 2015, p. 1).

Los discursos, que incluyen y excluyen representaciones, clasificaciones y valores, nunca son neutros. Tienen el poder de influenciar nuestros pensamientos y también nuestras acciones. En la literacidad crítica, los maestros deben enseñar a examinarlos y conectarlos con la propia experiencia, de manera que los niños y las niñas aprendan a interpretarlos con preguntas relevantes: “¿Quién está representado? ¿Qué voces faltan? ¿Quién se beneficia de esto? ¿Cómo te puede influir? ¿Qué medidas podrías tomar en base al texto?”. No se trata sólo de evaluar los mensajes, sino también los efectos que producen.

No obstante, para saber explorar diferentes perspectivas de los asuntos sociopolíticos (como el problema de la contaminación), descubrir las voces silenciadas y criticar la perspectiva privilegiada en los discursos dominantes (como en las revistas) hace falta el conocimiento. “Reading the word is essentially decoding, practicing literacy in the narrowest sense, whereas reading the world involves investigation of power structures as well as our roles within these processes” (McDaniel, 2006, p. 33).

Leer de manera crítica el mundo de las ciencias sociales, bajo esta mirada, implica estudiar las perspectivas que están y no están representadas, quién se queda fuera, a quién beneficia y a quién perjudica el texto. Es, como diría Luke (2004), un proceso de deconstrucción para identificar injusticias sociales en los textos, y de reconstrucción para proponer nuevas posibilidades de ser en el mundo: “In short, critical thinking skills involve reflection and research, but critical literacy goes one step further: the formation of citizens who are empowered and emboldened to act as a result of their conscious enlightenment” (Pescatore, 2007, p. 330).

El foco de la enseñanza de las ciencias sociales no se encuentra en las habilidades cognitivas, sino en la reflexión sobre los diferentes contextos sociales y culturales donde se producen las relaciones de poder y discurso. De acuerdo con Santisteban (2016), este tipo de literacidad implica la formación de la ciudadanía global con el objetivo de formar una ciudadanía que piense, sienta

y actúe. Resulta fundamental aprender cómo se construyen los relatos sociales, para dudar, analizar y contrastar diferentes representaciones de una misma realidad social, que el alumnado debe pensar para poder actuar de forma reflexiva. Hay que analizar las relaciones de dominación que se dan cuando la realidad (el mundo) difiere o se contradice con su representación (la palabra). Resulta muy necesaria, en este sentido, una reflexión sobre conceptos como ideología, identidad o poder, para poder llegar a una participación responsable y comprometida: “Literacy learning in everyday life incorporates engagement with many other forms of meaning making” (Barton et al., 2007, p. 165).

Los estudiantes, bajo el prisma de la literacidad crítica, se pueden considerar ellos mismos “as critically thinking citizens who use language to question knowledge, experience, and power in society” (Shor, 1999, p. 8); dado que se pone el acento en cómo reflexionan y toman conciencia de lo que aprenden de manera significativa. Los alumnos se pueden llegar a sentir, de alguna manera, protagonistas del relato que están construyendo y reconstruyendo toda la vida.

Desde las aulas de educación primaria, se debe aprender a leer la realidad social a partir del análisis de diversos textos, con una mirada crítica, que necesita el conocimiento como anclaje, porque “literacy is no longer viewed as merely a set of skills one must master, but a set of practices, beliefs, and values as well as a way of being in the world” (Mulcahy, 2008, p. 16).

De acuerdo con Petrone y Borsheim (2008), “critical literacy is less the property of an individual (something someone “has” or does not have) and more an enactment of a certain someone at a particular time in a particular context for particular purposes” (2008, p. 203). El aprendizaje se modula en los procesos intelectuales y disposiciones sobre una mirada reflexiva del mundo.

El análisis crítico del discurso juega un papel fundamental para tomar un posicionamiento activo y responsable. Según Barton y Hamilton (1998), “literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people” (1998, p. 3). La reflexión sobre la construcción de identidades y las relaciones de poder en los discursos, y también sobre la experiencia de uno mismo con la realidad, resulta fundamental en esta mirada crítica de la práctica social de la lectura y escritura.

Este tipo de literacidad no se agota en la lectura y escritura crítica. Se dirige a tomar decisiones responsables e inculcar unos valores cívicos y democráticos, de compromiso con la acción social. “When teachers bring a critical literacy perspective to the social studies classroom, they can teach students about the past to work for common good to the future” (Soares & Wood, 2010, p. 486). Esto, sin embargo, no debe implicar una acción según la ideología del maestro (sería adoctrinamiento), sino una participación activa desde la responsabilidad de los que se mueven con el deseo de mejorar la sociedad y abrazar al Otro como un bien, en su persona, más allá de esquemas ideológicos imposibles e irreconciliables.

En definitiva, el corazón de las ciencias sociales, en el aula de educación primaria y secundaria, debe ser la reflexión sobre los relatos sociales, narraciones o discursos, y la resolución de problemas que permitan comprender y actuar en el mundo. Así, la enseñanza de las ciencias sociales es “primarily concerned with social justice and the transformation of oppressive, inequitable, and undemocratic social conditions and relations” (Ross, 2013, p. 28). Sin el

conocimiento de lo social, resultaría inútil intentar analizar críticamente ningún texto o discurso que trate problemáticas de la sociedad o temas controvertidos.

Sin embargo, para que esta mirada no se convierta en cierto cinismo es preciso que el maestro, como autoridad bien entendida, sepa transmitir una pasión por el conocimiento de las ciencias sociales como propuesta de pasado, presente y futuro, en definitiva, como motor de cambio. El problema de la criticidad es caer “en un pensamiento negativo que, tras haber devorado toda identidad posible, girando en el vacío, se convierte en algo totalmente acrítico” (Borghesi, 2005, p. 28). La doble ausencia de un sujeto que transforme, y de una memoria, lleva a este desencanto, indiferencia o cinismo ante los problemas sociales que afectan a lo más humano, como puede ser la pobreza, la esclavitud, o, en este caso, la contaminación.

1.3. De los programas de pensamiento crítico a la literacidad crítica

Enseñar al alumnado a pensar críticamente ha sido uno de los grandes objetivos educativos de las ciencias sociales desde la primera mitad del siglo pasado. Podríamos afirmar, incluso, que no hay educación sin pensamiento crítico (Siegel, 1988; Pagès, 1997; Ross, 2000; Chomsky, 2000; Nussbaum, 2010). No obstante, la investigación en didáctica de las ciencias sociales ha denunciado el escaso impacto en la práctica real de las escuelas (Goodman, 1992; Pagès, 1997; Ross, 2004).

By failing to place “critical thinking” within an overtly democratic context, conservative and libertarian educators have been able to neutralize the potential effectiveness of this notion for generating substantive reforms in our schools. As a result, the numerous critical thinking strategies being offered today actually inhibit the development of schooling for critical democracy by turning our attention in the wrong direction. (Goodman, 1992, p. 159)

Hace ya más de un siglo, en Estados Unidos de América, el filósofo o pedagogo John Dewey (1910) defendía la importancia de la formación del pensamiento reflexivo, que definía, en sus propias palabras, como: “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends” (Dewey, 1910/2007, p. 7). Los elementos básicos de este tipo de pensamiento, para el filósofo norteamericano, son: el estado de perplejidad, incertidumbre y duda, y el acto de indagación dirigida a la elaboración de un juicio.

Sin embargo, la formación de un pensamiento reflexivo, o crítico, no se puede reducir a la aplicación repetitiva de unas habilidades en diferentes contextos, porque “a question to be answered or a problem to be solved cannot be resolved through the routine application of previously learned knowledge” (Newmann, 1991, p. 2). No podemos poner el acento en las habilidades cognitivas sin tener en cuenta también los contenidos y las actitudes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, como bien subraya Pagès (1997).

La desvinculación de la formación del pensamiento crítico de la educación obligatoria es un problema muy grave (Goodman, 1992; Pagès, 1997), porque el proceso de enseñanza y aprendizaje debería implicar una indagación de los propios alumnos y de las propias alumnas en su contexto social, en el que deben intervenir como ciudadanos y ciudadanas. El pensamiento y el espíritu críticos, en el estudio del conocimiento de las ciencias sociales, representan algo esencial

en la construcción de un mundo más justo y democrático: “To be critical thinkers, students must be critical readers. To be critical readers, they must first be literal readers” (Ogle et al., 2007, vi). Es fundamental aprender a analizar las relaciones de poder en los discursos, y también saber buscar las evidencias válidas y las conclusiones fundamentadas en argumentos sólidos, no en meras opiniones.

Uno de los objetivos esenciales de la formación de este tipo de pensamiento, en la escuela, es educar personas lúcidas, reflexivas, capaces de interpretar cualquier texto y posicionarse sobre los problemas sociales o las cuestiones socialmente vivas (Pagès y Santisteban, 2011).

En el campo de la didáctica de las ciencias sociales, se han clasificado numerosas listas de habilidades de pensamiento crítico ligadas a unas disposiciones ante unos contenidos sociales. Por ejemplo, se ha evaluado, a nivel inferencial, cómo captar el propósito del mensaje, juzgar las fuentes, verificar un cierto grado de credibilidad en ellas, distinguir hechos y opiniones, y emitir juicios coherentes y bien argumentados.

No obstante, el principal obstáculo para la formación del pensamiento crítico, en el aula de ciencias sociales, radica en la misma concepción del término. E. Wayne Ross (2004) lo diferencia en “no dialéctico” y “dialéctico”. El primero aplica las habilidades cognitivas de orden superior a la noción de argumento lógico, es decir, a una lectura inferencial para detectar las parcialidades, la credibilidad de las fuentes, o la veracidad de la información. El segundo, en cambio, no separa las habilidades de los conocimientos, es decir, se razona desde la posibilidad de hacer un juicio de la experiencia. El problema del pensamiento no dialéctico radica en el uso mecánico de un conjunto de habilidades cognitivas, donde el conocimiento se queda fuera: “Dialectical thinking is an approach to understanding the world that requires not only a lot of facts that are usually hidden from view, but a more interconnected grasp of facts we already know” (Ross, 2004, p. 386). La dialéctica examina las contradicciones en las relaciones sociales de las personas y en los fenómenos sociales. Es necesario, así, un razonamiento sobre los problemas heurísticos de los contenidos sociales. “La concepción del pensamiento crítico como un conjunto de habilidades cognitivas se completa con la necesidad de analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social, y las creencias y los valores que vehicula” (Pagès, 1997, p. 163).

El aprendizaje de las ciencias sociales, desde la perspectiva de la literacidad crítica, es ante todo rico en el lenguaje y en el discurso: “Teaching for critical literacy requires classrooms that are rich in talk and discourse” (Wolk, 2003, p. 104). Los maestros pueden proponer, en clase, la exploración de las múltiples perspectivas sobre un hecho social, así como los intereses, parcialidades y puntos de vista silenciados y marginados en los discursos dominantes en la sociedad. “To further a dialectical relationship with the word and the world, it is also important for students to examine and deconstruct various viewpoints” (Wallowitz, 2008, p. 227). Se pone en tela de juicio todo tipo de información, todo texto, todo relato, todo discurso. Para identificar y resolver problemas sociales, para leer el mundo de manera crítica, es preciso juzgar las distintas miradas, incluida la propia, poniendo el conocimiento como eje.

Este paso del pensamiento crítico a la literacidad crítica nos permite aprender a leer el mundo para transformarlo. Supone un modo de enseñar y aprender con espíritu crítico en el aula de ciencias sociales, con un compromiso firme para dar voz a los que no la tienen, a los invisibles

en los discursos dominantes del poder. Esto no se ha de entender como un conjunto de métodos o técnicas, sino como una forma de vivir y de dar clase.

2. Una propuesta didáctica en literacidad crítica: de la disrupción a la acción social

Mi propuesta didáctica para la educación primaria se basa en la literacidad crítica como manera de enseñar a leer e interpretar el mundo, es decir, a construir el conocimiento de lo social para formar una conciencia crítica.

Hemos visto, en el apartado anterior, que para desarrollar este tipo de literacidad, es decir, para aprender a leer el mundo, no podemos quedarnos en el dominio de unas habilidades cognitivas de orden superior (como, por ejemplo, distinguir hechos y opiniones), sino debemos cultivar además un espíritu de investigación y verdadero asombro ante el conocimiento.

Para ello, en vez de instaurar un conjunto de habilidades de pensamiento crítico, propongo establecer unas dimensiones de la literacidad crítica, que, de acuerdo con Lewison, Flint, y Van Sluys (2002), son las siguientes:

- a) Disrupción de lo común (examinar el contenido y la forma de los textos creados por alguien, con unas intencionalidades y una visión del mundo).
- b) Estructuración de múltiples perspectivas (entender diferentes miradas para analizar y comprender quién es representado y quien es silenciado en el texto).
- c) Evaluación de asuntos sociopolíticos (reflexionar sobre las relaciones de poder que se esconden al discurso, y como éstas afectan a las personas).
- d) Acción para promover justicia, igualdad y libertad (enfatar la necesidad de la responsabilidad para tomar decisiones y solucionar problemas).

Tabla 1

Dimensiones de la Literacidad Crítica

DISRUPCIÓN DE LO COMÚN	ESTRUCTURACIÓN DE MÚLTIPLES PERSPECTIVAS
PENSAMIENTO CRÍTICO	PENSAMIENTO HOLÍSTICO
¿Es un hecho o una opinión?	¿Qué visión del mundo está representada?
¿Qué intereses hay en el texto?	¿Cómo sería el texto desde otro punto de vista?
¿A quién beneficia?	¿Qué voces faltan?
EVALUACIÓN DE ASUNTOS SOCIOPOLÍTICOS	APLICACIÓN Y ACCIÓN
PENSAMIENTO SOCIAL	PENSAMIENTO CREATIVO
¿Qué conocimiento se necesita para poder interpretar el texto?	¿Cómo afecta el texto a tus emociones?
¿Qué efectos y emociones puede producir?	¿Cómo te posicionas, a favor o en contra?
	¿Qué propones para actuar sobre esto?

Las dimensiones de la literacidad crítica suponen una manera de aprender a examinar las ideologías, los silencios y las intencionalidades tras un discurso, y tomar un posicionamiento

activo ante los problemas sociales, como una oportunidad de mirar a uno mismo y pensar en los demás, sin excusas de ningún tipo.

Estas cuatro dimensiones se podrían ligar, de alguna manera, con la formación del pensamiento crítico, creativo, holístico y social, como podemos observar en la tabla que podrían servir en el aula de primaria, y también de secundaria, para guiar la propuesta didáctica en torno a unas preguntas que los estudiantes debían aprender a formularse por sí mismos (Tabla 1).

Esta propuesta basada en preguntas relevantes sirve para dar la oportunidad de pensar, reconocer las relaciones de poder, y dialogar con espíritu crítico, fundamentado en argumentos. En definitiva, se trata de aprender a mirar el mundo y la propia experiencia con la realidad, para poder implicarse en la vida.

La formación de la conciencia crítica sobre uno mismo y la alteridad nacen a partir del diálogo educativo, que es siempre relación con el Otro, en mayúscula; porque sin el Otro no hay educación. Uno no puede educarse solo. En este sentido, Freire (1989) muestra la importancia de la comunicación entre personas más allá de la noción racionalista de una dialéctica. Esto implica leer el mundo poniendo en tela de juicio las ideologías, para construirlo sin censurar la realidad y explorando los deseos del corazón humano.

3. Mi investigación en sexto de primaria: un estudio de diferentes escuelas

Esta investigación interpretativa y crítica parte de la epistemología del socio-constructivismo (Crotty, 1998) y toma la dialéctica como metodología (Ollman, 2003) para indagar cómo los estudiantes de sexto de educación primaria aprenden los contenidos de ciencias sociales y forman su pensamiento reflexivo, a partir de una mirada crítica de la literacidad sobre un problema relevante, como es la contaminación del mar por toneladas ingentes de plástico que destrazan el plancton y aniquilan la fauna marina.

El diseño del proceso de investigación educativa se basa en un estudio de caso múltiple de siete escuelas de Cataluña. Triangulo los resultados escritos de un cuestionario y los resultados orales de cinco entrevistas grupales con niños y niñas de estas escuelas. Esta triangulación se entiende como una estrategia para intentar comprender, de manera holística y subjetiva, la validación de los datos en un contexto humano y educativo.

Escogí siete grupos de sexto de educación primaria de escuelas de Barcelona y alrededores. Un total de 286 estudiantes respondieron las preguntas del cuestionario, de junio a septiembre de 2015 –y 20 de ellos participaron en entrevistas grupales. El único criterio que seguí para hacer la selección fue la proximidad geográfica y humana, es decir, la cercanía no sólo física de los centros, sino también de las personas que querían participar activamente en esta investigación (Tabla 2).

El cuestionario, titulado “Tortugas y bolsas de plástico: un problema para solucionar”, supone una aproximación sobre el análisis de las ideologías en los textos relacionados con el grave problema del impacto medioambiental de los millones de toneladas de plástico –y de otras sustancias tóxicas, en todos los océanos del planeta. Fue validado por un grupo de estudiantes de sexto de educación primaria de una escuela de Cerdanyola del Vallès. Se abre con la imagen de una tortuga ingiriendo una bolsa, y se cierra con una propuesta de acción, para averiguar cómo el

alumnado de último curso de educación primaria se posiciona y actúa ante un problema social relevante, como es el plástico en el mar.

Tabla 2

Muestra de la investigación

Escuelas de Primaria		Estudiantes de 6º de Primaria
1.	Rubí I	45 estudiantes
2.	Rubí II	23 estudiantes
3.	Barcelona I	48 estudiantes
4.	Barcelona II	46 estudiantes
5.	Terrassa I	47 estudiantes
6.	Rubí III	50 estudiantes
7.	Castellar del Vallés I	27 estudiantes
Total	7 Escuelas de Primaria	286 estudiantes de sexto

Nota: Las cinco primeras son, además, las que participaron en las entrevistas grupales.

Las entrevistas grupales con cuatro estudiantes se dieron en cinco centros, y suponen un total de 20 chicos y chicas de sexto de educación primaria. La duración fue de unos veinte minutos, aproximadamente. Se utilizó una página de la revista *National Geographic* (2010) que mostraba una imagen de unas bolsas de plástico en el mar con forma de medusas, bajo la inscripción: "Tú puedes ver la diferencia, una tortuga no".

¿Qué pueden hacer unos chicos y chicas de educación primaria frente el problema del océano de plástico? En esta investigación, se pretendía indagar en las capacidades de los chicos y las chicas de sexto de primaria para distinguir hechos de opiniones, la veracidad y fiabilidad de la información y de las fuentes, la intencionalidad, los silencios que ocultaban o negaban una parte de la información; y también en las disposiciones sobre las posibles alternativas al problema, la toma de decisiones para solucionarlo; para intentar responder a la pregunta de cómo la literacidad crítica puede ayudar a los jóvenes a leer el mundo para transformarlo.

4. Algunos resultados de la investigación en sexto de primaria

Los resultados del cuestionario y las entrevistas de grupo muestran la importancia de interpretar los contenidos, analizar las ideologías y estudiar los contextos. Me gustaría enfatizar, primero de todo, la urgencia de superar una mirada funcional sobre la literacidad y avanzar hacia una perspectiva crítica y social de la lectura del mundo.

Según los resultados, el 90.5% de los chicos y chicas encuestadas fue capaz de captar las intencionalidades de las imágenes: del cartel sobre las bolsas de plástico en forma de medusa en el mar (crítica social), en contraste con otro cartel sobre el dibujo infantil de una tortuga feliz en el supermercado (propaganda comercial). Parece que les quedaba claro que los carteles fueron creados por alguien, con una ideología y unos intereses concretos. Sin embargo, el 5.2% señaló opciones claramente erróneas desde el razonamiento lógico (por ejemplo, decir que la imagen promueve el consumismo de bolsas de plástico); el 1.7% pensó que la intencionalidad era la misma en los dos carteles; el 1.3%, que era una broma; y el 1% no respondió.

Seguramente, esta actividad resultaba demasiado evidente. No obstante, las respuestas de las entrevistas grupales, en este punto, resultaron muy enriquecedoras. Cuando les pregunté cuál

pensaban que debía ser la intención de la persona que fotografió las bolsas de plástico en forma de medusas, dudaron unos instantes. El estudiante FGR2B respondió: “esto te dice que no debemos tirar bolsas al mar porque perjudica la vida de los animales y también de los seres humanos”. FGB1D dijo que se trata de no lanzar nada al mar. FGB2D añadió que la imagen explicita cómo los animales que comen medusas sufren las consecuencias porque se intoxican al ingerir los plásticos. FGR1A afirmó: “esta foto está así porque los seres humanos contaminamos mucho. Somos unos contaminadores del mar”. Llegados a este punto, nos planteamos si decían lo políticamente correcto, aquello que el maestro esperaba escuchar, o si, por el contrario, realmente empezaban a remover su conciencia y a despertar su capacidad de asombro ante el conocimiento.

Parece que les costaba ver qué visión del mundo queda representada en el texto, es decir, cómo la ideología impregna los discursos. FGR1A respondió que la visión social representada en la imagen de las bolsas “es mala”. FGR1B reconoció que los niños deberían aprender el hecho de que la contaminación es un problema social. Además, salió a colación que los medios de comunicación tienen el poder de convencer: “al final te acaban convenciendo”, asegura FGR1D. Por otro lado, algunos pensaron que la imagen de las bolsas era un pasatiempo para engañar al ojo. Por ejemplo, FGT1C dijo que la intencionalidad del fotógrafo era que “nos equivocáramos que son medusas en lugar de bolsas de plástico”. FGT1A relacionó el hecho de que las bolsas de plástico “son malas” porque contaminan con la idea de que las medusas “son malas” porque hacen daño si te pican. Finalmente, FGB2A dijo que la intencionalidad era ver la imagen de las bolsas de plástico “con ojos de tortuga”. Nadie señaló explícitamente que el propósito debe ser denunciar a las personas y empresas que llenan el mar de plástico.

En la Tabla 3 podemos encontrar una muestra de algunas respuestas de las entrevistas grupales con los jóvenes estudiantes de sexto de educación primaria de las cinco escuelas:

Tabla 3
Comentario de los jóvenes

Escuela	Estudiante	Comentario
Rubí I	FGR1D	“Cuando ves la tele comienzas a dudar de aquello que pensabas antes y te acaban convenciendo (por repetición).”
Rubí II	FGR2B	“Esto te dice que no hemos de tirar la bolsas al mar porque perjudica la vida de los animales marinos y también de las personas.”
Barcelona I	FGB1D	“No deberíamos tirar nada al mar, porque si no, después, los peces y las tortugas se mueren porque creen que (las bolsas) son medusas.”
Barcelona II	FGB2D	“Perjudica a todos (los animales) que comen medusas porque se pueden confundir y ahogar.”
Terrassa I	FGT1A	“Nos equivocamos pensando que son medusas y no bolsas de plástico (como un pasatiempo).”

El hecho de analizar, de manera crítica, un anuncio sobre la amenaza real de las bolsas de plástico en el mar supone una manera de aprender a pensar el mundo. En este caso, hemos visto cómo la juventud pensaba el texto y su contexto desde el ámbito de las ciencias sociales, desde la disrupción de lo común hasta la acción social, que son las dimensiones de la literacidad crítica. La disrupción se activa cuando nos damos cuenta de la fuerza y sutileza de las imágenes para crear un impacto. La exploración de diferentes perspectivas ayuda a pensar en el contexto, en el conjunto de intereses y hábitos de las personas responsables de la contaminación. La reflexión de

los asuntos sociopolíticos, como la pisada ecológica y la amenaza sobre el medio ambiente, es fundamental para aprender unas ciencias sociales para pensar y actuar en el mundo. Finalmente, la acción trae un cambio en la ciudadanía que decide intervenir, más allá de lo políticamente correcto, por la transformación de uno mismo y del mundo.

De nada sirve una ciudadanía que sabe leer, pero que es incapaz de un compromiso humano. De nada sirve leer el mundo si no tenemos las herramientas y actitudes necesarias para transformarlo.

Lo ideal es posible cuando el maestro, en el impacto de su humanidad, acompaña cada estudiante a saber leer el mundo, a pensar por sí mismo/a y actuar en una transformación auténtica, que empieza siempre en uno mismo. Porque no se cambia nada sino es con la vida.

5. **Discusión: las nuevas literacidades deben ser críticas**

Los Nuevos Estudios de Literacidad nacieron en la década de los años ochenta del siglo pasado en Inglaterra (Barton & Hamilton, 1998; Street, 1984) y en los Estados Unidos de América (Gee, 2015), y señalan una manera de entender la alfabetización, o literacidad, desde el análisis crítico del discurso. "Literacy has become absolutely central to education policy, curriculum development, and our everyday thinking about educational practice" (Lankshear & Knobel, 2003, p. 3). Esto supone una nueva manera de entender la alfabetización desde el análisis crítico del discurso, la transformación personal y la acción social. Desde este posicionamiento, la literacidad no se ve simplemente como un conjunto de habilidades cognitivas que se activan para analizar discursos, sino como una práctica social que construye identidades teniendo en cuenta la subjetividad: "literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people" (Barton & Hamilton, 1998, p. 3).

La literacidad no es neutral, sino ideológica y ligada a estructuras de poder. Brian Street (1984) diferencia el "modelo autónomo" e interesado por el dominio de habilidades cognitivas, en un trabajo inferencial, individual y funcional, que llega a ignorar su contexto; y el "modelo ideológico" que reconoce explícitamente que la práctica de la literacidad nunca es neutral porque es producto de una cultura y de las estructuras de poder de una sociedad. "This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power [...] asking whose literacies are dominant and whose are marginalized or resistant" (Street, 2003, p. 77). La práctica lectora, desde este punto de vista, lleva a interrogar los textos de modo crítico y reflexivo. El significado que damos a los discursos es siempre múltiple – y está situado culturalmente. Los textos tienen una ideología y nosotros, como lectores, también poseemos una visión del mundo, una identidad en permanente transformación.

Esta mirada nos permite entender que hay discursos que benefician a unos grupos privilegiados y perjudican a otros: "Critical literacy seeks to interrogate the historical and contemporaneous privileging of and exclusion of groups of people and ideas from mainstream narratives" (Bishop, 2014, p. 53). La criticidad es la cualidad de lo crítico. Es expresar un juicio sobre algo que, en el caso de este tipo de literacidad, se puede entender como la medida para neutralizar las relaciones de poder, es decir, para dar voz a aquellos que no la tienen, los seres humanos "invisibles" en los discursos dominantes, en los libros de texto, en los dibujos animados,

en los cuentos, etcétera; como, por ejemplo, las personas ciegas o con Síndrome de Down, que casi nunca aparecen ni son visibilizadas en las aulas de educación primaria, como si no existieran.

La escuela debería ser un espacio de aprendizaje del conocimiento –y también de diálogo socrático, es decir, un lugar para acoger al otro, pensar y actuar en torno a las problemáticas sociales.

Las nuevas alfabetizaciones juegan, en este sentido, un papel relevante en la enseñanza de las ciencias sociales porque sirven “to look at texts to determine how the world is represented in such texts and whether or not that representation is acceptable” (Blake, 2015, p. 1).

Sin embargo, los resultados de esta investigación educativa muestran la necesidad de la mirada crítica de la literacidad en el aprendizaje de contenidos de ciencias sociales. No se debe achacar la ausencia de esta perspectiva a las escuelas ni tampoco a las maestras ni maestros. El mismo currículum oficial de educación primaria (estos centros se regían por el Decreto 119/2015) no contempla una mirada crítica de la literacidad, como concepto. Sólo se plantea una formación de habilidades cognitivas para leer de forma inferencial. Tampoco se desarrolla un marco teórico y metodológico crítico sobre las nuevas alfabetizaciones, sino una perspectiva funcional y cognitiva sobre el estudio de la intencionalidad de la información, para leer entre líneas un texto.

Esta mirada de la lectura y la escritura que se suele dar en las escuelas puede resultar insuficiente en el aula de ciencias sociales, porque este tipo de literacidad “no se reduce a desarrollar habilidades superiores de comprensión e interpretación, sino consiste, sobre todo, en concienciar a cada persona para la resistencia ante las injusticias sociales que muestran los textos, discursos y relatos” (Tosar y Santisteban, 2016, p. 680).

6. Conclusión: literacidad crítica para el cambio personal y social

La investigación demuestra los obstáculos y dificultades del alumnado de sexto de educación primaria para interpretar la información de forma crítica y rigurosa –y para proponer soluciones eficaces a los conflictos y obstáculos que se plantean. Es tan importante saber resolver problemas como saber plantearlos.

Los resultados de la investigación señalan que, por un lado, la juventud, en general, no parecen demasiado acostumbrada a enfrentarse a problemas sociales ni a sentirse protagonista de la sociedad; y, por el otro, que esos mismos chicos y chicas, cuando se plantean la literacidad crítica como manera de aprender las ciencias sociales, muestran sus posibilidades de cambio y su predisposición a estudiar, debatir y tomar decisiones responsables, más allá de los límites de la ideología.

Por consiguiente, las nuevas alfabetizaciones, o literacidades, para ser verdaderamente críticas, requieren siempre una acción reflexiva a partir del análisis crítico del discurso, que tiene como anclaje el conocimiento de lo social.

La práctica letrada, social y crítica de las diferentes literacidades no sólo busca los valores ideológicos de un discurso o las múltiples interpretaciones de un texto, sino va más allá de la aplicación de estrategias cognitivas e inferenciales de pensamiento crítico y de lectura crítica. Se trata, en definitiva, de aprender ciencias sociales en un proceso más que dialéctico,

verdaderamente humano, que ayude a entender la relación ideológica del poder con la lectura del mundo, sin caer en maniqueísmos, teniendo en cuenta todos los matices.

Las nuevas literacidades, o alfabetizaciones, señalan que nunca se deberían enseñar las ciencias sociales de espaldas al mundo. Es preciso que los chicos y las chicas aprendan, en las escuelas, a leer y a escribir con sentido crítico. Se requiere un diálogo significativo entre el texto y el conocimiento del contexto para tomar decisiones fundamentadas en argumentos, “to examine the world in a way that uncovers social oppressions and encourages people to understand ways in which their world can be transformed” (Mulcahy, 2008, p. 18). No se trata sólo de analizar o contrastar informaciones sobre un mismo hecho social, o dos versiones de un mismo cuento, o dos artículos periodísticos contrapuestos, sino, sobre todo, de analizar las relaciones de poder que hay en la sociedad para poder intervenir en ella.

En este caso, los chicos y las chicas de sexto de educación primaria han demostrado que pueden aprender a interpretar el mensaje de un texto, su contexto y los efectos que puede producir, para luego tomar partido y participar de forma activa y responsable proponiendo medidas al problema que han planteado. Al final, estos/as estudiantes de último curso de educación primaria se han sabido ver como auténticos protagonistas del cambio social. Han demostrado que han aprendido los contenidos de ciencias sociales entorno a la pisada ecológica en los océanos, y han propuesto alternativas reales a las bolsas de plástico en los supermercados, incidiendo en un aprendizaje significativo con la vida.

Podemos decir, para finalizar, que, a través del planteamiento de la literacidad crítica en las ciencias sociales, estos chicos y chicas han aprendido a analizar críticamente el discurso, desde su postura en educación primaria, para profundizar en los contenidos sociales a través de la lectura de todo tipo de textos, imágenes o discursos. Sólo queda ahora el riesgo educativo de su libertad para no caer en la trampa de lo políticamente correcto, o de las apariencias, y, de algún modo, participar de manera activa y responsable en el mundo en que les ha tocado vivir. Por eso, son la esperanza.

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell Publishing.
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51–63.
- Blake, C. (2015). *Defining critical literacy: why students should understand the power of language*. Consultado el 10 de junio de 2016 en <http://online.cune.edu/defining-critical-literacy/>
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente: Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

- Crotty, M. (1998). *The Foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: SAGE.
- Dewey, J. (2007). *How we think* (1910 ed.). Stilwell: Digireads.
- Fehring, H., & Green, P. (2001). *Critical literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Norwood: Australian Literacy Educators' Association.
- Freire, P. (1989). *La Educación como práctica de la libertad* (primera ed. 1969). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía* (primera ed. 1996). Madrid: Siglo XXI.
- Gee, J. P. (2015). Language and literacy: reading Paulo Freire empirically. Consultado el 3 de marzo de 2015 en <http://www.jamespaulgee.com/publications>
- Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Lewis, Flint, Van Sluys (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-392.
- Luke, A. (2004). Notes on the future of critical discourse studies. *Critical Discourse Studies*, 38(1), 132-141.
- McDaniel, C. A. (2006). *Critical literacy: a way of thinking, a way of life*. New York: Peter Lang.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. London: Routledge.
- Mosley, M. (2010). Becoming a literacy teacher: approximations in critical literacy teaching. *Teaching Education*, 21(4), 403-426.
- Mosley, M., Peterson, K., Weber, N., & Steinbach, E. (2013). Public voices: Critical literacy and newspaper writing in a fourth grade classroom. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 7(1), 33-47.
- Mulcahy, C. (2008). The tangled web we weave: critical literacy and critical thinking. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum* (pp. 15-28). New York: Peter Lang.
- National Geographic (2010). *Agua, un mundo sediento*. Abril.
- Newmann, F. (1991). Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking: common indicators and diverse social studies courses. *Theory & Research in Social Education*, 19(4).
- Ogle, D.; Klemp, R.; McBride, B. (2007). *Building literacy in social studies: strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria, Va.: ASCD.
- Ollman, B. (2003). *Dance of the Dialectic: Steps in the Marx's method*. Chicago: University of Illinois Press.
- Pagès, J. (1997). Las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P., Pagès, J. (EdS.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Pagès, J., Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Serveis de publicacions de la UAB.
- Pescatore, C. (2007). Current Events as Empowering Literacy: For English and Social Studies Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(December 2007), 326-339.

- Petrone, R., & Borsheim, C. (2008). "It just seems to be more intelligent": Critical Literacy in the English classroom. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum*, 179–206. New York: Peter Lang.
- Ross, E. W. (2004). Social studies and critical thinking. In J. Kincheloe & D. Weil (Eds.), *Critical thinking and learning. An Encyclopedia for parents and teachers*, 383–388. Westport: Greenwood Press.
- Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. In J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban, & Á. Cascarejo Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social*, 19–43. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A.; Tosar, B.; et al. (2016): La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En García, C. R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, 550-560. Las Palmas: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor & C. Pari (Eds.), *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds*, 1–30. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Smith, B. (2014). Teaching a "Social Studies without Guarantees": Disrupting Essentialism, Ameliorating Exclusions and Planting Seeds. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 8(1), 64–79.
- Soares, L. B.; Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *Reading Teacher*, 63(6), 486–494.
- Stevens, L. P., & Bean, T. W. (2007). *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Tosar, B.; Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: una investigación en educación primaria. En García, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (p. 674-683). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Wolk, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *The Social Studies*, 94, 101–106.



Todos y todas somos inmigrantes. Representaciones de niñas y niños de primaria sobre la inmigración*

We all are immigrants. Primary children's representations on immigration

Francisco Gil Carmona

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona

Email: francisco.gil@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5964-0967>

Sandra Muzzi

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona

Email: sandra.muzzi@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6730-7937>

Antoni Santisteban Fernández

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona

Email: antoni.santisteban@uab.cat

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.20>

Resumen

Este trabajo analiza las representaciones sociales de niñas y niños de primaria sobre la inmigración, en base a su propia historia familiar. La investigación se llevó a cabo con el alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria en Badia del Vallès, una ciudad cerca de Barcelona. La migración es un problema social relevante en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que los flujos migratorios en todo el mundo son una constante desde siempre. La política actual de Europa o de los gobiernos nacionales hacia estas personas es controvertida, y es muy frecuente el rechazo con excusas económicas o culturales (vergonzosas). Los refugiados son tratados como inmigrantes ilegales o criminales. Por lo tanto, nuestra investigación es un estudio de caso que entiende contribuir al conocimiento de las representaciones sociales de las niñas y los niños sobre la inmigración, las y los inmigrantes. La investigación se desarrolló en dos fases, en mayo de 2017 y en septiembre de 2017. En la primera, se pasó un cuestionario a 50 estudiantes (27 niñas y 23 niños) y se realizó un grupo focal con 10 niños y niñas. Luego, en la segunda fase se llevaron a cabo 3 grupos focales, con

* Proyecto I+D EDU2016-80145-P. Investigador Principal: Antoni Santisteban. GREDICS (grupo reconocido 2014 SGR 1384).

10 niños y niñas cada uno. La mayor contribución de este estudio es el rechazo de la violencia y la esperanza de un futuro mejor demostrado por las niñas y los niños. Nos dieron una lección de participación, solidaridad y valores democráticos, además de su gran capacidad para analizar la situación actual.

Palabras clave: educación ciudadana; inmigración; diversidad cultural; ciudadanía; representaciones sociales; problema social

Abstract

This paper analyzes social representations of Primary children on immigration, based on their family history. The research was carried out with pupils attending 5th and 6th grade in Badia del Valles, near Barcelona, as they are a representative sample of immigrant society. Migration represents a big issue in the teaching of Social sciences, as migratory flows around the world are a constant ever since. Nevertheless, the current policy of Europe or national governments towards these people is controversial, based mostly on rejection with economic or cultural (shameful) excuses. Refugees are treated as they were illegal immigrants or criminals. So, our research wants to bring knowledge for building a Social Science education based on global citizenship. The research was developed in two phases, on May, 2017 and on September, 2017. In the first phase, a questionnaire was passed to 50 students (27 girls and 23 children). Then, in the second phase 3 focus groups were carried out, with 10 boys and girls each. The greatest contribution of this paper is the rejection of violence and the hope for a better future of all these girls and boys. They gave us a lesson in participation, solidarity and democratic values, besides of their ability to analyze the situation.

Keywords: citizenship teaching; immigration; cultural diversity; citizenship; social representation; social problems

1. Introducción

Esta investigación se sitúa en el marco de un proyecto más amplio sobre cómo se interpretan los problemas sociales. Se trabaja sobre la historia familiar del alumnado de Ciclo Superior de Educación Primaria en relación a sus orígenes y se analizan sus representaciones sociales sobre el concepto de inmigrante. En último término queremos conocer sus ideas alrededor de la afirmación “todos y todas somos inmigrantes”. En algún momento de nuestra historia familiar otras generaciones se desplazaron por necesidad o para buscar mejores condiciones de vida o de trabajo. Abogamos así por una investigación que aporte conocimiento para construir una enseñanza de las ciencias sociales que se base en la educación para una ciudadanía global y en la justicia social (Santisteban, 2017).

Los flujos migratorios hacia Europa a causa de las guerras han sido una constante histórica, que en los últimos tiempos han tenido su origen sobre todo en Oriente Medio. La política de Europa hacia estas personas ha sido controvertida, con algunas excepciones, pero se ha dado un gran rechazo encubierto con excusas económicas o culturales, en muchas ocasiones vergonzantes. Algunos mandatarios europeos tratan a las refugiadas y los refugiados como si fueran inmigrantes ilegales y les aplican decretos de expulsión hacia sus países de origen, sin ninguna posibilidad de asilo político, como si fueran delincuentes. Pero los movimientos migratorios siempre han señalado una situación de necesidad o de conflicto. Recordemos que España ha sido un país de emigrantes y, en algún momento de su historia, de exiliados.

Las migraciones existen desde que existe el ser humano, desde las primeras expansiones desde África hacia todo el planeta, hasta los últimos movimientos de población en el siglo XXI. A lo largo del tiempo han ido cambiando las características de las migraciones, ligadas en general a fenómenos de conquista y movimientos religiosos hasta el siglo XVIII, o relacionadas con las crisis locales, las guerras y la globalización económica en el mundo actual.

Los movimientos de población en el mundo representan una temática que se ha convertido, para la enseñanza de las ciencias sociales, en una cuestión socialmente viva (Evans y Saxe, 1996; Legardez, 2003; Pagès y Santisteban, 2011), es decir, en un tema controvertido y latente en lo social, por lo que se convierte en una temática que da sentido hoy día a la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia (Hahn, 1991; Hess, 2008). En esta dirección, Hurst y Ross (2000) proponen unos estudios sociales como educación democrática para el cambio social.

Los estudios sobre una educación para la ciudadanía global proponen que se investigue y que se trabaje en las clases sobre la idea de humanidad, reflexionando sobre aquello que todas las mujeres y hombres tenemos en común, aquello que nos hace a todas y todos humanos (Levstik, 2014). El concepto de ciudadanía se ha mostrado insuficiente en los últimos tiempos (Davies, 2015) y se propone el concepto de ciudadanía global en referencia a los derechos nacionales e internacionales de todo ser humano.

La idea que todos y todas somos inmigrantes, y que Cataluña ha sido siempre un lugar de paso, de encuentro, de mezcla y de convivencia, tiene una gran potencialidad educativa y se basa en teorías de historiadores y geógrafos que han tenido una gran influencia en las ciencias sociales en nuestro contexto. Vilà i Valentí (1992) en su geografía de España destaca la posición geográfica de Cataluña entre tres frentes periféricos diferenciados, Europa, Península i Mediterráneo, lo que explicaría la diversidad de sus corrientes de población. Vicens Vives (1984) escribe en 1954 un ensayo donde describe Cataluña como pasadizo geohistórico entre montañas, que lo ha convertido en un pueblo mestizo o híbrido, donde los procesos migratorios nunca han cesado. Considera que en Europa hay otros países en esta situación, como Alemania que sería un prototipo de pueblo pasadizo. En esta misma línea Pierre Vilar (1964) define Cataluña como lugar de paso. Y también Montaner (1968), en su valoración de los beneficios de la inmigración de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, considera que la población catalana es fruto de las mezclas que se han producido a lo largo de los tiempos.

2. Las representaciones sociales del alumnado sobre la inmigración

La pregunta que nos hemos hecho es: ¿Cómo ven las niñas y los niños de primaria a las y los inmigrantes? ¿Qué ideas tienen sobre estas personas? ¿Saben realmente quiénes son y por qué llegan a nuestro país? ¿Han reflexionado o les han hecho reflexionar en algún momento sobre sus orígenes o sobre sus identidades? ¿Se han parado a pensar que, de alguna forma, todas y todos somos inmigrantes? Partimos del concepto de representaciones sociales (Moscovici, 2011; Jodelet, 1993), para poder aprovechar los aspectos más constructivos de la teoría, para comprender mejor qué sabe el alumnado, qué imágenes ha creado, qué explicaciones da dentro de su lógica de experiencia.

Partimos del hecho de que las representaciones sociales de las niñas y de los niños se forman mediante la relación diaria con el mundo que los envuelve, o sea la familia, la escuela u otras experiencias de vida. Sus representaciones sociales estructuran la realidad de niñas y niños, y ayudan a situar todas las nuevas concepciones en el sistema de creencias del grupo al cual pertenecen. Permiten conocer, describir y clasificar conocimientos y/o elementos nuevos a lo largo de los procesos de aprendizaje (Castorina, Clemente y Barreiro, 2005). Dicho de otra manera, las representaciones son funcionales para la adaptación del individuo a la comunidad.

En la literatura científica hay una gran cantidad de trabajos sobre la inclusión de niñas y niños inmigrantes en las escuelas españolas o de otros países europeos. Pero existe un vacío importante de estudios sobre lo que sucede en las aulas donde la diversidad es un hecho o sobre las actuaciones del profesorado (Martínez Pereira, Maquilón y Alves, 2013; Serulnicoff y Bernardini, 2015). También sabemos muy poco sobre cómo las niñas y los niños o el profesorado se representan a las personas inmigrantes.

Existen trabajos que proponen innovaciones didácticas sobre el concepto de diferencia, ya sea en su aspecto positivo como diversidad, ya sea en su aspecto negativo como desigualdad (Casas, 1999). Pero apenas hay estudios sobre lo que piensan las niñas y los niños de primaria en relación a quienes son las y los inmigrantes, así como sobre las causas y consecuencias de las migraciones. Más bien se trabaja el concepto de inmigración como parte de la justificación de la diversidad (Llonch, Gonell e Isern, 2014, por ejemplo). Escasos trabajos han planteado propuestas globales basadas en la diversidad cultural y en la perspectiva de ciudadanía global (por ejemplo, Batllori, et al., 2009).

La investigación se desarrolla a partir de una temática que podemos considerar una cuestión socialmente viva: ¿Quiénes son las y los inmigrantes? También pretende que el alumnado comprenda la situación desde una perspectiva temporal y global, y se identifique con esas personas, mediante la reflexión crítica, a partir de otra cuestión: ¿Son todas las personas inmigrantes? El objetivo era investigar cuáles son las ideas de un grupo de niñas y niños de primaria sobre este tema, además de valorar o no la presencia de estereotipos o prejuicios. Los aspectos investigados tal vez ayuden a plantear nuevos enfoques prácticos que generen cambios educativos, desde la defensa de los derechos humanos. Por último, los resultados nos deben ayudar a pensar futuras investigaciones.

3. Contextualización

Nuestra intervención educativa se ha realizado en un centro educativo público de Educación Infantil y Educación Primaria, en la ciudad catalana de Badia del Vallès, ubicado en una población de la comarca del Vallès Occidental, dentro del área metropolitana de Barcelona. Es uno de los municipios con mayor densidad de población del país y uno de los más jóvenes de Cataluña. Además, es la localidad con la renta familiar más baja de Cataluña.

Badia del Vallès es una localidad ideada desde el Instituto Nacional de la Vivienda en 1961, que decidió construir un parque con más de 11.000 pisos sociales. En sus orígenes, fue llegando gente de diversos puntos de España con dificultades para adquirir vivienda. Este flujo migratorio de finales de los años '60 tuvo un gran impacto sobre el territorio. En la actualidad continúa siendo

un municipio con problemas económicos y sociales, de hecho, el paro roza el 20% y cerca de un 30% de las familias reciben ayuda de los servicios sociales.

Con una población de algo más de 13.000 habitantes, casi el 6% son personas extranjeras. De hecho, en Badia del Vallès conviven dos flujos migratorios: el primero y más intenso es el de salida de población joven, y el segundo, la entrada de familias de diferentes orígenes. En Badia del Vallès hay presentes muchas nacionalidades, alrededor de 51 países están representados, aunque la mayoría, casi el 54%, son originarios de Marruecos, país al que siguen distintos países latinoamericanos.

La escuela cuenta con una importante presencia de población extranjera con orígenes bastante diversos, lo que ha constituido un factor importante de motivación para la elección del caso en nuestra investigación. La escuela se inauguró en el curso escolar 1975-1976 y comparte recinto con otro centro educativo de la ciudad. En la actualidad, el centro cuenta con dos líneas por nivel en todos los cursos de educación infantil y educación primaria.

4. Métodos e instrumentos de la investigación

El enfoque metodológico de la investigación se enmarca en el paradigma crítico que pretende aportar información para cambiar las prácticas de enseñanza. Es una investigación que sigue un modelo interpretativo con métodos mixtos, ya que siguiendo a Eisner (1998), consideramos que lo más importante son las finalidades de la investigación y que los métodos deben adaptarse a los objetivos.

La investigación se llevó a cabo en el Ciclo Superior de Educación Primaria, cuando estaban en 5º curso y en 6º, a partir de dos instrumentos de investigación: un cuestionario y grupos focales. La muestra está determinada por la tipología de centro que buscábamos, aunque también tuvimos en cuenta la disponibilidad del profesorado a colaborar en la investigación. La elección del centro puede situarnos en un estudio de caso en referencia al centro escolar. La investigación se desarrolló en dos fases.

En la primera fase, realizada cuando el alumnado cursaba 5º de Educación Primaria, se pasó un cuestionario con actividades para el alumnado, al que respondieron un total de 50 niños y niñas (27 niñas y 23 niños). Dentro de esta primera fase y como complemento del cuestionario se realizó un grupo focal, con alumnado de las dos clases, para el cual se escogieron 10 niños y niñas mediante un muestreo estratificado, según los criterios de género y país de origen. Estos dos criterios nos han permitido garantizar una representación equilibrada de niñas y niños, además de poder valorar y comparar las representaciones del alumnado español, catalán y extranjero o de origen extranjero¹.

Para este primer grupo focal se diseñó un guion con las diferentes dimensiones de la investigación y con la intención de profundizar y ampliar en aspectos también tratados en el cuestionario, como los conceptos de extranjero/a, inmigrante, igualdad y diferencia. Hemos

¹ Por extranjero o de origen extranjero se entiende la niña o el niño nacido fuera de España, o con padre o madre o los dos extranjeros, o sea, de nacionalidad no española.

validado esta herramienta sometiéndola a la valoración de investigadores con experiencia en la educación primaria. El cuestionario y el grupo focal se realizaron en diciembre de 2016.



La segunda fase, realizada con el mismo alumnado cuando cursaba 6º de Educación Primaria, consistió en tres nuevos grupos focales, realizados en septiembre de 2017. Debe tenerse en cuenta que fue después de los atentados terroristas en Cataluña el 17 agosto del mismo año. También se sitúan a pocos días del referéndum sobre la independencia de Cataluña que tuvo lugar el 1 de octubre, lo cual también aparece en los testimonios del alumnado, como comentaremos en el análisis de resultados. Nuestra idea era poder contrastar los resultados de los grupos de la primera fase con los grupos focales de la segunda, en una triangulación temporal, pero sin poder prever los acontecimientos que tuvieron lugar entre una fase y otra.

Los grupos focales de esta segunda fase de la investigación giraron alrededor de una serie de preguntas abiertas, que formaban parte de un guion semiestructurado que aceptaba elementos no previstos o permitía abrir nuevas vías para indagar. Las cuestiones generales planteadas eran en primer lugar tres preguntas para situar la temática y relacionarla con sus experiencias, y tres preguntas más que incidían en especial en la naturaleza universal y humanista del hecho migratorio.

5. Resultados obtenidos en la primera fase de la investigación

El material de trabajo de las actividades realizadas por el alumnado se elaboró a partir de una propuesta didáctica anterior (Santisteban et al., 2011). Consistía en leer diferentes textos de niños y niñas, que estaban acompañados de una fotografía, sobre sus orígenes familiares, de padres y abuelos. Estos niños y niñas con sus historias, quería ser una muestra de casos comunes de la población infantil que en la actualidad podemos encontrar en cualquier ciudad del área metropolitana de Barcelona, teniendo en cuenta su procedencia familiar. Después de la lectura el alumnado debía escribir su propio relato siguiendo los modelos.

Tabla 1
Textos de niños y niñas

	<p>Àngel (Nacido en Badia del Vallès en noviembre de 1999) Sus padres, Núria y Andrés, también nacieron en Badia del Vallès. Los abuelos por parte de madre, Josefa y José, también nacieron en Badia del Vallès. Los padres de la Josefa (bisabuelos del Àngel) eran de Andalucía. Los abuelos por parte de padre son tarrasenses nacidos en Sevilla.</p>
	<p>Maya (Nacida en Badia del Vallès en junio de 2000) La madre de la Maya, Tere, nació en Monterrey, México. El padre, Xavier, nació en Badia del Vallès. Ambos se conocieron en México D.F., donde él hacía su tesis doctoral. Los abuelos paternos, en Lorenzo y la Margarita, nacieron en Cartagena, Murcia, y viven en Badia del Vallès desde hace más de 50 años. Los abuelos maternos viven ambos en San Luis Potosí, México.</p>



Sara (Nacida en 1997 en China)

Neus y Santi, los padres de Sara, han nacido en Badia del Vallès. Tres de los abuelos de Sara son nacidos fuera de Badia del Vallès. El Padre de Santi, en Benigno, nació en Villalquite, un pueblo de León, y vive en Badia del Vallès desde 1953.

La madre de la Nieves nació en El Genovés, en Valencia y vino a Badia del Vallès el año 1948. El padre de Nieves nació en Torrente de Cinca, en Huesca.



Unai (Nacido en Badia del Vallès en octubre de 2000)

Sus padres, Vicky y Paco, también han nacido en Badia del Vallès. Los padres de Vicky, Teófilo y Mari Cruz, son los dos nacidos en Peñalba del Castro, Burgos. Vinieron a Badia del Vallès en 1963. En el pueblo, aún vive la abuela.

La madre de Paco, Paquita, es de Alcalá la Real, Jaén. El padre, Juan, es de Alba, Almería. Juan llegó a Badia del Vallès en 1961. La Paquita, en 1955.



Mireia (Nacida en Badia del Vallès en 1998)

Sus padres, Inma y Pedro, también han nacido en Badia del Vallès, como los abuelos maternos, Josep y Remedios, y los abuelos paternos, María Teresa y en Miquel.

Si vamos más atrás, veremos muchos ascendentes nacidos en Badia del Vallès, pero también muchos otros que han venido de fuera: de Mura, de Vinaròs, de Peralta de Alcolea, de Monzón, de Valencia, de Lugo, del Ferrol.



Samir (Nacido en Badia del Vallès en 2003)

La madre del Samir, la Warda, nació en Badia del Vallès. Sus padres llegaron hace treinta años, procedentes de Marruecos.

El abuelo de Samir llegó a Badia del Vallès hace dieciséis años.

Poco a poco fue llevando a su familia. Su mujer y su hijo Ahmed (el padre de Samir), vinieron hace nueve años.

Nota: Adaptación realizada para la investigación a partir de los materiales de la exposición: "Qui som. Una exposició sobre els terrassencs del segle XXI". Ajuntament de Terrassa, 2007.

El análisis de las producciones de los 50 niños y niñas nos lleva en primer lugar a interpretar sus biografías familiares, donde hacen un recorrido por los orígenes de sus familias, a partir del ejemplo que se les proporciona de diversos niños y niñas con los que podrían identificarse. Un 32% ha nacido en Cataluña, un 12% en el extranjero y un 56% han nacido en Cataluña, pero sus padres o abuelos provienen de otras zonas de España o del extranjero.

La procedencia de los niños y niñas extranjeros es diversa: Marruecos, China y Guinea Ecuatorial. El lugar de nacimiento de padres, madres, abuelos y abuelas nacidos en el extranjero nos muestra también otros países diferentes: Estados Unidos, Francia, Alemania, Portugal y Japón. La procedencia de padres y abuelos nacidos en el resto de España también es muy diversa: Galicia, Castilla - La Mancha, Andalucía, Valencia, Castilla y León, Extremadura y Madrid.

Los textos de los niños y niñas muestran la diversidad de sus orígenes y sus representaciones sobre el fenómeno de la inmigración. Viven el contexto de diversidad como algo natural. Veamos algunos textos para comprenderlo:

XS.- He nacido en Sabadell. Mi padre nació en Barcelona y mi madre en Granada. Mis padres antes vivían en Rubí, pero llegaron hace 15 años a Badia del Vallès...

RA.- Nacido en Badia del Vallès el 2005. Mi padre es de Badia del Vallès y mi madre también. Mi abuela es del barrio de la Mina [Barcelona] y mi bisabuelo también, y mi bisabuela es de la India, y toda mi familia es de Barcelona.

AM.- Yo he nacido en Hospitalet de Llobregat. Mis padres nacieron en Marruecos, pero hace más de 14 años que vinieron a España (...). Yo tengo tres hermanos y dos hermanastros...

YA.- Nací en Badia del Vallès. Mi madre es japonesa. Mi padre es de Badia. Se conocieron en el Camino de Santiago...

LM.- Nací en Guinea Ecuatorial (...). Vine a España cuando tenía 3 años...

CH.- Nací en China en 2005, como mi madre y mi padre...

PO.- (...) Mi madre nació en Alemania y mi padre en Sabadell, y mis abuelos maternos nacieron en Bilbao y mi abuela en Andalucía...

NA.- Nacida en Badia del Vallès el 2005. Mi madre se llama Y., pero no tengo padre porque nació por in vitro. Mi madre nació en Badia del Vallès. Mi abuela se llama J. y nació en Portugal.

En el estudio de este caso, de una escuela de primaria de esta ciudad de la conurbación de Barcelona, la pregunta *¿todos somos inmigrantes?*, tiene tanto o más significado que en cualquier otro sitio. De las respuestas del alumnado se desprende, como algo que ven evidente, que sus orígenes son diversos, pero que ellos y ellas pertenecen a una realidad compleja que no se define con una etiqueta.

En el grupo focal se planteó el significado de la palabra inmigrante. Aparecieron afirmaciones como: *“Todo el que viene de otro lugar / El que va de un lugar a otro (como los pájaros) / El que va de España a China / Todo el que viene a España / Si te quedas a vivir en un país al que vas, entonces eres inmigrante / Gente que vive en un lugar y marcha a vivir a otro”*.

Se desprende la idea de que el concepto de inmigración está asociado al traslado físico, pero sobre todo cuando el lugar al que vas se acaba convirtiendo en tu zona de residencia. A la pregunta de cuáles eran los motivos por los cuáles la gente marchaba de un lugar a otro, aparecieron las siguientes ideas: *“Por motivos laborales: por traslado del trabajo / Para buscar trabajo / Por motivos económicos / Porque no se tiene dinero / Porque estás amenazado, por deudas / Por motivos de seguridad”*.

Parece afianzada la representación entre los alumnos y alumnas que las cuestiones económicas son la causa principal de las migraciones. Sin embargo, nos han parecido sorprendentes algunos comentarios relacionados con motivos de seguridad y por motivos de deudas. Nos hace pensar en la influencia de los medios de comunicación en las respuestas del alumnado, así como la posible repercusión de algún caso vivido por algún familiar o conocido. En cualquier caso, no se ahondó más en estas respuestas en concreto, porque no se consideró correcto.

En el grupo focal se discutió sobre qué sucedía si sus abuelos no habían nacido aquí, si serían considerados extranjeros, lo que hizo surgir comentarios como: *“Si marchan fuera de España, sí que serían extranjeros / Si es chino, es extranjero y siempre será extranjero, a menos que obtenga la nacionalidad / Si tienes los papeles, aunque seas de fuera ya no eres extranjero / Obtienes la nacionalidad del lugar en el que naces / Yo tengo el DNI pero no me siento española...”*.

Los niños y niñas distinguen con claridad los aspectos legales de los sentimentales, tener documentación o sentirse de... Afloran así aspectos vinculados tanto a cuestiones relativas a la situación de legalidad y derechos de la ciudadanía, como aspectos relacionados con la identidad

cultural o territorial. Es probable que sean ideas que han vivido en el contexto familiar, a veces relacionadas con aspectos administrativos o legales, como es la obtención de los permisos de residencia. Se interpreta, en especial entre los niños y niñas que no son de origen español, que este es un tema que conocen de manera cercana o directa.

Durante la realización del primer grupo focal se trató de indagar en aspectos más sensibles, como podría ser el racismo. En algún caso, aparece el tema del color de la piel, como causa de discriminación o las diferentes formas de vestir, especialmente en la cultura musulmana. No parece que existan, sin embargo, actitudes ni prejuicios arraigados entre los alumnos y alumnas que formaron parte del grupo de discusión, aunque algunos de ellos afirmaron haber sido insultados ellos mismos por el color de la piel o por el rasgo de los ojos, como en el caso manifestado por el niño chino.

Podríamos afirmar, en este caso analizado, que los niños y niñas nacidos en otros países o de padres extranjeros tienen actitudes más tolerantes con respecto al hecho migratorio, pues lo han vivido en primera persona o bien han conocido el caso de algún miembro de su familia o alguien próximo. Comprenden mejor la situación, tienen conocimiento de las diferentes situaciones relativas a la legalidad y muestran mayor empatía a partir de los comentarios que hacen con respecto a otras personas.

Bien avanzado el grupo focal, planteamos en el mismo la pregunta sobre si ser extranjero o inmigrante era igual o tenía el mismo significado. En este caso, no aparecen ideas muy claras al respecto. Lo que sí queda patente es que mientras el concepto de extranjero no tiene connotaciones negativas, el de inmigrante lleva implícitos en sus representaciones aspectos mucho más peyorativos. Parece que sobre esta cuestión juegan un papel fundamental los aspectos económicos y se asocia la pobreza con la inmigración. Es curioso que los europeos son reconocidos como extranjeros, mientras que los inmigrantes de otros países africanos, asiáticos o latinoamericanos son considerados inmigrantes.

Interpretamos que la influencia de los medios de comunicación puede ayudar a formar y consolidar ese tipo de representaciones sociales entre los alumnos/as. Cabe recordar que los medios han estado ofreciendo en los últimos tiempos muchas noticias sobre las muertes de personas en el Mar Mediterráneo, calificadas como “inmigrantes”, cuando en realidad deberían considerarse refugiadas/os. Este tipo de informaciones no siempre es tratado de manera ajustada a la realidad, sino que existe una gran influencia ideológica en las interpretaciones, lo que requiere sin duda una atención especial por parte de la enseñanza de las ciencias sociales, en especial sobre la veracidad o la fiabilidad de las fuentes (Santisteban et al., 2016).

6. Resultados de la segunda fase de investigación

Esta segunda fase se realizó 9 meses después y consistió en tres grupos focales con niños y niñas de la misma escuela y del mismo nivel. Nuestra pretensión era ahondar en las representaciones sociales del alumnado y, en especial, hacer aparecer sus valoraciones más precisas en relación a los y las inmigrantes. También pretendíamos insistir en la idea que “todos y todas somos inmigrantes”, ya que en la primera fase habíamos obtenido aportaciones poco desarrolladas por parte de los niños y niñas, así que insistimos sobre todo en esta cuestión. Como

ya hemos señalado, éramos conscientes que los atentados terroristas de agosto del mismo año podrían influir en los resultados. Y, como era de esperar, también aparecieron reflejados los hechos relacionados con el proceso independentista en Cataluña. Estos acontecimientos aparecen de una forma natural y no deben ocultarse en la escuela, ya que forman parte de nuestra realidad.

El guion previo de los grupos focales giró alrededor de seis cuestiones, las tres primeras de las cuales eran un intento de relacionar sus experiencias y sus conocimientos con la temática y también para generar debate desde una perspectiva diferente, alejada de los debates polarizados: a) ¿por qué marcha la gente de su país?; b) ¿qué sucede cuando llegan personas de otro país?; c) ¿es bueno tener amigos y amigas de culturas diferentes?; d) ¿es mejor que todo el mundo sea igual o que la gente sea diferente, que tenga culturas o costumbres diferentes? Las siguientes cuestiones que planteaba nuestro guion abierto estaban más centradas en la idea de las migraciones como algo intrínseco al ser humano: e) en una familia, a lo largo de su historia, siempre ha existido un momento que alguien ha tenido que emigrar, ¿cuál es el caso de vuestra familia?; f) ¿podemos decir que todo el mundo es inmigrante?; g) se dice que Cataluña se ha caracterizado por ser un lugar de encuentro, de mezcla y de convivencia pacífica, ¿qué piensas?

En cuanto a la primera parte, los niños y niñas indican varias causas para la emigración, aunque predominan las opiniones del tipo: *“falta de dinero, de comida o de trabajo”*. Algunos niños citan la guerra, aunque algún niño cita también los “temas políticos” y una niña habla de injusticia y del trato que recibes por parte de otras personas, lo cual puede obligarte a abandonar tu país. Esta misma niña afirma que las causas no pueden ser solo económicas, sino que siempre se necesita *“un buen motivo”*, aunque no especifica cuál. En algún caso aparecen las catástrofes naturales como detonante. En uno de los grupos focales se ha hablado de las pateras y de la valla de Melilla, que impide entrar a los marroquíes. Una niña pregunta por qué no se les deja entrar en nuestro país: *“En las noticias pusieron un video donde había una valla y los marroquíes intentaban entrar. ¿Por qué no les dejan entrar?”*.

Sobre lo que sucede cuando llega una persona inmigrada, una niña pregunta a los compañeros y compañeras: *“¿Quién se ha inventado todo eso de yo soy castellana, yo soy catalana, yo soy negra o blanca?, ¿pero qué importancia tiene todo esto? Lo importante es que eres una persona amable, ¿no?”*. Y continúa su argumentación para concluir que parece que solo importa *“tener un papel o un pasaporte”*. Los niños y niñas de uno de los grupos focales consideraron que *“los inmigrantes en avión son legales, en cambio otros que vienen en patera o por la valla no [se refiere a Melilla]”*. Alguien concluye en este sentido que *“si vienen aquí por necesidad, yo los dejaría entrar para buscar trabajo”*. De hecho, exceptuando un niño, todos dejarían entrar en España a cualquier persona para buscar trabajo y mejorar su calidad de vida, sin embargo, ponen una condición que todos aceptan: *“no tiene que hacer daño”*. Solo un niño de este grupo no los dejaría entrar porque: *“¿qué pasa si te mienten y después hacen algo mal?”*. En todos los grupos aparece la sombra de los atentados terroristas del verano.

Recordemos que el centro educativo está situado en una población que cuenta con un porcentaje muy elevado de población inmigrante, especialmente, de Marruecos. Hay una corriente de opinión que podría resumirse en los siguientes testimonios: *“A veces no se acepta a la gente que viene de otro país”*. *“Hay mucha gente que es racista, no les gusta la gente que viene de fuera, dicen*

que tiran bombas, que son yihadistas, que son terroristas, solo por ser musulmanes". Algún niño señala en dirección contraria: *"Ellos comenzaron la guerra en París..., algunos son malos..., no todos". "Son de otro país... son de otra raza... Los marroquíes"*. Hace este comentario sin tener en cuenta el origen de alguno de sus compañeros, ya que no los relaciona con los hechos que comentan. En uno de los grupos, cuando se habla de estos hechos un niño afirma que *"nadie de mi familia lo ha hecho"*. Una niña piensa que esas personas *"tenían otra mentalidad"*. En esta línea otro comenta que *"los marroquíes no tienen que irse de España, eso se evitaría controlando más las fronteras"*. En este punto surgen comentarios sobre diversos conflictos en el mundo, como el conflicto entre Estados Unidos y Corea del Norte. Una niña advierte que esto podría provocar la tercera guerra mundial.

En uno de los grupos focales se reflexiona sobre la discriminación, que se relaciona sobre todo con personas marroquíes, discriminación por temas religiosos, pero también por el color de la piel o por desconocer el idioma. El tema del color de la piel aparece en todos los grupos como causa de discriminación. Algunos niños y niñas afirman que *"no pasa nada por ser diferente"*. En esta discusión aparece el tema de la discriminación por razones de género, se habla del machismo en nuestra sociedad, se critica que solo el hombre se considere una persona fuerte, surge algún ejemplo de crítica, como que las mujeres no puedan jugar a fútbol. En este caso, por los argumentos que presenta este alumnado, la educación escolar parece tener una influencia relevante.

En esta parte de la investigación aparecen referencias al referéndum sobre la independencia de Cataluña que debía celebrarse en pocos días, siendo un tema de debate presente en los medios y en la calle, aunque los comentarios de los niños y niñas se centraron en temas de la lengua como su principal preocupación. En un grupo focal un niño expresa su preocupación por una posible independencia de Cataluña porque su padre *"no se podría quedar ya que no habla catalán y entonces tendría que marcharse"*. Pero la respuesta de otros niños y niñas le contradicen. Después opinan que cuando alguien quiere entenderse se entiende, aunque no hable el mismo idioma. Algunos ponen ejemplos de la diversidad lingüística que existe en Cataluña y afirman que saber muchos idiomas es muy valioso. Un alumno explica: *"un chino nos puede enseñar chino, si es una buena persona da igual que sea de otro país"*. *"Yo también creo que es bueno aprender su idioma y otra cosa de su país, su cultura etc. Después, cuando eres grande y vas a trabajar en este país puedes hablar con las personas"*. Otros comentan que si alguien no habla catalán pueden hacer un curso. Otro afirma: *"...si la gente de verdad ve que necesitas ayuda, para hablar y comunicar, yo creo que la ayudan"*. Algunos proponen que, si fuera necesario -para los inmigrantes-, se pueden contratar a *"personas que trabajan para traducir, para que la gente pueda comunicarse"*.

Aparece con fuerza la idea que las diferencias culturales son buenas, hasta el punto que una niña afirma que *"tener amigos de diferentes culturas es bueno, la diferencia es buena porque eres más sociable"*. Un niño dice: *"Ha de haber variedad en el mundo, si todos pensáramos igual sería malo"*. Otros comentarios reiteran que les encanta tener amigos de distintas culturas y hablar diferentes lenguas. A pesar de todo, cuando reflexionan sobre el hecho de la diversidad y sobre la igualdad, una niña muestra su protesta por el rechazo que ha sufrido. Se considera marroquí, aunque ha nacido aquí. Algunos niños de la escuela la acosaban con palabras como: *"no me toques"*,

“eres la peste”, “huelas”. El caso fue solucionado por el equipo de maestros y maestras. Otra niña quiere que sepamos que es de etnia gitana y que *“hay niños a los que no caigo bien, aunque no les he hecho nada”*. Sin embargo, está contenta porque tiene buenas amigas en clase. Aparece en el debate el color de la piel y la religión, de nuevo. Algunas niñas hablan de su religión. Una se define como cristiana, aunque dice que va *“al culto, no a la Iglesia”*. Otra nos dice que es musulmana. Las diferentes opciones son escuchadas por los niños y niñas con total normalidad.

Cuando les proponemos reflexionar sobre el hecho que todas las familias en algún momento de su historia han tenido que emigrar, su contexto es un reflejo de esta realidad, pero no en el pasado, sino en el presente. Casi todos los niños y niñas tienen a alguien que no ha nacido en Cataluña, más bien en el resto de España o en otro país, pero no los consideran inmigrantes o lo hacen en muy pocos casos. La madre de una niña es de Venezuela y el padre español, de Granada. Esta niña considera que su madre es inmigrante, que vino a España por la situación de su país. Otra niña, de etnia gitana, dice que sus abuelos son de Extremadura y sus padres nacieron aquí. No considera a sus abuelos inmigrantes porque no se han ido de España. Los padres de otros dos niños son de Marruecos. Unos hablan catalán *“porque se han criado aquí”* y, por lo tanto, no los consideran inmigrantes. La otra pareja, que viene de una parte de Marruecos *“de donde antes estaban los españoles”*, se les considera inmigrantes porque han ido de un país a otro. Otra abuela es andaluza, la madre catalana y el padre italiano, y el niño piensa que solo su padre es inmigrante, pero no su abuela ni su madre. La inmigración no se comprende como un movimiento territorial, sino relacionada con las fronteras.

En este punto insistimos en debatir sobre la afirmación que hemos hecho: *“¿Podemos decir que todo el mundo es inmigrante?”*. Una de las respuestas más reiteradas ha sido: *“son inmigrantes, pero no tienen por qué”*. Interrogados sobre este aspecto para saber qué querían decir, los niños y niñas piensan que sus familias no son inmigrantes *“del todo”* porque *“si lo miramos bien podemos ver que toda la gente de Cataluña son catalanes, pero nuestros padres pueden ser de otro sitio, por este motivo se nos puede considerar inmigrantes, pero no del todo”*. Y es aquí donde introducen un aspecto en el que coinciden todos: *“aquí en Cataluña todos somos iguales y podemos ir y venir de cualquier sitio”*. En uno de los grupos un niño afirma que es de Rumanía, pero que se siente español y catalán, y comenta: *“Por el hecho de haber nacido en un país no implica cerrarse en ese país, hay muchas culturas muy ricas”*.

Las niñas y los niños cuyos padres son de otro país debaten sobre si son o no inmigrantes. En la discusión aparece la lengua como un factor importante de integración, por lo cual ellos mismos sí se consideran españoles y catalanes. El debate gira entonces hacia ser o sentirse de un país, lo cual para ellos tiene relevancia para que cada persona se sienta o no inmigrante o extranjera. Sentir afecto por el lugar donde estás, donde vives, donde está tu familia ahora, donde te imaginas en un futuro. Vuelve a aparecer entonces el terrorismo como algo inexplicable para ellos. Un niño pregunta o se pregunta: *“Los que son de diferentes países, ¿que razón tienen de matar aquí?”* La mayoría piensa que la actitud hacia el lugar donde se vive es un aspecto muy importante. Todos coinciden en la afirmación de una niña: *“Si vienes desnutridos y buscando trabajo entonces es nuestro deber ayudarles, en cambio si vienen aquí para delinquir no se los tendría que dejar entrar”*.

Introducimos aquí la última tesis que proponemos debatir en los tres grupos focales, sin que sea un condicionante que les impida volver sobre el tema que deseen o introducir temas nuevos. La cuestión es: “Se dice que Cataluña se ha caracterizado por ser un lugar de encuentro, de mezcla y de convivencia pacífica, ¿qué piensas?”. Los niños y niñas piensan que es cierto, que Cataluña es un lugar donde conviven personas de procedencias, culturas y religiones diversas, con lenguas y costumbres diferentes. Ellos y ellas mismas son un ejemplo de esta realidad pasada y presente. A pesar de estos testimonios, el tema del terrorismo vuelve a aparecer como si fuera inevitable, una niña afirma que la mayor parte de la gente quiere convivir en paz, pero no todos piensan igual: *“hay mucha gente buena, pero otras veces hay Yihadistas, racistas y machistas”*. Cuando se les pregunta sobre el significado de estas palabras responden que *“un yihadista mejor no decir que es, el racista es cuando no te gusta hablar con marroquíes o gitanos, un machista es cuando un hombre tiene que trabajar, pero no quiere que lo haga su mujer”*.

Un niño marroquí tiene mucho interés por explicar que marroquíes y musulmanes no son lo mismo, aunque él lo sea. Su compañera añade que quien *“ha hecho eso [atentados de agosto de 2017] no son musulmanes porque nuestra religión no te dice que tienes que hacer eso”*. Un niño completa el argumento: *“¿sabes qué hay?, que a estos les prometen un paraíso y muchas cosas después de la muerte y por eso matan”*. Ante argumentos parecidos surgidos en otro grupo focal un niño interrumpe con vehemencia: *“Eso es mentira, si quieres ir con Dios debes hacer cosas buenas”*. En otro de los grupos un niño quiere recordar que en Siria y Palestina cada día hay bombas y muertos, pero todo esto no sale en la televisión. Una niña interviene desde su experiencia con la intención de aportar otra perspectiva, comenta que ella es cristiana y va al culto: *“soy cristiana de culto [evangélica] pero hay muchos cristianos diferentes”*. Según su parecer entre los cristianos también hay comportamientos diferentes. Explica que cada domingo va *“al culto”* con su familia y otras personas, y que este hecho está muy valorado en su entorno.

En uno de los grupos consideran que la violencia es la mayor dificultad para conseguir vivir en paz. Algunos niños opinan que la culpa es de la educación que dan los padres. Otra niña afirma que la culpa no es de los padres, sino de las escuelas: *“En Marruecos en las escuelas cuando haces algo mal te pegan”*. Otro niño concluye la discusión de una forma muy sensata: *“Aunque tengamos pensamientos diferentes nunca tenemos que matar”*. Hay un rechazo generalizado de la violencia en los tres grupos focales, aunque se reconoce que es algo que está presente. De esta manera lo positivo de la convivencia se contrapone a lo negativo de la actitud violenta de determinadas personas. Cataluña se considera un lugar de encuentro y de mezcla donde la gente ha convivido y convive, con culturas, religiones y opciones diversas, pero los niños y niñas son muy conscientes de los peligros que están presentes, como un uso radicalizado de las religiones o la violencia para imponer ideas. Afortunadamente, la pluralidad y la diversidad se valoran más que la intransigencia y la uniformidad.

7. Conclusiones

En esta investigación interpretativa y crítica, basada en un estudio de caso, no hemos querido generalizar ningún tipo de resultados, sino aportar ideas para tener argumentos para la innovación educativa. Las conclusiones se redactan a partir de la triangulación de los diferentes

instrumentos de investigación aplicados en las dos fases descritas. Pero vale la pena destacar también el enfoque crítico adoptado. Consideramos que nuestro trabajo como investigadores debe ayudar a mejorar la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, basada en la educación de una ciudadanía crítica para el cambio social. Esta meta es difícil y compleja en la educación primaria, donde tenemos pocas investigaciones, por este motivo es urgente abordarla desde distintas perspectivas.

En la investigación hemos podido comprobar cómo las representaciones sociales del alumnado diferencian al inmigrante y al extranjero, al primero como alguien que se desplaza por necesidad, sobre todo por cuestiones económicas, por conflictos o inseguridad, al segundo como alguien que va a cualquier otro país, sin más calificativos. Los niños y niñas exponen matices muy interesantes en sus reflexiones. Por ejemplo, sobre *“tener papeles”* para tener la nacionalidad: *“si los tienes ya no eres extranjero”*. Aunque un niño explica que cualquier niño o niña extranjero es igual que él. Tenemos así la semilla del humanismo que abre la puerta de la esperanza a una educación para la ciudadanía global.

Aparecen aspectos sobre la igualdad y el hecho de ser diferente. En general los niños y niñas valoran la diferencia como algo positivo, piensan que es bueno relacionarse con personas de otras culturas, aprender idiomas. Por otro lado, se consideran iguales entre ellos y ellas, y no se limitan a hablar de derechos, sino que también exigen deberes que deben respetar todas las personas. Tan solo una niña nacida en China, pero que posee la ciudadanía, no se considera española, ya que piensa que *“existen diferencias por el carácter de las personas y por su aspecto o sus costumbres”*. Ella expresa con claridad el deseo de volver algún día a su país de origen, porque según ella *“allí se vive mejor”*. Una posible investigación de continuidad podría ser indagar en las representaciones del alumnado sobre su propio país y el país de acogida, como imaginan, por ejemplo, el futuro de ambos.

En las clases de ciencias sociales en primaria se deberían introducir actividades de reflexión crítica, por ejemplo, para diferenciar las causas por las cuales las personas se ven obligadas a abandonar su casa y convertirse en emigrantes, desplazados, exiliados o refugiados. Y en el ciclo superior podrían abordarse los derechos relacionados con las leyes internacionales. La introducción de temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas permite trabajar con los estereotipos y prejuicios del alumnado, y con valores democráticos. Debemos introducir ideas clave sobre el concepto de ciudadanía global y la esencia de la humanidad que nos une a todas las personas. Por ejemplo, vale la pena observar el rostro de niños y niñas cuando preguntamos *¿todas las personas somos inmigrantes?* Vale la pena observar sus deseos de explicarnos por qué somos de alguna manera todos inmigrantes, por qué somos iguales y por qué somos también diferentes, y cómo podemos convivir juntos y en paz.

La mayor aportación y el mayor descubrimiento de nuestra investigación es, sin duda, haber encontrado un grupo de niños y niñas dispuestos a aprender a convivir en paz. El rechazo a la violencia es unánime por parte de todos los niños y niñas, y también su esperanza en un futuro donde todas las personas convivan en paz. Nos han dado una lección de participación, de solidaridad y de valores democráticos. El rechazo a la violencia es unánime y también su esperanza en un futuro mejor. Sus reflexiones son sorprendentes, no por desacertadas, sino en

general por lo ponderadas que han sido, por su capacidad de análisis de la situación y por la empatía que han demostrado. Cuando un niño o niña hace una afirmación discriminatoria el resto le recrimina su actitud sin enfrentamiento, con palabras, con argumentos. Esta es nuestra gran esperanza, en un mundo, en un país, donde el diálogo o el debate no son la senda más transitada.

Una niña nos da una lección sobre la importancia de saber cuándo nos están manipulando a través de las informaciones, por ejemplo, a través de la comunicación digital a la que todos tenemos acceso. Nos dice que hay que educar a las personas en este sentido. Nos alerta de los peligros de determinadas webs y de determinadas actitudes. Sin saberlo, nos está hablando de los discursos del odio en las redes sociales. Nos dice que “*nos deberíamos concienciar*” y nos propone no tener desconfianza, sino dialogar para comprender a quien es diferente. Otra niña sentencia: “*El diálogo y la educación son muy importantes*”.

Referencias bibliográficas

- Batllo R., Del Carmen, Ll., Falgàs, M., Romero, A., Oller, M. (2009). Identidad y diversidad en el conocimiento del medio natural, social y cultural en la educación infantil y primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 8, 105-117.
- Casas, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 23-38.
- Castorina, J. A., Clemente, F., & Barreiro, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina J. A. et al. *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, 205 – 238. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davies, I. (2015). *Education, globalization and the nation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Evans, R. W., Saxe, D. W. (eds.) (1996): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Hahn, C. L. (1991). Controversial issues in social studies. Shaver, R, J. Y. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. A Project of the National Council for the Social Studies. New York: Macmillan, 470-480.
- Hess, D. (2008). Controversial Issues and Democratic Discourse. In Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York: London: Routledge.
- Hurst, D.W. & Ross, E.W. (Eds.) (2000). *Democratic Social Education Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómeno concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología Social*, II, 469-494. Barcelona: Paidós.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le Cartable de Clío*, 3, 245-253.
- Levstik, L. (2014). What Can History And The Social Sciences Contribute To Civic Education? En Pagès, P. y Santisteban, A. (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación*

- e innovación en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS, 43-51.
- Llonch N., Gonell, M., Isern, M. P. (2014). Abordando las raíces migratorias en el aula. Análisis y comparativa de una misma implementación didáctica en diferentes contextos. *Clío: History and History Teaching*, 40, 1-64.
- Martínez Pereira, C. A., Maquilón, J. J. y Alves, A.C. (2013). La sensibilidad intercultural de profesores de educación infantil y educación primaria en Murcia, España. En *Revista Espaço do Currículo*, vol. 6 (3), 630-641.
- Montaner, J.M. (1968). Sobre els beneficis de la immigració per a Catalunya. En *VVAA: La immigració a Catalunya*. Barcelona: Edició de Materials.
- Moscovici, S. (2011). Prólogo. Wagner, W., Hayes, N., F. Flores, F. (Eds.). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.
- Santisteban, A. (Coord.) (2011). *Terrassa la meva ciutat. Una proposta didàctica per a l'Educació Primària*. Terrassa: Ajuntament de Terrassa.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. Martínez Medina, R.; García-Morís, R.; García Ruiz, C.R. (Eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.558-567). Córdoba: AUPDCS/Universidad de Córdoba.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N., Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. García Ruiz, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, 550-560. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Serulnicoff, A. E. y Bernardi, C. (2015). *Reflexiones acerca de la enseñanza de procesos migratorios a niños pequeños*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Didácticas Específicas*, 13, 17-32.
- Vicens Vives, J. (1984). *Noticia de Catalunya*. Barcelona: Destino. (Original de 1954, ampliado en 1960).
- Vilà i Valentí, J. (1992). *Geografía de España*. Barcelona: Planeta.
- Vilar, P. (dir.) (1964). *Catalunya dins l'Espanya moderna*. Vol. I, Barcelona: Edicions 62.

Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global

Geography and contemporary time: geographical education and teaching social sciences for the global world

Rafael de Miguel González

Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Zaragoza

Email: rafaelmg@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9347-5296>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>

Resumen

En este artículo se realiza un estado de la cuestión de la educación geográfica desde el enfoque de las finalidades educativas y su reflejo en el currículo, para posteriormente analizar las más recientes aportaciones –tanto desde la epistemología de la geografía como de la didáctica de la geografía–, que demuestran la importancia de la geografía en el currículo escolar. Tras un análisis comparativo de diferentes currículos con el caso español, se propone una nueva propuesta curricular basada en seis enfoques contemporáneos, para la enseñanza de la geografía escolar.

Palabras clave: educación geográfica; didáctica de las ciencias sociales; currículo; globalización; geoinformación.

Abstract

This article is a state of the question about geographic education from the scope of the educational purposes and its reflection in the curriculum. Later, it analyses the most recent contributions –either from the epistemology of geography, either from geography education theory–, which demonstrate the importance of geography in the school curriculum. After a comparative analysis of different curricula with the Spanish case, we suggest a new curricular proposal for geography education, based on six contemporary approaches.

Keywords: geographical education; social sciences education; curriculum; globalization; geoinformation.

1. Geografía y educación en Ciencias sociales

1.1. ¿Interesa enseñar o aprender Geografía?

Comencemos por el principio de la historia reciente. Los Reales Decretos 1007/1991 y 1345/1991, de enseñanzas mínimas y de currículo para el entonces “territorio MEC”, del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la recién creada Enseñanza Secundaria Obligatoria decían lo siguiente: “los grupos humanos han concedido siempre enorme importancia al hecho de que las jóvenes generaciones conozcan ... la organización y funcionamiento de la sociedad, su pasado histórico, así como el espacio y el territorio en que se desarrolla la vida del grupo. En la escuela moderna, es la escuela la institución principalmente encargada de asegurar esa función”. Ahora bien, más allá de lo que digan los currículos oficiales prescritos, o los profesionales de la enseñanza en ciencias sociales, ¿realmente interesa enseñar ciencias sociales? ¿tiene sentido enseñar ciencias sociales en la actualidad? Y más concretamente, ¿realmente interesa enseñar geografía? ¿tiene sentido enseñar geografía en un mundo tan incierto, complejo y cambiante?

Sirvan tres datos propios para introducir el estado de la cuestión. ¿Interesa la geografía a los futuros profesores de geografía e historia? Desde el curso 2009-2010, que comenzamos en la Universidad de Zaragoza el Máster de formación del profesorado de secundaria, hasta el curso actual, hemos tenido matriculados 534 estudiantes en la especialidad de Geografía e Historia. De ellos, alrededor de cuarenta son licenciados o graduados en geografía, así como un número inferior a cinco licenciados en la antigua carrera de Filosofía y Letras, especialidad en geografía e historia. Dicho en otras palabras, más del noventa por ciento de los futuros docentes en ciencias sociales de la muestra de referencia, carece de una mínima formación básica en la materia que va a impartir profesionalmente, casi el cincuenta por ciento de los contenidos curriculares en la ESO¹. Y lo que es más evidente, en su mayoría reiteran durante el propio máster –véanse las unidades didácticas realizadas en el periodo de prácticum o los trabajos de fin de máster- que su único interés son los futuribles temas y ejercicios con los que se enfrentarán a la oposición. Imagino que en el resto de las Universidades, la proporción será similar, excepto en aquellas que tienen implantado el grado de geografía e historia, de tal manera que la geografía sigue siendo poco interesante para los historiadores, casi dos décadas después de haberse advertido (González, 2001 y 2010).

En segundo lugar, ¿interesa la geografía a los maestros de educación primaria en ejercicio y futuros maestros, en tanto que docentes del área ciencias sociales? Una encuesta, realizada entre nuestros estudiantes del Grado de Magisterio y entre sus respectivos tutores del practicum, reveló que el 18% de las personas piensa que no le genera ningún perjuicio al alumno lo siguiente: que

¹ En Francia, igualmente sólo el 10% de los admitidos al CAPES de Geografía e Historia son geógrafos puros (Pichon et al., 2017). No obstante, hay dos diferencias esenciales: cada vez más Universidades que ofertan el doble grado en geografía e historia (*double licence*) o el grado en historia con mención (*parcours*) en geografía. Y, en consecuencia, estudiantes que lo cursan. Frente a la exigua oferta de centros españoles que imparten el grado en geografía e historia. Segundo, la duración del máster para la formación del profesorado en secundaria es de dos años, lo que implica incrementar sustancialmente la formación histórica y geográfica, y su didáctica.

la división de conocimiento del medio en ciencias naturales y sociales con la LOGSE se haya traducido en una reducción de las horas lectivas de las ciencias sociales. O lo que es lo mismo, a uno de cada cinco maestros no considera relevante impartir menos horas semanales de ciencias sociales (De Miguel, 2014a). Esto puede tener relación con el dato de que el 68% de los estudiantes de Magisterio crean que la geografía es una asignatura memorística, poco útil y escasamente interesante (Marrón, 2011) o a que la geografía está teniendo cada vez menos presencia en los nuevos grados de Magisterio en Educación Primaria (Martínez, 2017).

Tercero, ¿interesa la geografía a los alumnos de la ESO? En una encuesta preguntamos a los alumnos de tercer curso de la ESO acerca de su interés por la geografía, dentro de sus asignaturas. El 44% de ellos respondió que le interesa “bastante” la geografía, seguido de las respuestas “poco interés” (33%) y “mucho interés” (16%). Las opiniones extremas de que la geografía es la materia preferida o de que no le interesa absolutamente nada al alumno representan porcentajes mínimos, el 4% y el 3%, respectivamente (De Miguel, 2014b). No obstante, en esa misma encuesta la práctica totalidad de los alumnos reconocen haber aumentado su interés por la geografía cuando se les ha enseñado por medio de globos virtuales o visores cartográficos digitales.

Cuarto, al Gobierno parece que le interesa menos las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia que otras asignaturas como la lengua y las matemáticas. Así se desprende del artículo dos, Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller.

1.2. Las finalidades de la educación geográfica en el área de ciencias sociales

1.2.1. Según la legislación educativa

Independientemente del interés por la geografía o por las ciencias sociales por los alumnos o por los profesores en formación, la sucesión de diversas leyes educativas ha recogido una serie de preceptos relativos a las diferentes finalidades de la educación primaria y secundaria: “transmitir elementos básicos de la cultura”, “formar en derechos y deberes”, “utilizar el sentido crítico” “comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, tolerancia y convivencia”, “analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales” “conocer el medio social”, “educar en el ejercicio de la libertad, la convivencia, la vida en común la cohesión social”, etc. Si se hace un ejercicio comparativo entre los artículos 18 y 19 de la LOGSE, 22 de la LOCE y 2 de la LOE/LOMCE, se percibe que la educación reglada constituye un proceso que fomenta, además del propio desarrollo personal, la preparación para la vida en sociedad – especialmente en la educación secundaria-. Sin embargo, ni la cantidad de apartados referidos a la educación en sociedad de los artículos citados, ni la aparente importancia de su orden –casi siempre por delante de la educación científico-matemática, se han traducido posteriormente por un reconocimiento curricular adecuado, ni en cantidad ni en calidad.

Sin entrar ahora en el detalle de los contenidos geográficos o de los enfoques didácticos en los diferentes currículos de educación primaria y secundaria derivados de estas leyes, análisis que ya hemos ido realizando de manera sistemática en los diversos congresos del grupo de didáctica

de la geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (De Miguel, 2018), resulta indiscutible la escasez e insuficiencia de la educación geográfica: tan sólo hora y media semanal en educación primaria (de hecho es menor, ya que se imparten contenidos geográficos, históricos y sociales), además las tres horas de ciencias sociales en la ESO, que sólo son efectivas en tercero de la ESO, porque en primero y en segundo se combinan con la historia, mientras que en cuarto de la ESO la educación geográfica desaparece por completo. Ello supone que un alumno español medio cursa alrededor de 500 horas de geografía a lo largo de sus diez años de enseñanza básica, alrededor del 5% del total de su horario lectivo.² A pesar de la mínima modificación introducida por la LOMCE en los bloques nueve y diez del currículo de Geografía e Historia de cuarto curso de la ESO, la geografía desaparece como tal de la educación española a partir de los quince años de edad. Tan sólo una cuarta parte de estos (De Miguel, 2016) cursa una asignatura de Geografía de España, en segundo de Bachillerato. Esta cuestión que parece asentada en nuestra cultura escolar resulta inadmisibles en el resto de países de nuestro entorno (excepto en Italia, donde la enseñanza de la geografía es incluso menor), en los que la geografía brilla por su presencia en el conjunto del tramo K-9 a K-12.

El análisis cualitativo ha venido reiterando la práctica inmovilidad de los contenidos: secuencia geografía física-humana-regional, enfoque enciclopédico y memorístico, todo ello reproducido por las rutinas escolares y por los libros de texto. No obstante, ligeras concesiones a la innovación se han ido produciendo: procedimientos de información geográfica e indagación, educación en valores, o formación en competencias, a pesar de que las competencias espaciales (inteligencia espacial, ciudadanía espacial) no están recogidas, o de que la competencia de conocimiento e interacción con el medio físico haya desaparecido con la última reforma legislativa.

1.2.2. Según la didáctica de las ciencias sociales

El valor de la geografía en la didáctica de las ciencias sociales ha sido un tema recurrente en las ponencias y comunicaciones de los Simposios de la Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, así como a los del grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, y a sus libros de actas nos referimos. En el proceso de construcción y consolidación de esta área de conocimiento, tres didactas de las ciencias sociales de referencia –doctores en Historia- han reflexionado sobre el valor formativo y los fines educativos de la geografía en la enseñanza de las ciencias sociales. El primero de ellos, en coautoría con su compañero de Departamento (Prats y Santacana, 1998) ha destacado la importancia de la unidad de las ciencias sociales en la diversidad de sus ciencias referentes, pero sobre todo, ha subrayado la complementariedad entre la geografía y la historia enumerando una serie de objetivos cuya suma contribuye a ampliar la “sensibilidad respecto a las formaciones sociales”, por consiguiente, son “materias de conocimiento primordial y central en cualquier currículum escolar”. En el trabajo citado anteriormente (González, 2001), se narra en primera persona la historia del origen curricular de las Ciencias Sociales en España, en aplicación de la Ley General de Educación de 1970 para la etapa de primaria (EGB), y como ello

² Que suman 9.450 horas, 5.250 en primaria (25x35x6) y 4.200 en la ESO (30x35x4). Por su parte el cálculo de la carga horaria de las ciencias sociales es de 1'5x35x6 en primaria (no sólo de geografía), mientras que la de geografía en la ESO es de 3x18x2 (primero y segundo curso), y 3x35x1 (tercer curso), respectivamente.

acabó pasando posteriormente al currículo de secundaria con la LOGSE. Y argumenta como principal razón la “unidad sociedad-espacio-tiempo”. Una argumentación más reciente (Estepa, 2017) responde a la pregunta ¿para qué enseñar historia?: para comprender el presente, para educar en valores, para desarrollar las habilidades cognitivas, para abordar problemas sociales relevantes, para profundizar en la ciudadanía democrática, para valorar el patrimonio cultural, para desarrollar una conciencia de globalidad temporal. Si entendemos que el patrimonio natural y paisajístico forma parte del patrimonio cultural (como lo entiende la UNESCO en su lista de Patrimonio de la Humanidad) y sustituimos conciencia de globalidad temporal por globalidad espacial, resulta que no solamente obtenemos la respuesta a la pregunta ¿para qué sirve la geografía?, sino además reiteramos la integración entre ambas disciplinas.

Tres doctores en geografía, no obstante didactas de las ciencias sociales, han aportado argumentos adicionales. Benejam (1997) plantea una encuesta que incluye, entre otras muchas, cuatro posibles respuestas a la pregunta ¿para qué sirve enseñar ciencias sociales?, concluyendo con que las finalidades de la educación social se justifican con una educación en democracia, no genérica sino concreta en la que el espacio y la comunidad social con la que el alumno se identifica. Souto (2011) refuerza el papel de la geografía como materia escolar imprescindible en la explicación, comprensión y solución de los problemas sociales. En tercer lugar, Marrón (2011) amplía este planteamiento definiendo cuatro objetivos básicos para la enseñanza y aprendizaje de la geografía en el siglo veintiuno, desde el enfoque multidisciplinar de los contenidos geográficos, y desde una apuesta por el aprendizaje integral de los alumnos: saber, saber hacer, saber ser. Esta vinculación de las finalidades educativas esenciales con el currículo de geografía ha sido igualmente refrendada por nuestros colegas americanos a través de los Coloquios Internacionales de Investigadores en Didáctica de la Geografía –Redladgeo- que encara ya su quinta edición.

En conclusión, existe cierto consenso entre la comunidad científica de la didáctica de las ciencias sociales de la indiscutible función que juega la geografía, junto con la historia, en la educación primaria y secundaria. Otra cuestión es el perfil del docente –generalista en primaria, mayoritariamente especialista en historia en secundaria-, el reconocimiento de la geografía en carga lectiva, o el propio enfoque geográfico en los currículos escolares. De ahí que volvamos a denunciar, una vez más como ya hemos escrito en las citadas aportaciones a los congresos de didáctica de la geografía, el conocido alejamiento entre prescriptores y consumidores del currículo, pero sobre todo el olvido de los profesionales de la didáctica de las ciencias sociales por parte de los primeros. Por ejemplo, el caso de Aragón y su currículo de primaria, que distribuye los contenidos por provincias de forma alternativa: en cursos alternativos: la geografía y la historia de la provincia de Teruel en primero y cuarto, de la provincia de Huesca en segundo y quinto, y de la provincia de Zaragoza en tercero y sexto. ¿Tiene sentido explicar el Sistema Ibérico hasta un lado de la muga, para volver a explicarlo desde el otro lado dos años después? Sobran comentarios. En secundaria, el planteamiento tampoco parece el más acertado al haber suprimido los contenidos geográficos en segundo curso de la ESO, y al haber separado por completo la geografía física (primero de la ESO) de la geografía humana (tercero de la ESO), impidiendo que

los alumnos conozcan el enfoque holístico del conocimiento geográfico, basado en la interacción sistémica entre soporte físico e intervención antrópica, que define un territorio dado.

1.2.3. Según la geographical education

En la mayor parte de los países del mundo, la geografía se enseña separada de la historia, especialmente en educación secundaria. De hecho, en la práctica totalidad de los países anglosajones –en Europa, Norteamérica, Oceanía-, pero también en los asiáticos y africanos de influencia colonial inglesa o no, en China, Japón, Rusia, pero también en Portugal, en Brasil y Grecia se sigue ese modelo. Las ciencias sociales, la geografía y la historia como materia escolar unificada –no solo a efectos curriculares, sino a efectos de la habilitación profesional docente- permanecen prácticamente en Francia –y sus antiguas colonias que siguen ese sistema- y en España, así como en buena parte de los países latinoamericanos. Esto ha sido un factor determinante para conocer el origen y posterior evolución de la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (Graves y Stoltman, 2015) (De Miguel, Claudino y Souto, 2016), así como de la consolidación de la educación geográfica como una rama más de la Geografía, de tanta producción científica o más que cualquier otra de la propia disciplina.

La Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional, constituida en 1952 a pesar de existir antecedentes en la década de los años treinta, ha ido elaborando y aprobando, a lo largo de su historia, seis documentos en los que justifica la fundamentación educativa de la enseñanza de la geografía, y en los que establece referencias sobre cómo deben llevarse a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía en la etapa escolar: dos ediciones del *Método para la enseñanza de la Geografía* (1965 y 1982) y cuatro Declaraciones Internacionales sobre Educación Geográfica: 1992, 2000, 2007 y 2016.

La primera de las Declaraciones, la de 1992, afirmaba que la geografía es indispensable en la formación de personas responsables y activas en el mundo presente y futuro, que contribuye al disfrute y comprensión del mundo, a la adquisición de la identidad regional y nacional, y de la conciencia internacional. Siguiendo la misma estructura que los contenidos curriculares de la LOGSE, la Declaración estableció una serie de objetivos referidos a la adquisición de conocimientos, habilidades y valores geográficos en los sistemas educativos. Y finalmente, subrayó la importancia de la educación geográfica para impulsar la educación internacional, la educación ambiental y la educación para el desarrollo.

Esta Declaración de 1992 fue sucedida por otros dos documentos que se centraban en dos aspectos más concretos de la educación geográfica: la diversidad y la sostenibilidad. La Declaración Internacional sobre la Educación Geográfica para la Diversidad Cultural, de 2000, y la Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible, de 2007, han servido para contribuir a difundir la Declaración original, pero también para complementar temáticas y enfoques epistemológicos de la propia disciplina científica de la geografía en el ámbito de la educación.

La nueva Declaración Internacional sobre Educación Geográfica (2016), destaca la necesidad de establecer un compromiso de los agentes directos de la educación geográfica. En este sentido, concreta sus anhelos en aspectos como el currículo, el pensamiento crítico, la

formación del profesorado, las tecnologías geoespaciales, las metodologías didácticas, la investigación como factor de innovación educativa o la cooperación internacional. Es por ello que la nueva declaración se dirige específicamente a los responsables de política educativa, a los prescriptores del currículo, pero también a los profesores de geografía de todas las naciones del mundo, para ayudar a garantizar que todos los jóvenes reciban una educación geográfica útil, efectiva y de calidad. Para lograrlo, la nueva declaración establece un plan internacional de acción, cuya primera medida es lograr que la educación geográfica tenga mayor apoyo social, mayor reconocimiento educativo y más presencia en el currículo.

Los tres últimos Simposia de la Comisión de Educación Geográfica de la UGI, Londres 2015, Singapur 2016 y Lisboa 2017 se han centrado, respectivamente, en la aplicación del *powerful knowledge* al pensamiento geográfico, en el valor educativo de la geografía para facilitar el empoderamiento de los alumnos, y en la integración entre conocimiento y entendimiento en la educación geográfica. En este último simposio se ha hecho especial incidencia en que la legitimación del currículo de geografía se fundamenta en la combinación de las necesidades sociales (identidad, organización, desarrollo) con las necesidades individuales de los alumnos (crecimiento personal e integración social).

En fin, el desarrollo de la educación geográfica como campo de conocimiento científico ha traído una enorme producción bibliográfica, pero también una intensa actividad de la comunidad científica de *geography educators* o didactas de la geografía, especialmente en los últimos años. Junto a la propia Comisión de Educación Geográfica de la UGI, cuatro han sido las entidades que han puesto especial empeño en la investigación sobre educación geográfica, incluyendo por supuesto la investigación curricular en la geografía escolar (De Miguel, 2017): las estadounidenses *American Association of Geographers* (AAG) y *National Council for Geography Education* (NCGE), la británica *Geographical Association*, así como la Asociación de Geógrafos Europeos (EUROGEO).

2. La Geografía, ¿está de moda entre las Ciencias Sociales?

Un artículo editorial publicado en *The Times* el 7 de junio de 1990 (citado por González, 2001) expresaba que la “geografía debería aspirar a tomar el bastión central de los conocimientos científicos...la geografía es la reina de las ciencias...sin la cual las Ciencias Físicas son poco más que un juego y las Ciencias Sociales poco más que una ideología”. Sin llegar a esos extremos de reconocimiento científico, la propia prensa británica y norteamericana, pero también española, ha ido recogiendo más recientemente diversos artículos en los que se explica que la geografía está de moda entre las asignaturas escolares, y especialmente, entre las asignaturas de libre elección del último curso de secundaria que prepara para los *A-level*, pero también como ámbito de conocimiento esencial para conocer, comprender y actuar localmente en el mundo actual, global y cambiante: “los estudiantes de geografía tienen la llave para resolver los problemas de hoy” “Una estrella ha nacido, la geografía es la asignatura imprescindible” “¿por qué la geografía importa hoy a los estudiantes más que nunca? “En 2017, la geografía sigue incrementando su popularidad en las escuelas” “la geografía golpea de nuevo (tanto en el *Wall Street Journal* como en el *New York*

Times)” “la geografía bate un récord con una tesis doctoral a los noventa años” “atrapados por la geografía: la clave está en el mapa” “la tierra se nos ha hecho pequeña”³. Todo ello sin tener en cuenta la euforia de consumo de los productos de National Geographic, de canales de televisión, webs, blogs y foros referidos a los viajes, así como la masiva utilización de la tecnología geoespacial por el gran público, de lo que luego hablaremos. ¿Quién no tiene y usa a diario en su teléfono móvil una aplicación que incluya funciones de geolocalización? ¿Quién es consciente del rastro *-tracking-* que genera y sus implicaciones personales, políticas, económicas o sociales del uso de esos datos espaciales a gran escala?

En segundo lugar, la geografía está cada vez más presente en la agenda internacional, tanto en los organismos supranacionales como las Naciones Unidas como en los acuerdos multilaterales. Si analizamos los diecisiete Objetivos para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2015), fácilmente identificaremos más de la mitad de ellos por su indiscutible naturaleza espacial. La Nueva Agenda Urbana mundial, aprobada por la tercera Conferencia de Naciones Unidas sobre vivienda y desarrollo urbano sostenible (Hábitat III), ha centrado los retos de la humanidad para las dos próximas décadas en dos temas esencialmente geográficos: el crecimiento de la población y su concentración en las ciudades. El Acuerdo de París (2015), surgido de la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático, ha supuesto un acuerdo internacional para la reducción de gases de efecto invernadero y la limitación del incremento de la temperatura en 1’5º respecto a los niveles preindustriales.

Esta preocupación por los temas territoriales, ambientales y sociales de los organismos internacionales ha trascendido a otros como el Banco Mundial⁴, cuyo balance anual cada vez es más preciso por la cantidad de estadísticas y calidad de su Atlas, o como el Foro Económico Mundial que, en su pronóstico sobre la Agenda Global, define diez tendencias de las cuales igualmente más de la mitad tienen un componente geográfico.

La naturaleza cambiante de las relaciones espaciales en el mundo ha situado al enfoque geográfico en el centro de gran parte de los laboratorios de ideas o *think tanks* que trabajan sobre las relaciones internacionales. A modo de ejemplo, en España los informes anuales de CIDOB, que analizan los temas que marcan la agenda internacional, suelen centrarse en contenidos geoestratégicos. Los recientes acontecimientos como el conflicto de Cataluña, la salida del Reino Unido de la Unión Europea (*Brexit*) o replanteamiento norteamericano (*America First*) son ejemplos transversales que muestran que la geopolítica sale de las esferas habituales de las élites y afectan al conjunto de la ciudadanía nacional, europea y mundial, respectivamente. Al mismo

³ <https://www.theguardian.com/education/2011/aug/18/geography-top-10-alevel-subjects>
<https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/aug/13/the-guardian-view-on-geography-its-the-must-have-a-level>

<https://www.pbs.org/newshour/education/column-geography-matters-students-now-ever>

<http://geographical.co.uk/rgs/news/item/2534-geography-teacher-training-scholarships>

<https://www.wsj.com/articles/SB10000872396390443819404577635332556005436>

<http://www.nytimes.com/2012/10/28/books/review/geography-strikes-back.html>

https://elpais.com/internacional/2017/05/19/actualidad/1495192079_342641.html

<http://www.diarioinformacion.com/opinion/2011/10/27/geografia-comprender-mundo-actuar-territorio/1183365.html>

⁴ <http://www.worldbank.org/en/news/feature/2017/12/15/year-in-review-2017-in-12-charts>

tiempo permiten que la geografía y los mapas vuelvan a ocupar las portadas de los periódicos⁵, o que los asuntos de conflicto territorial – desde la escala global a la local- se conviertan en la más rabiosa actualidad, de la que la educación reglada y la actividad docente en ciencias sociales no puede permanecer al margen.

2.1. Una breve antología geográfica

Contradictoriamente, los dos principales países de habla inglesa, Estados Unidos y el Reino Unido, que son referencias de democracias liberales, fueron quienes fomentaron las desregulaciones en décadas precedentes, e impulsaron los procesos de globalización económica e interdependencia mundial, y quienes en la actualidad están liderando las iniciativas de repliegue y aislacionismo en las relaciones internacionales. La historia tiene estas paradojas. Sin embargo, es en estos dos países –junto con Australia- en donde, se ha producido la más alta consideración de la geografía por la inteligencia militar⁶ y la principal producción científica, que reivindica la disciplina geográfica y su enseñanza escolar como una de las más importantes – sino lo que más-, para comprender el mundo actual y las sociedades contemporáneas. Entre otros quisiera destacar a diez autores que, independientemente de haber colocado a los libros de geografía en el cajón de los *best-seller*, han reposicionado a la geografía como una ciencia social en lugar preeminente.

El primero de ellos es David Harvey, quien comenzó estudiando geografía gracias a su profesor de secundaria y se ha acabado convirtiendo en el geógrafo más reconocido académicamente por su aportación del espacio en la teoría social. En 2007, Harvey fue situado en el puesto 18 de la lista de autores más citados en humanidades y ciencias sociales, según la base de datos Thomson Reuters ISI Web of Science. Sus trabajos clásicos “La condición de la postmodernidad” (1989), “Espacios de esperanza” (2000), “Espacios del capital” (2001) o “Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo” (2014), entre otros han permitido un resurgimiento epistemológico de la geografía, entre los postulados de la geografía crítica y la geografía postmoderna, demostrando la importancia del enfoque geográfico en el análisis social, económico y político del mundo actual. Sus planteamientos críticos con el neoliberalismo, el capitalismo de la globalización, la urbanización contemporánea y las nuevas formas de imperialismo le han convertido en una referencia permanente y han permitido volver a situar a la geografía en una de las disciplinas esenciales de las ciencias sociales. De forma complementaria, el enfoque geográfico en la globalización y su abordaje crítico por parte del geógrafo brasileño Milton Santos, también han contribuido al posicionamiento de la geografía como una ciencia social preeminente.

Doris Massey ha sido otra geógrafa que ha desarrollado una teoría social desde la geografía, desde paradigmas igualmente críticos y postmodernos, pero también de geografía cultural,

⁵ Sirvan de ejemplo para los tres casos citados, los siguientes artículos: http://www.abc.es/opinion/abci-geografia-201710030611_noticia.html; <https://www.theguardian.com/politics/live/2016/jun/23/eu-referendum-live-decision-day-polls-remain-leave?page=with:block-576b8593e4b0f43038109182>; <https://www.theatlantic.com/international/archive/2016/10/anders-fogh-rasmussen-trump/503468/>

⁶ Véanse al respecto los mapas elaborados por el Centro Cartográfico de la CIA desde 1941, parcialmente desclasificados, sobre los cuales se podría perfectamente organizar un currículo de geografía e historia del mundo desde 1945 hasta la actualidad.

geografía de género, etc. Ha teorizado sobre la idea de que, en un mundo en proceso de globalización, la identidad local es esencial para el desarrollo de un “sentido global de lugar” (2004), por el espacio de flujos, es decir, por la interdependencia del lugar vivido con otros lugares del sistema mundo global y para el ejercicio de una ciudadanía basada en la responsabilidad. La traslación de estas cuestiones a la educación geográfica ha sido especialmente desarrollada por Margaret Robertson⁷ quien incide en la importancia de la geografía vivencial, en las “geografía personales”, en que la enseñanza de la geografía para las nuevas generaciones debe basarse en aquellos elementos que conectan su espacio local vivido con el mundo global, debido a las características del contexto contemporáneo: los alumnos de hoy en día desarrollan sus procesos de empoderamiento por vía digital, tienen a su alcance infinitas opciones y posibilidades de conocimiento, y además viven en espacios mayoritariamente urbanos, condicionados por la identidad del lugar. Esto entronca con los postulados de la geografía humanista, de Yi Fu Tuan, y de su concepto de topofilia y los vínculos afectivos del ser humano con su entorno. En consecuencia, para Robertson, los grandes temas de la educación geográfica hoy serían los espacios de referencia del estilo de vida de los jóvenes: la movilidad, las relaciones sociales, los centros comerciales, los espacios naturales, los espacios seguros, etc. Finalmente, destaca el papel del trabajo de campo en la didáctica de la geografía por la importancia que tiene la dicotomía entre paisajes conocidos y paisajes imaginados, todo ello enmarcado en la definición de un nuevo concepto, *un-geography* (¿in-geografía?) entendido como todo elemento incluido en un mapa que no puede ser descubierto o explorado por los educandos.

No obstante, ha sido la verdadera explosión de información geográfica la que ha revolucionado los postulados académicos de la geografía. Los cimientos de la disciplina se han visto sacudidos por el acceso masivo a cantidades ingentes de mapas virtuales, visores on-line, geo-portales, sistemas de información geográfica y cartografía digital en la red, aplicaciones informáticas (de escritorio y en dispositivos móviles) basadas en la geo-localización y el geoposicionamiento, etc., Frente a un rasgo común de las diferentes tendencias geográficas consistente en la creación de un conocimiento científico, sistematizado y obtenido por medio de métodos de análisis geográfico coherentes con las respectivas líneas de pensamiento epistemológico, la nueva geografía se basa en la democratización y popularización de la consulta y elaboración de mapas digitales en la red, en el intercambio permanente de información geográfica, en la creación de cartografías compartidas voluntariamente –incluso por personas no expertas en la ciencia geográfica–, etc. Frente a una geografía encerrada en el seno de la comunidad científica, la nueva geografía participa activamente de la difusión de la información geográfica a través de las redes sociales como instrumentos que permiten establecer nuevas relaciones del individuo con el espacio. De este modo, las recientes publicaciones sobre la historia del pensamiento geográfico y la evolución de las corrientes de la epistemología de la geografía coinciden en reconocer la irrupción de un nuevo paradigma denominado neogeografía (Goodchild, 2009), que implica una nueva dimensión más informal, colaborativa y participativa

⁷ Robertson, M. (2016) *Different realities, different lived lives: Geography matters more and more*. Ponencia invitada al IGU-Geographical Education Commission and SEAGA International Conference, Singapur, agosto 2016.

del conocimiento geográfico, y por lo tanto esencial para una reformulación de la didáctica de la geografía en la educación geográfica digital (De Miguel, De Lázaro y Marrón, 2012).

En todo caso, los geógrafos españoles han reconocido esta riqueza de paradigmas en la construcción del conocimiento científico geográfico, su renovada vitalidad en dichos paradigmas de la geografía radical, postmoderna, humanista, cultural, de género, la neogeografía (Capel, 2009) (Capel, 2012) (Ortega, 2004) y otros enfoques como las geografías ambientales, del paisaje y de los ecosistemas (Gómez Mendoza, 2013), las geografías del poder, la geografía regional o la geopolítica⁸. Esta diversidad y riqueza de la producción geográfica, independientemente de complicar la pretendida unidad de la ciencia o borrar los difusos límites disciplinares, supone una extraordinaria y renovada aportación a la didáctica de la geografía, y a su programación didáctica en conceptos, habilidades y actitudes (Souto, 2011).

Robert Kaplan es un periodista –y por lo tanto no geógrafo profesional-, aunque investigador en *think tanks* especializados en geopolítica, que ha desarrollado en *La venganza de la geografía* un argumentario sobre la importancia de la geografía física en la geopolítica. Con el subtítulo de *Lo que los mapas nos cuentan sobre los conflictos próximos y la lucha contra el destino* (2012), parece evocar el viejo axioma de Yves Lacoste: la geografía, en primer lugar, sirve para hacer la guerra. Mirando hacia el pasado y citando a Heródoto, Carlomagno o Braudel con su tesis sobre el mediterráneo en la época de Felipe II, analiza los conflictos mundiales de la época contemporánea y da claves de interpretación de los conflictos geopolíticos actuales.

El geógrafo Harm de Blij refuerza esta vinculación de la geografía con la historia, tan esencial para la enseñanza de las ciencias sociales. En un trabajo previo señalaba tres retos esenciales del mundo actual: el cambio climático, el ascenso de China y el terrorismo global, que prácticamente pasan inadvertidos en el currículo escolar. En su libro posterior *¿Por qué la Geografía importa hoy más que nunca?* (2012) da razones más que poderosas para reforzar la geografía en el análisis social, pero también en la formación escolar para fomentar el rigor y la fascinación en el descubrimiento del mundo actual, que está más interconectado que nunca, es más complejo, más competitivo, más sofisticado tecnológicamente, más cambiante. Y en el que la geografía, desde su naturaleza transversal, debe jugar un papel crucial en buscar un enlace para la disparidad de información sobre los problemas actuales en el mundo. Y ese enlace no es otro que el propio espacio geográfico.

En sexto lugar, Tim Marshall es también periodista y ha escrito un libro, *Prisioneros de la Geografía: diez mapas que explican todo sobre el mundo* (2015) que, además de un éxito internacional de ventas reconocido por el New York Times y el Sunday Times, analiza cómo el medio geográfico de un país influye en su desarrollo y en su estrategia internacional. Marshall ha permitido dar a conocer al gran público que la geopolítica no es sólo ideas, diplomacia, derecho internacional o intervención militar, sino especialmente geografía: “*Los ríos, montañas, desiertos, islas y mares son factores determinantes en la historia... Los líderes, las ideas y la economía son cruciales. Pero son temporales, y el macizo del Hindú Kush los sobrevivirá a todos. Esta teoría no es*

⁸ Véase a este respecto el título del IX Coloquio de Historia del Pensamiento Geográfico, de dicho grupo de la AGE, que se celebrará este 2018: *De la Geohistoria a la Geopolítica*.

nueva, pero pocas veces se explica con el detalle que merece. El factor más olvidado es la geografía. Tratar de entender los conflictos sin un mapa y una explicación geográfica es casi imposible.”

Centrándonos en la educación geográfica, John Morgan (2017) ha llamado a perseverar en la enseñanza de la geografía, ya que es la única materia que explica los temas sociales de forma solvente, la disciplina que permite decodificar a los alumnos los titulares de la prensa escrita o audiovisual, pero también las *newsfeed* de Internet o las redes sociales. Para ello propone un listado de conceptos clave⁹ a modo de herramientas curriculares, que tienen su vinculación con la geopolítica, pero son esenciales para comprender los procesos sociales. Entre otros, los conceptos de estado, territorio, nación, frontera, soberanía, ciudadanía, participación, poder, etc. son conceptos muy potentes porque permiten una enseñanza de la organización social basada en el enfoque centrado en el alumno, en vez de un enfoque basado en la disciplina científica.

El centrar la enseñanza en el alumno supone diseñar el currículum a partir de un conocimiento poderoso, valioso y significativo. El geógrafo David Lambert ha aplicado las teorías del *powerful knowledge* a la enseñanza de la geografía. A través de un libro escrito conjuntamente con el sociólogo Michael Young en 2015, pero también del proyecto *Geocapabilities*¹⁰, Lambert explica que este tipo de conocimiento se basa en el denominado tipo de currículum *Future 3*, fundamentando en el conocimiento especializado, pero provisional, abierto al cambio, a la adquisición de nuevo conocimiento con tal de que el alumno obtenga explicaciones convincentes del mundo, en igualdad de condiciones, como corresponde a la propuesta educativa del realismo social. En dos trabajos posteriores, el propio Lambert (2018) y Butt (2017) detallan la tipología de conceptos para este tipo de currículum basado en la recuperación del conocimiento geográfico a través de los principios del *powerful knowledge*.

En noveno lugar, es preciso reseñar que la geografía como disciplina escolar importa cada vez más tras la irrupción de los sistemas de información geográfica, al menos a las empresas de software que se dedican a ello. En 2008, la compañía ESRI publicó el folleto *Geography matters: an ESRI white paper*, en el que explica que la geografía –y en consecuencia los SIG– importan en cada tipo de negocio y en cada disciplina, incluida la educación primaria y secundaria. El geógrafo, expresidente del Consejo Nacional de Educación Geográfica, y responsable de programas educativos de esta compañía, Joseph Kerski, ha explicado en varios artículos¹¹ por qué la educación geografía importa hoy en día más que nunca, parafraseando el título del libro de de Blij. Recientemente, ha publicado un libro para ayudar a interpretar el mundo (2016), en el que argumenta, a través de cien descubrimientos y avances tecnológicos a lo largo de la historia, por qué la geografía es una importancia crítica para los ciudadanos del siglo veintiuno.

En décimo y último lugar, pero no por ello menos importante, el geógrafo Alex Standish nos ofrece una lectura crítica de la educación global (2012), del currículum centrado en contenidos

⁹ Aspecto esencial en la didáctica de las ciencias sociales y en la definición del currículum como se ha detallado, entre otras referencias, en el número 21 monográfico de la revista *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales*.

¹⁰ Proyecto que procura mejorar la formación del profesorado de geografía en un currículum basado en el *powerful disciplinary knowledge*. En el mismo han participado, entre otros, El Instituto de Educación de la University College of London, EUROGEO, Geographical Association y American Association of Geographers.

¹¹ Así como su canal de youtube “La geografía por encima de todo”, que es un verdadero referente internacional en la divulgación de la educación geográfica.

curriculares pensados para la economía global y la ciudadanía global, mientras que los conceptos se han quedado desfasados en un mundo que cambia tan rápidamente. Por ello, sugiere establecer límites claros en la educación a la hora de explicar el mundo, definir claramente el propósito de una educación alejada del activismo político y recuperar los conocimientos, procedimientos y valores propios de la ciencia geográfica. En todo caso, los postulados expuestos por Standish, amplían el campo de la investigación en el currículo de geografía, a la vez que refuerza a la propia asignatura de la geografía en el argumento de buscar un conocimiento escolar “verdadero, correcto y atractivo” para los alumnos.

3. Aprendiendo de otros currícula geográficos

En el currículo español la ESO, muchas de estas cuestiones geográficas señaladas en el apartado anterior brillan por su ausencia o por una presencia testimonial y residual al final de los bloques de contenidos en el curso de tercero. Los citados bloques de contenidos nueve y diez del currículo de Geografía e Historia de cuarto curso de la LOMCE, no hacen más que agravar el problema, ya que resulta fuera de toda coherencia didáctica trasladar al final de la etapa, después de más de 400 horas de docencia en geografía e historia, los contenidos esenciales que permiten comprender los rasgos de la sociedad y el mundo actual expresados por estos autores anglosajones. Si es que llegan a impartirse de hecho en las últimas semanas del curso. En Bachillerato la propuesta curricular de la asignatura de Geografía no es más esperanzadora, sino al contrario por tratar esencialmente del territorio nacional. Incluso el último currículo de la LOMCE ha vuelto a situar el bloque de España y el Mundo como duodécimo y último bloque de contenido, que de hecho casi nunca se imparte. Entre otras razones por su tratamiento en los libros de texto y porque no suele ser materia preferida por los diseñadores de las pruebas de acceso a la Universidad.

En suma, el currículo no sólo tiene los defectos señalados en nuestros trabajos previos expuestos en los Congresos del Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, sino que su estructura basada en un inmovilismo de contenidos conceptuales –principalmente, ya que los currículos de la LOGSE y la LOE incidían algo más en los procedimientos y en las actitudes– provocan que, mientras el mundo cambia, el currículo sigue anclado a principios de los noventa. En otras palabras, el currículo se ha quedado desfasado, y debido a su rigidez no es capaz de orientar procesos de enseñanza y aprendizaje de los verdaderos contenidos geográficos que explican la organización social del mundo actual desde un enfoque espacial.

No es voluntad de continuar más la crítica, sino hacerla constructiva a pesar de que las aportaciones realizadas en su momento ante el Ministerio, tanto a título individual como colectivamente a través de la AGE no sirvieron para nada¹². Por eso reiteramos que el currículo español de geografía e historia sigue siendo enciclopédico, descartando así la opción del currículo cíclico, y las posibilidades que ofrece la organización de contenidos siguiendo los procesos cognitivos de los alumnos, o sus procesos de desarrollo social. Por mucho que se hable de

¹² Véase la reseña elaborada por Delgado (entonces presidenta de la AGE) y Buzo en *Didáctica Geográfica* 15, 187-194

educación en competencias, de inteligencias múltiples, de enseñanza activa, de interdisciplinariedad, el currículo español de geografía y su traslación a los libros de texto hace que la enseñanza siga siendo mayoritariamente transmisiva.

De esta manera, el qué enseñar, que sigue la lógica disciplinar de la secuencia geografía física -geografía humana - geografía regional determina un cómo enseñar escasamente abierto a la innovación, salvo excepciones. Una geografía de los problemas del mundo actual, trabajada desde la escala local a la global – y luego al revés, desde el enfoque multiescalar y la geografía de escala variable-, permitiría trabajar mejor por proyectos, por indagación, por descubrimiento, por la secuencia de pensamiento descriptivo-explicativo-interpretativo y, en consecuencia, supondría que los alumnos tendrían aprendizajes verdaderamente significativos. E incluso que tendrían una mejor valoración de la geografía como disciplina escolar, como hemos visto reiteradamente en la prensa británica.

De ahí que el currículo español, como ejemplo perfecto del mito del eterno retorno, en donde los sucesivos cambios legislativos y curriculares significan de hecho una repetición del mundo en donde éste se extinguía para volver a crearse. Y lo que es peor, según el propio Nietzsche, el mito del eterno retorno significa no sólo son los acontecimientos los que se repiten, sino también los pensamientos, sentimientos e ideas. Ello no es obstáculo para que, en ámbitos de discusión científica como este, especializados en la didáctica de las ciencias sociales, continuemos con un análisis cualitativo de otros currículos geográficos en países de nuestro entorno. De este modo, al margen del corsé normativo que incluso se ha incrementado con los estándares de aprendizaje de la LOMCE, estaremos en condiciones de poner a disposición de nuestros alumnos de grado y máster, futuros profesores de ciencias sociales, geografía e historia, pero también a profesores de geografía en activo –como ha sucedido con la experiencia del Atlas Digital Escolar-, propuestas curriculares y recursos didácticos innovadores para mejorar la enseñanza de la geografía y la historia, fin último de nuestro cometido profesional.

A diferencia de España, donde la constitución de una comunidad investigadora de didactas de la geografía es muy reciente –al igual que la didáctica de las ciencias sociales-, en el Reino Unido se remonta al siglo XIX. En 1821, se publicó el primer documento del que se tiene referencia: la Gramática de Geografía General, escrita por el Reverendo J. Goldsmith. En 1830 se fundó la *Royal Geographic Society*. En 1893 se constituyó la *Geographical Association*. En 1902 la Geografía se incluyó como asignatura en la educación secundaria. En 1951 se implantaron los exámenes externos al final de la secundaria (*A levels*). Y en 1968 se estableció el primer currículo nacional. El actual, de 2014, es herencia de esta tradición, pero también de una profunda reflexión consolidada de que la enseñanza de la geografía se tiene que estructurar en siete grandes ejes: lugar, espacio, escala, interdependencia, procesos físicos y humanos, medioambiente / desarrollo sostenible, y diversidad cultural. De manera aproximada el currículo australiano también establece siete ejes similares: lugar, espacio, escala, interconexión, cambio, medio ambiente y desarrollo sostenible. A estos grandes ejes del currículo británico se le suman las habilidades geográficas –estadísticas, gráficas y cartográficas incluyendo los SIG- el trabajo de campo, así como el proyecto escolar de investigación geográfica. Este último aspecto se trabaja especialmente en la secundaria superior (*AS 2, A Level*), equivalente a nuestro Bachillerato, en

donde el currículo prioriza cuatro ejes temáticos a partir de los cuales se enseña geografía: ciclo del carbono y del agua, sistemas de paisajes y cambio climático, economía y gobernanza global, y procesos territoriales (demográficos, económicos, urbanísticos, sociales y culturales).

En Estados Unidos se creó en 1915 el *National Council for Geography Education*, pero no fue hasta 1966 cuando se estableció un primer documento de referencia por parte de la Asociación de Geógrafos Americanos, el *High School Geography Project*, sucedido posteriormente en 1984 por *Guidelines for Geographic Education*. Estos antecedentes sirvieron para la publicación, en 1994, del primer documento a nivel federal, sin perjuicio de las competencias de los Estados de la Unión: *Geography for life. National Geography Standards*. Tanto este documento, como su sucesor, el vigente de 2012, parten de algunos de los mismos conceptos que en el caso británico: lugar, espacio, región, procesos físicos y humanos, medio ambiente y sociedad, y usos de la geografía (comprender el pasado y el presente, y planificar el futuro). Cada uno de ellos se desagrega en varios temas hasta establecer un total de dieciocho estándares. Para cada uno de ellos se definen diversos objetivos de aprendizaje adaptados a tres estadios del sistema educativo americano K-12: grados 1 a 4, grados 5 a 8, grados 9 a 12. Además, en este esquema se destaca la importancia del primero de los dieciocho estándares, referido al pensamiento espacial y a la utilización de mapas y representaciones geográficas, incluyendo las procedentes de la tecnología geoespacial para entender y comunicar la información espacial. Este primer estándar, que es transversal y común, resulta imprescindible para la adquisición de la secuencia de habilidades geográficas, que permiten un trabajo práctico y un aprendizaje por descubrimiento: preguntar cuestiones geográficas, adquirir información geográfica, organizar esa información, analizarla y responder a las preguntas formuladas.

Posteriormente a la publicación de este documento de 2012, se han producido dos iniciativas esenciales para profundizar en la investigación del currículo norteamericano, así como para plantear sugerencias e innovaciones didácticas al mismo. La primera de ellas es el *Road Map for 21st Century Geography Education* (Bednarz et al., 2013) y se ha sustanciado en un documento a modo de libro blanco de la educación geográfica americana, dividido en tres partes: materiales didácticos y desarrollo profesional; evaluación en educación geográfica, e investigación en educación geográfica. La segunda se refiere al proyecto *Geoprogressions* (Solem et al., 2014) (Muñiz et al., 2016) que ha definido una serie de pasos o niveles de complejidad incremental, para implementar en el diseño curricular e instruccional de la geografía escolar. La tesis de García Pérez (2003) aplicó, en cierta medida, esta idea al estudio de las ideas y concepciones que tienen los alumnos del espacio urbano, dando como resultado una gradación del conocimiento espacial.

En Alemania, a pesar de existir competencias educativas en cada uno de los dieciséis *Länder*, en 2007 la Sociedad Geográfica Alemana publicó un informe sobre los estándares educativos en Geografía para la Educación Secundaria, que ha servido de modelo para el desarrollo curricular posterior de los Estados Federados. Más que centrarse en contenidos, el documento se define seis áreas de competencias propias de la educación geográfica, cada una de las cuales se concreta en capacidades específicas. Dichas áreas de competencia son: conocimientos geográficos específicos, orientación espacial, métodos geográficos y recogida de información, comunicación, evaluación espacial y acción. Por su parte, Foglele (2017) ha hecho una propuesta de revisión para adaptarla

a modelo curricular del *powerful knowledge* a partir de la definición de cuatro conceptos geográficos claves: el espacio geográfico como contenedor material, el espacio geográfico como sistema de relaciones, el espacio geográfico como categoría de percepción, y el espacio geográfico como constructo social.

El currículo belga de geografía en secundaria, referido a la comunidad flamenca se ha estructurado siguiendo un esquema de aprendizaje (*learning line*) en donde se priorizan las actividades prácticas en complejidad creciente a la edad de los alumnos, y que permite la construcción del conocimiento geográfico por medio de cuatro procesos cognitivos y habilidades de pensamiento espacial: percibir el espacio geográfico, analizar el espacio geográfico, estructurar el conocimiento geográfico y aplicar el conocimiento geográfico (Zwartjes, 2014).

En Finlandia, el nuevo currículo de 2014 identifica igualmente seis áreas claves: el mapa y las regiones del mundo, los cambios en el mundo actual, condiciones básicas para la vida en la Tierra, paisaje y medioambiente, personas y culturas, desarrollo sostenible. En todo caso, el currículum finés es extraordinariamente escueto y deja una gran libertad al docente y a los centros para su desarrollo y concreción. Además, prioriza el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje y la adquisición de una ciudadanía responsable. Para ello, entiende que en el caso de la geografía lo importante no son tanto los contenidos como la capacidad de los alumnos en comprender fenómenos espaciales complejos. De ahí que la adquisición de información geográfica por medio de diferentes fuentes, su procesamiento, y su valoración crítica como datos fiables, sea un elemento central de la educación geográfica.

Finalmente, el currículo francés tiene tres cuestiones que deben ser tenidas en cuenta. La primera de ellas es que la geografía y la historia se enseñan juntas durante toda la secundaria (*collège + lycée*) y además en el currículo están vinculadas a una tercera enseñanza: la educación cívica. Tan sólo en el último año de secundaria (*terminale*), las modalidades científica y tecnológica no cursan geografía e historia, mientras que las humanísticas, económicas y sociales sí. A diferencia de España, todos los alumnos cursan geografía hasta la edad de 17 años, y la mitad de ellos hasta los 18.¹³ En segundo lugar, en la mayor parte de los cursos se integra el enfoque multiescalar –la localidad, las regiones francesas, Francia, Europa, el mundo- y en espacial en dos grandes temas de la geografía del mundo actual: el desarrollo sostenible y la globalización. En tercer lugar, el currículo da gran importancia a los procedimientos geográficos, estudios de casos¹⁴, explicación de factores de localización (el porqué del dónde), etc., cuestión esencial en el aprendizaje tal y como demostró en su tesis doctoral Gómez Ruiz (2010). En cuarto lugar, la geografía –no sólo por ir unida a la historia y a la educación cívica- sino por su propio enfoque

¹³ Esto nos lleva a reflexionar si en España, debido a que hemos copiado mal el modelo francés, no resultaría más beneficioso separar la geografía de la historia en toda la secundaria, como en la mayoría de países en el mundo. Aun siendo conscientes de los planteamientos transversales de las ciencias sociales expresados al inicio, o de la propia consolidación de la especialidad en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria –con las connotaciones formativas, profesionales y sindicales que ello conlleva-, esta propuesta significaría sin duda no sólo una mayor impartición de la geografía escolar, sino una mayor vertebración y continuidad curricular a lo largo del itinerario formativo de los alumnos. No obstante, al final de este texto se hace una propuesta integradora al respecto.

¹⁴ Esto, es utilizar la clase de geografía como simulación de la actividad investigadora y profesional del geógrafo, parafraseando el trabajo de Ignacio Izuzquiza sobre la clase de filosofía.

curricular, fomenta la identidad del alumnado con el entorno geográfico que percibe, conoce y siente como propio: cuestiones como el espacio de vida diaria (*bassin de vie*) o la ordenación y prospectiva territorial¹⁵ forman parte habitual de los planteamientos didácticos en la enseñanza de la geografía y sirven para incrementar el sentimiento de apropiación del espacio geográfico, en vez de concebir este como el objeto de una ciencia que le resulta ajena.

4. Conclusiones: enfoques clave de la educación geográfica actual

Una vez revisados diversos currículos y publicaciones acerca de la geografía, procedemos a elaborar una propuesta de seis ejes de contenidos curriculares que deben ser tenidos en cuenta a la hora de reivindicar un nuevo modelo de educación geográfica en España, adecuado al nuevo modelo de formación docente, tanto inicial como continua, así como a la permanente y necesaria innovación educativa en nuestras aulas. Esta apología de la nueva geografía escolar pasa por seis enfoques clave, tal y como hemos detallado recientemente en la segunda ponencia al XXIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (Valladolid, 2018).

- Educación geográfica para el desarrollo sostenible.
- Educación geográfica para el cambio climático.
- Educación geográfica para la comprensión global.
- Cuestiones espacialmente vivas y problemas territoriales relevantes.
- Ciudad y ciudadanía espacial inteligente.
- Educación geográfica digital.

Referencias bibliográficas

- Bednarz, S., Heffron, S. y Huynh, N. (eds.) (2013). *A road map for 21st century geography education*. Washington, DC: Association of American Geographers.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagés (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- Butt, G. (2017). Debating the place of knowledge within geography education: reinstatement, reclamation or recovery? En C. Brooks, G. Butt y M. Fargher (eds), *The power of geographical thinking* (pp. 13-26). Springer.
- Capel, H. (2012). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Nueva edición ampliada. Barcelona: Barcanova.
- Capel, H. (2009). Geografía en red a comienzos del Tercer Milenio. Por una ciencia solidaria y en colaboración. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XIV (313), <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-313.htm>>.
- De Blij, H. (2012). *Why Geography matters, More than ever*. Nueva York: Oxford University Press.
- De Miguel, R. (2014a). Ciencias sociales y Didáctica de la Geografía en el currículo de educación primaria de la LOMCE". En R. Martínez y E. Tonda (eds.) *Nuevas perspectivas conceptuales y*

¹⁵<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/programmes/outils/prospective-ingenierie-pedagogie#section-0>

- metodológicas para la educación geográfica* (pp. 345-364). Córdoba: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Córdoba.
- De Miguel, R. (2014b). Concepciones y usos de las tecnologías de información geográfica en las aulas de ciencias sociales. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 76, 60-71.
- De Miguel, R. (2016). Spain. Learning Progressions: From Compulsory to Non-compulsory Geography Education. En O. Muñiz, M. Solem y R. Boehm (eds.) *Learning progressions in geography education. International perspectives* (pp. 91-110) Dordrecht: Springer.
- De Miguel, R. (2017). La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel nacional e internacional. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 575-596.
- De Miguel González, R. (2018). El currículo de Geografía en España: evolución y tendencias actuales. En: A. García de la Vega (Ed.): *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid y Ediciones Lagim de la Universidad de Brasilia, pp. 191-215.
- De Miguel, R., Claudino, S. y Souto, X. (2016). Geografía, educación y utopía. Las declaraciones internacionales de educación geográfica. En N. Benach et al. (eds.) *Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro* (pp. 1-19). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- De Miguel, R., de Lázaro, M.L y Marrón, M-J. (2012) (eds.). *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Llection. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fogele, J. (2017). Acquiring powerful thinking through geographical key concepts. En C. Brooks, G., Butt y M. Fargher (eds), *The power of geographical thinking* (pp. 59-74). Springer.
- García Pérez, F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla: Díada Editora.
- Gómez Mendoza, J. (2013). La evolución de la investigación de la Geografía española durante los últimos decenios. En T. Lasanta y J. Martín, *La investigación geográfica en España* (pp. 21-42). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles e Instituto Pirenaico de Ecología (CSIC).
- Gómez Ruiz, M.L. 2010. *El tratamiento de los procedimientos en la Geografía del bachillerato: nuevas propuestas de metodología activa a partir de la investigación empírica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- González, I. (2001). La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía. Una necesidad y un reto en el momento actual. En M.J. Marrón (ed.) *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 673-701). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense de Madrid.
- González, I. (ed.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Goodchild, M. (2009). Neogeography and the nature of geographic expertise. *Journal of Location Based Services*, 3 (2), 82-96.

- Graves, N. y Stoltman, J. (2015). *The Commission on Geographical Education of the International Geographical Union 1952-2012*. Documento inédito, disponible en <http://www.igu-cge.org>
- Kaplan, R. (2012). *The Revenge of Geography: What the Map Tells Us About Coming Conflicts and the Battle Against Fate*. Nueva York: Random House.
- Kerski, J. (2016). *Interpreting Our World. 100 Discoveries That Revolutionized Geography*. Santa Barbara: ABC-Clio.
- Lambert, D. y Walshe, N. (2018). How Geography Curricula Tackle Global Issues. En R. de Miguel, S. Bednarz y A. Demirci, (eds.) *Geography Education for Global Understanding*. Springer.
- Marshall, T. (2015) *Prisioneros de la Geografía: diez mapas que explican todo sobre el mundo*. Nueva York: Scribner.
- Martínez, L. (2017). La Geografía en los estudios universitarios de Magisterio: evolución histórica, situación actual y significado docente. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXII (1.207), <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1207.pdf>>.
- Marrón, M.J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 57, 313-341.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57, 77-84.
- Morgan, J. (2017). Persevering with Geography. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 529-544.
- Muñiz, O., Solem, M. y Boehm, R. (eds.) (2016). *Learning progressions in Geography education*. Springer.
- Ortega, J. 2004. La Geografía para el siglo XXI. En J. Romero (coord.), *Geografía Humana* (pp. 25-53). Barcelona: Ariel.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En *Enciclopedia general de la educación*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Pichon, M. Leininger-Frézal, C. y Douay, N. (2017). La professionnalisation des formations en géographie: spécificité disciplinaire? *Carnets de géographes*, 10, 1-24
- Solem, M., Huynh, N. y Boehm, R. (eds.) (2014). *Learning Progressions for Maps, Geospatial Technology, and Spatial Thinking: A Research Handbook*. Washington, DC: Association of American Geographers.
- Souto, X. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En J. Prats, (coord.), *Didáctica de la Geografía e Historia* (pp. 115-129). Barcelona: Graó.
- Standish, A. (2012). *The False Promise of Global Learning. Why Education Needs Boundaries*. Londres: Bloomsbury.
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C. y Roberts, M. (2015). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Londres: Bloomsbury.
- Zwartjes, L. (2014). The need for a learning line for spatial thinking using GIS in education. En R. De Miguel y K. Donert, (Eds.), *Innovative Learning Geography. New challenges for the 21st Century* (pp. 39-63). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Las problemáticas socio-ambientales en la región sur de Córdoba abordadas desde las ciencias sociales para el profesorado de educación primaria

Socio-environmental issues in the southern region of Córdoba addressed from the social sciences for primary education teachers

Susana Emma Bertorello

Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas

Email: sbertorello@hum.unrc.edu.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0187-4071>

Eduardo José Hurtado

Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas

Email: ehurtado@hum.unrc.edu.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/orcid.org/0000-0002-1186-2955>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.55>

Resumen

Las finalidades de las Ciencias Sociales son diversas, podemos mencionar las culturales, las de carácter científico, aquellas relacionadas con cuestiones intelectuales, de acciones vinculadas con lo práctico, de aspecto político y de desarrollo personal. Para formar el pensamiento social debemos estimular una profunda comprensión del pasado como del presente. Analizar la complejidad de la realidad buscando conocer las decisiones políticas y socio económicas, como también las matrices que propiciaron la construcción socio histórico local – regional. Los cambios en la relación sociedad naturaleza son motivo de preocupación para algunas miradas que observan la gravedad de los problemas de deterioro ambiental que afecta a todo el planeta y algunas regiones en particular. En todos los territorios la actividad que la sociedad realiza provoca diversas complicaciones en su relación con la naturaleza. En consecuencia una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la temática ambiental es clave para poder tomar decisiones fundamentadas al momento de argumentar propositivamente en relación a las prácticas áulicas. Es pertinente preguntarse ¿Qué conocimientos, sobre las problemáticas socio ambientales construyen los estudiantes del profesorado en educación primaria? ¿Están presentes en sus propuestas áulicas las problemáticas socios ambientales? ¿Explicitan las finalidades por las cuales trabajan las problemáticas socios ambientales en sus prácticas áulicas? Desde una perspectiva cualitativa y crítica examinamos el contenido curricular de las

ciencias sociales y su didáctica, las producciones del estudiantado y el conocimiento, proponiéndonos realizar una indagación sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje del triángulo didáctico, estudiantes, profesores y los conocimientos escolares.

Palabras clave: Ambiente social; regiones; investigación; finalidad de la educación; didáctica.

Abstract

The aims of social Sciences are diverse, we can name cultural, scientific, those related to intellectual issues, to actions linked to the practical, to politics matters and to personal development. To educate social thinking we must stimulate a deep comprehension of the past and also the present. Analyse the complexities of reality searching to know the politics and socioeconomics decisions, also as the matrices that propitiated the local-regional socio historic development. The changes in the relation society-nature are matter of concern for some perspective that notice the seriousness of the problems of environment deterioration that affect the whole world and some regions in particular. In all territories the activities carried out by the society trigger diverse complications in its relation with nature. In consequence research about teaching and learning of the environmental themes is key in order to make substantiated decisions in the momento of arguing propositionally in relation to aulics practics. It is relevant to ask ourselves: ¿What knowledge about socio-environmental develop the students of the primary school teaching faculty? ¿Are they present on their aulics proposals? ¿Are explicit the aims for which they work with socio-environmental topics in their practices? From a qualitative and critical perspective, we examine the curricular content of the social Sciences and its didactics, the productions of the students and the knowledge, proposing realize an inquiry about the problems of the teaching and learning of the didactic triangle, students, teachers and academic knowledge.

Keywords: Social environment; regions, research; aims of education; didactics

1. Introducción

Abordar las Ciencias Sociales en la preparación de los futuros docentes de la escuela primaria no es tarea simple, implica una complejidad propia del objeto de aprendizaje del área, la realidad social. Por lo menos lo es para quienes lo hacemos en Argentina y en la provincia de Córdoba. Formar parte de la preparación de estos profesionales nos compromete a proveer a los estudiantes -futuros profesores de educación primaria- todas las herramientas necesarias para la construcción y transmisión de conocimientos socialmente significativos y científicamente válidos.

En consecuencia, una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la temática ambiental desde las Ciencias Sociales nos permitiría tomar decisiones al momento de argumentar positivamente en relación a las prácticas áulicas, por tanto, es pertinente preguntarse ¿Qué conocimientos, sobre las problemáticas socio ambientales construyen los estudiantes del profesorado en educación primaria? ¿Están presentes en sus propuestas áulicas las problemáticas socio ambientales? ¿Explicitan las finalidades por las cuales trabajan las problemáticas socio ambientales en sus prácticas áulicas?

En el instituto superior de Formación Docente Ramón Menéndez Pidal de la ciudad de Río Cuarto, desde las cátedras de Ciencias Sociales y su didáctica para el profesorado de educación primaria (magisterio) efectuamos un estudio basado en la tarea que se desarrolla en el aula. En nuestro trabajo nos proponemos realizar una indagación fundada primordialmente en el análisis de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje del triángulo didáctico, estudiantes, profesores

y los conocimientos escolares. Desde una perspectiva cualitativa y crítica examinamos el contenido curricular de las ciencias sociales y su didáctica, las producciones del estudiantado y el conocimiento. El abordaje investigativo nos permitirá utilizar los resultados para producir modificaciones en el diseño de las unidades curriculares y en los contextos de aplicación.

2. Las Ciencias Sociales desde problemáticas socio- ambientales

Consideramos que para formar el pensamiento social se debe estimular una profunda comprensión del pasado como del presente; analizar la complejidad de la realidad buscando conocer las decisiones económicas que influyen en la actividad productiva; los niveles de producción y la distribución del excedente que inciden en la población y en la división social del trabajo. Desde las Ciencias Sociales se deben analizar las matrices que propiciaron la construcción socio histórico local – regional a partir de una sociología de la historia de larga duración, buscando realizar una lectura de las realizaciones históricas orientada por la necesidad de visibilizar en lo contemporáneo la presencia viva y activa de estructuras fundamentales del pasado. Pensar el hecho educativo como una acción política y en la tarea continua de desarrollar un trabajo creativo, examinar los senderos que susciten preocupación por transformar la realidad, buscando generar un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea el anclaje de una nueva forma de mirar y pensar la realidad social.

El compromiso de desarrollar pensamiento social posibilita la construcción de una ciudadanía capaz de protagonizar el espacio social, en la búsqueda de una sociedad igualitaria, tolerante y respetuosa de las diferencias, abierta a la diversidad, que se construya a través de la participación de la comunidad. Una sociedad que sea capaz de analizar las causas de la pobreza con el propósito de incluir a aquellos desplazados por el sistema capitalista actual, que subsidia el desempleo y deteriora de sentido el ejercicio sustantivo de la ciudadanía. Transitar este camino nos debería conducir a un estudio crítico que permita comprender algunas estructuras más amplias de dominación, clientelismo y reproducción.

Una sociedad sustentable a partir de reconocer la tensión entre las necesidades humanas de consumo - rentabilidad y las responsabilidades en la construcción del ambiente, combinando la satisfacción de las necesidades actuales, pero sin comprometer la capacidad ni las oportunidades de las generaciones futuras.

En la actualidad la renovación epistemológica y didáctica de las Ciencias Sociales plantea la necesidad de explicar la realidad con todas sus problemáticas y contradicciones. Por tanto consideramos adecuado que las problemáticas ambientales se reúnan como área de estudio de las ciencias sociales conjuntamente con las ciencias naturales, en un diálogo interdisciplinario necesario. Las ciencias sociales podrían desde su potencialidad analítica, reflexionar sobre las conductas humanas para ampliar las explicaciones de como la sociedad se relaciona con la naturaleza en la forma en que “hoy lo hace, y cómo es posible que dicha relación cambie dando lugar a una integración de la sociedad en su ambiente menos conflictiva e inestable que la actual” (Gutman, 1996, p. 126).

Consideramos realizar un análisis de las problemáticas ambientales con una mirada crítica y explicativa que permita superar posiciones más tradicionales donde la descripción de los

lugares y la supuesta neutralidad científica ocupa un sitio central. Conceptualmente entendimos pertinente recurrir al término problemáticas en lugar de problemas en la búsqueda de una propuesta más dilatada que permita abordar no sólo situaciones de marcada connotación negativa, “sino también aquellos desafíos que las sociedades asumen e intentan procesar y, en casos, logran hacerlo de manera exitosa”. (Zenovi, 2006, p. 11) En el mismo sentido el uso de la expresión problemática posibilita una vinculación con la dimensión social del ambiente, ya que es en la relación sociedad naturaleza que surgen las problemáticas que son siempre humanas. Por tanto, acordamos en que “las problemáticas ambientales, en definitiva, son el resultado de controversias, confrontaciones e intereses contrapuestos de los diferentes grupos que viven en una sociedad” (Zenovi, 2006, p. 11).

Desde esta perspectiva el ambiente lo definimos como el conjunto de múltiples relaciones entre las sociedades y el medio natural, poniendo de manifiesto un enfoque donde el medio deja de ser el mero “escenario” de las acciones humanas para transformarse en una construcción social, por tanto el medio natural no es un “recipiente ni un lugar donde las cosas están, sino que es un conjunto de cosas y relaciones juntas”. (Santos, 1996, p. 86) Queda expuesta así la complejidad de la relación sociedad naturaleza intentando evidenciar la valoración que los distintos grupos sociales realizaron y realizan de acuerdo con sus intencionalidades históricamente definidas, “naturaleza y sociedad no pueden entenderse como dos entes independientes sino articulados permanentemente, y son las leyes sociales las que sobre construyen a las naturales”. (Coraggio, 1988, p. 88) Al referirnos al ambiente no sólo aludimos al soporte natural de las actividades humanas sino a una compleja trama de relaciones sociales, políticas y económicas que imponen una determinada forma de vinculación con la naturaleza.

El concepto de recurso natural se convierte en eje de análisis y cuestionamiento, una perspectiva crítica promueve la resistencia al discurso hegemónico del mercado y el poder político a imponer la idea de uniformidad e instrumentalización de la naturaleza contenida en el término recurso natural, esta definición es rechazada y contrastada desde una mirada que considera la existencia de disponibilidades naturales susceptibles de que la sociedad recurra a ella y la transforme en un recurso hasta “el término bienes comunes naturales que surge en el contexto de luchas sociales por la apropiación, el manejo y el uso de la naturaleza”. (Ivars, 2013, p. 93)

La lucha social que se produce alrededor del uso, manejo y apropiación de las disponibilidades naturales se divisa tanto en la materialidad de las prácticas, “como, donde, y para quien se explotará un recurso, como en el plano discursivo. En este último plano surge la distinción entre “recurso natural” y “bien común natural”. (Ivars, 2013, p. 91) La distinción conceptual no es una cuestión simplemente semántica, diferenciar la expresión recurso natural de bien común natural nos posiciona paradigmáticamente ya que la misma tiene anclaje en distintos tipos de racionalidades, “en distintas formas de valorar la naturaleza y son, en última instancia, las relaciones de fuerza sociales las que determinarán las formas de nominación simbólica legítima” (Bourdieu, 1997, p. 47).

Estas perspectivas conceptuales en general están presente tanto en la sugerencia del ministerio a través del diseño curricular para la preparación profesional de los profesores de

primaria, como en los programas y prácticas áulicas de los espacios curriculares de los cuales formamos parte junto con los estudiantes de las producciones analizadas. También la encontramos cuando analizamos los diseños curriculares de primaria junto con los estudiantes.

Encontramos en los estudiantes una buena recepción de este enfoque durante la cursada de los espacios correspondientes al 2º y 3º año relacionados con las ciencias sociales y ciencias naturales, como así también en los talleres integradores de ambas áreas.

Problemáticas ambientales como la deforestación o el calentamiento de la atmósfera se han convertido en una preocupación de la época actual. En todos los territorios y en las distintas áreas de clasificación: rurales, urbanos, sierras, costas; la actividad que la sociedad realiza provocan diversos inconvenientes en relación al ambiente. La eliminación de residuos urbanos, desechos químicos, fertilizantes de áreas agrícolas que fluyen a través de los ríos que desembocan en el mar, derrames de petróleo, el turismo también puede generar deterioro de la naturaleza. Los incendios ponen en riesgo zonas de irremplazable valor ecológico porque muchas veces se producen en áreas protegidas, como parques y reservas nacionales. Cuando se extienden también ponen en peligro establecimientos rurales y centros urbanos. La deforestación no sólo produce la pérdida de importantes recursos forestales sino que, además, provoca el deterioro de los suelos; el impacto de la lluvia es mucho mayor sobre los suelos desprovistos de vegetación. Otro efecto negativo es la pérdida de biodiversidad, es decir, la disminución de animales y vegetales originarias del área. La deforestación suele causar también problemas de desertificación; la eliminación del bosque para utilizar las tierras para cultivo produce una rentabilidad inmediata, pero la tierra suele ser poco fértil, al cabo de algunos años deja de producir y es abandonada, se inicia un proceso de desertificación, ya que ni árboles ni cultivo vuelve a crecer. En un tiempo histórico complejo caracterizado por cierta desaprensión ambiental, derivado de la minería contaminante, las papeleras, el monocultivo de soja, continúa llevando a numerosos sectores de la sociedad civil a la inseguridad. La apropiación de los bienes comunes en el avance del mercado y el deterioro de la naturaleza influyen decisivamente en la salud de la población.

3. El ambiente local y regional del sur de Córdoba

¿Cuáles son las características socio ambientales de la región? ¿Cómo se construyeron históricamente?

El pensamiento social por incluir al pensamiento creativo debe contribuir a la planificación del desarrollo local. La organización de la vida pública y la decisión hacia dónde dirigir los esfuerzos colectivos requiere de los protagonistas de ese proceso un conocimiento preciso del espacio, desde matrices históricas hasta la actualidad social, económico, político y cultural en el que se desarrolla. De ahí se desprende la necesidad de promover una educación relacionada al desarrollo local, conociendo las peculiaridades del espacio social donde se habita.

La ciudad de Río Cuarto se localiza al sur de la provincia de Córdoba, “en el punto geográfico 33º07'19” de latitud sur y 64º15',00” de longitud oeste y a una altura aproximada de 425 metros sobre el nivel del mar”. (Hurtado, 2012, p. 25) Se situó en una zona de transición con características propias que la individualizaron como región sub - húmeda, de la que era su centro natural. En cuanto a su área de influencia abarcó hacia el este una zona de pampa húmeda

dedicada principalmente a cultivos y con un significativo grado de urbanización, en términos relativos. Hacia el sur y sudoeste la tendencia a pampa seca, con menor densidad de población y con ganadería extensiva. Desde la división política forma parte del departamento de Río Cuarto en la provincia de Córdoba, en el centro de la república Argentina.

La provincia de Córdoba, la quinta más extensa del país con aproximadamente 165.321 kilómetros cuadrados de superficie, muestra particularidades ambientales producto de su extensión y su configuración. El noroeste provincial se puede caracterizar como zona serrana, con bosques – monte natural, en el momento actual con problemáticas de sequías y riegos de incendios forestales. El sureste forma parte de la extensa llanura pampeana, con suelos de buena fertilidad, pero en la actualidad con problemáticas relacionadas con inundaciones. En el plano económico y de actividades productivas la evolución de los departamentos fue históricamente desequilibrada y en la actualidad las realidades son al menos muy diferentes.

En los departamentos del sur provincial la actividad agraria es la más significativa y la ciudad de Río Cuarto cabecera de su departamento, es que la cuenta con la mayor cantidad de población. Se caracteriza por tener un rol de núcleo urbano referencial de ciudades de menor tamaño y pueblos próximos.

La organización espacial de la ciudad de Río Cuarto se construyó a través de la articulación histórica entre la naturaleza y la sociedad. Las acciones y las decisiones de la sociedad local tuvieron especial importancia, porque es a través de ellas que se organizó el espacio para vivir y realizar sus actividades. De esta forma, el lugar fue adquiriendo características diferenciales y se fue transformando a través del tiempo. Su condición de antigua villa de frontera la relacionó con los pueblos originarios situación que le proporcionó características peculiares. Luego de emplazado el núcleo urbano comenzó su derrotero histórico, su localización llevó a un destacado escritor expresar: “Río Cuarto es la capital geográfica de la pampa. No hay ciudad más centrada en esa plitud telúrica”. (Filloy, 1953, p. 3). De esta manera en el sur la frontera del imperio español, a fines del siglo XVIII, se situó en una especie de corredor entre la provincia de Buenos Aires y Mendoza, pasando por la provincia de Córdoba. En esta frontera la relación entre hispano-criollos e indígenas adquirió diversas tonalidades. “Los vínculos oscilaron entre la paz, la guerra y el intercambio comercial”. (Hurtado - Bertorello, 1998, p.161). En el último cuarto del siglo XIX la frontera se extendió hacia sur, en los confines del territorio actual de la Argentina. El desplazamiento de la frontera y la expansión de un nuevo ciclo capitalista, al cual la región se incorporaría, le posibilitaron a la antigua Villa alcanzar el rango de ciudad en el año 1875.

Durante el siglo XX la ciudad paulatinamente se fue expandiendo, en los años cincuenta algunos escritos, reflejaron esta situación, “su crecimiento en habitantes, sus barriadas que parecían formarse de la noche a la mañana, su ritmo constructivo e industrial”. (Mastrangelo, 1953, p. 28) La construcción de una galería comercial, el pasaje dalmaso y el gran hotel cambiaron la fisonomía del centro. Alberdi, Banda Norte, Buena Vista, Brasca, fueron algunos de los barrios que crecieron en la construcción de viviendas y habitantes. La pujanza de la ciudad opacaba sus debilidades estructurales, como emporio de producción ganadera y agrícola y como centro industrial de artículos agropecuarios. “Molinos, fábricas de aceite, frigoríficos, etc. Su vigoroso ritmo comercial se propaga a todo el centro geográfico del país”. (Filloy, 1953, p. 7) La ciudad con

el transcurso del tiempo fue consolidando su especificidad como productora y receptora de flujos económicos, con una íntima relación del comercio y los servicios, aunque mostró signos de clara dependencia del capital procedente de su estructura de producción vinculada al agro. “En torno al mismo se estableció una organización económica que se caracterizó por su aspecto comercial.” (Hurtado, 2012, p. 12) En la actualidad la ciudad se caracteriza por su actividad comercial y la prestación de servicios relacionados con salud y educación. También es importante su funcionalidad en intermediación financiera, como de transporte y comunicaciones, para su importante entorno rural y urbano.

En la coyuntura histórica de cambio de siglo las transformaciones en el modelo productivo produjeron nuevas situaciones socio ambientales. La región inmersa en la trama productiva de una provincia que se caracteriza por ser la principal productora de maíz, maní y sorgo y la segunda mayor productora de soja; donde la ganadería bovina sigue siendo relevante pero disminuyó por el crecimiento de las superficies cultivadas, especialmente de soja. El proceso de sojización significó el desplazamiento de otras producciones competidoras por el uso del suelo, “sobre todo en las provincias pampeanas, donde hacia fines de los 90 se ubicaba más del 88% de la superficie sembrada con dicho grano” (Martínez Dougnac, 2015, p. 331).

En la ciudad se profundizó la desigualdad socio cultural, hubo sectores que acrecentaron su capital económico y cultural, otros vieron decrecer sus posibilidades de ascenso social y algunos que experimentaron un descenso en su posición dentro de la sociedad. Los rasgos de desintegración comenzaron a visibilizarse, la fragmentación puso al descubierto el notorio distanciamiento social que se había producido. La nueva dinámica social fue excluyendo sectores, que comenzaron a sentirse desprotegidos con un grado importante de vulnerabilidad, pero también se visibilizó el acrecentamiento de conflictividades en torno al modelo agropecuario vigente.

A partir de la crisis de 2001 el desarrollo urbano, de Río Cuarto, ha mostrado profundas desigualdades generadas por el modelo de acumulación y el aumento de la actividad financiera asociada algunos sectores agropecuarios. Los pools de siembra y los fondos de inversión comenzaron a tener un protagonismo significativo produciéndose un aumento en el arrendamiento de parcelas. Los nuevos sectores empresariales han percibido en la actividad agropecuaria un campo propicio para realizar inversiones de capital y obtener rápida rentabilidad. La producción de soja y la renta financiera entramada con el negocio inmobiliario agravaron la crisis habitacional que se arrastraba de la década del noventa.

La trama urbana muestra la presencia de nuevos barrios, conjuntos residenciales, que se han localizado alejados del centro de la ciudad. El centro de la ciudad ha mudado de aires en relación con los niveles de ingreso, el negocio inmobiliario se posicionó sobre la periferia urbana seleccionando a sus usuarios. Las clases altas y medias altas se desplazaron hacia zonas periféricas seleccionadas, los nuevos espacios urbanos son acondicionados, su acceso es privado y restringido, la distancia física se compensa con la proximidad digital; la jerarquía simbólica del trabajo, se consolida en la lejanía. Así tenemos en el oeste, próximos al Golf Club, San Esteban y Soles del Oeste; hacia el este Riverside.

En la actualidad el centro es una miscelánea donde convive un núcleo comercial, localización de edificios de torres de departamentos en dúplex y residencia de sectores con niveles de ingresos deteriorados. Los hipermercados se desplazaron o instalaron en la periferia. La diferente distribución y ocupación del espacio urbano permite visibilizar la segmentación de la sociedad, la distancia creciente entre los grupos de consumidores, el uso del espacio público como el de sociabilidad es acotado. La profunda segmentación de la sociedad ha establecido una competencia por su lugar independientemente de los demás, inclusive, en algunos casos la actitud individual prevalece por sobre lo colectivo, las redes de sociabilidad construidas históricamente y donde la solidaridad era el eje central comenzaron a diluirse. Frente a este panorama se agitó el fenómeno del aumento de la inseguridad, del riesgo y de los sectores sociales peligrosos; la disminución de la confianza se constituyó en clave en una época donde predomina la incertidumbre, pero la inseguridad también está relacionada con la inestabilidad laboral, la carencia de asistencia de salud, la desigualdad social y la ampliación de la brecha entre pobreza y riqueza. Las rentas urbanas y la alteración en precios del suelo se encuentran ancladas en el nivel alcanzado por las rentas agrarias, esto se contrapone con los sectores más pobres de la sociedad, sean ellos compradores o locatarios de vivienda. Por otra parte como correlato, el nivel de consumo, eleva el costo de vida e incide en los procesos de empobrecimiento.

4. Las nuevas técnicas de Producción

A partir de la segunda mitad de la década del noventa la zona rural de la región de Río Cuarto se benefició con el renacer de la agricultura y el avance de la agroindustria vinculado especialmente a la producción de soja. El impulso de nuevos desarrollos productivos y la innovación del modelo de organización de la producción, mostró como tendencia la aparición de un perfil empresarial. En un mercado abierto y competitivo de alta rentabilidad surgieron actores económicos como terceristas y contratistas. El Mercado local estimulado con la demanda del consumo mundial de aceites vegetales posibilitó el desarrollo de un importante complejo agroindustrial oleaginoso y convirtió a la región en una significativa exportadora de aceite y harina de soja. El nuevo "ciclo" de actividad productiva produjo la expansión del cultivo en desmedro de la ganadería en la tradicional producción mixta del área pampeana. El retroceso de la superficie dedicada a forrajes, la desaparición de más de la mitad de los ovinos que pastaban en la región, y el comienzo de un desplazamiento de la frontera agrícola-ganadera sobre tierras de monte y pastos naturales, hasta entonces marginales, produciendo modificaciones profundas en el paisaje agrario de dichos territorios.

La preponderancia de la soja que paso de ser un cultivo marginal a ocupar la mitad de la superficie cultivable del país, se denomina comúnmente proceso de sojización, que se engloba dentro de otro más general llamado agriculturización, es decir, la producción agrícola permanente en lugar de las rotaciones agrícolas ganaderas que fueron la estrategia productiva principal en la Argentina. Esta nueva situación del agro involucra un aumento del área sembrada en general, pero, resulta estimulada por la asombrosa expansión del cultivo de soja, cuya superficie implantada pasó de "4.967.000 ha en 1990 a 11.639.000 ha en 2002, elevándose su participación porcentual en el total de granos cosechados del 28% en 1990 al 43% en el 2002" (Martínez

Dougnac, 2015, p. 330). En un mismo sentido el avance del capital registrado en la producción del agro tuvo también como una de sus consecuencias fundamentales el incremento notable de los procesos de concentración económica, sin duda favorecidos también por el impacto de las políticas públicas implementadas durante la última década del siglo XX. En la región de Río Cuarto la actividad se favoreció con la particular localización de la ciudad como nudo comunicacional, este sector de la producción si bien tuvo algunas zozobras, siguió siendo clave en la economía regional y de los diversos sectores económicos, dada la ausencia de un sector industrial de envergadura y consolidado. La recuperación de la actividad agrícola no se trasladó al ámbito laboral en proporción simétrica con la rentabilidad del sector; por lo cual el problema del desempleo y empleo temporario siguió su curso en la ciudad.

Una característica de esta etapa de la agricultura es la inserción de la tecnología para la producción, desde maquinarias hasta distintas técnicas agrícolas. La nueva revolución tecnológica se organizó en torno a la biotecnología, la ingeniería genética, la tecnología de la información y cambios en la gestión de la producción. La incorporación de la semilla transgénica y la siembra directa produjeron un crecimiento exponencial de la producción. La misma fue posibilitada por una combinación de factores relacionados con el mercado como el buen precio internacional, la creciente rentabilidad que durante todo el período presentó la oleaginosa en relación a otros cultivos, principalmente, frente a la ganadería, y el incremento de la demanda externa. Debemos agregar como dato no menor la cuestión tecnológica, el uso de semillas genéticamente modificadas, la aplicación de glifosato y la siembra directa. La biotecnología estadounidense hizo de Argentina el tercer productor mundial de grano de soja, pero el uso de las sustancias químicas que potenciaron esa explosión van más allá de los campos de soja, algodón y maíz. Hoy, toda la cosecha de soja y casi toda la producción de maíz y algodón están modificadas genéticamente. El creciente volumen producido se sustentó fundamentalmente en el aumento de la superficie sembrada "(de 22.188.000 hectáreas en 1994/5 a 27.520.000 en 2001/2) y en el aumento del rendimiento por hectárea, tanto en cereales como en oleaginosas" (Martínez Dougnac, 2015, p. 330).

La otra innovación importante, que se desarrolló de la mano de la introducción de las semillas transgénicas, fue la siembra directa. Los sistemas de labranza de la tierra fueron modificados en los últimos veinte años con el fin de mantener los suelos cubiertos con residuos vegetales durante la siembra, y así reducir la erosión causada por el viento y el agua. A comienzos de los años ochenta se introdujo el arado a cincel, una herramienta con fuertes púas que remueve el suelo pero mantiene mayor cobertura vegetal que el arado de discos, y no lo invierte, como lo hace el arado de reja y vertedera. Con la siembra directa el suelo se deja intacto antes de la siembra que se realiza con máquinas preparadas especialmente a tal fin colocando la semilla a la profundidad requerida con una remoción mínima de la tierra, eliminando el uso del arado y minimizando el laboreo. La siembra directa requiere mucho menos tiempo y dinero, permite al agricultor hacer más cosechas y cultivar incluso en tierras que antes eran consideradas poco rentables.

En consecuencia a pesar del complejo panorama de la economía nacional, estancamiento, recesión, donde la crisis social o los agudos procesos de concentración económica son algunos de

los efectos más indudables, la producción agraria pampeana se caracterizó por un notable crecimiento de las cosechas anuales, una tendencia hacia el monocultivo, la presencia cada vez más relevante de nuevas formas concentradas de tierra y capital, el peso creciente del contrato de trabajos en la organización de la producción, con un constante “aumento de la renta del suelo, además de otras transformaciones que también impactaron en la estructura del sector” (Martínez Dougnac, 2015, p. 331).

5. Construyendo el conocimiento sobre la Problemática Socio Ambiental

¿Qué conocimientos, sobre las problemáticas socio ambientales construyen los estudiantes del profesorado en educación primaria?

Para responder a este interrogante debemos partir de aquellas representaciones o conocimientos previos que los estudiantes que cursan el profesorado en educación primaria poseen. En la carrera las representaciones sobre el concepto ambiente que tienen los estudiantes están fuertemente ligadas al paisaje, generalmente no aparece la presencia de la sociedad ni sus acciones o creaciones. Si se los interroga sobre problemáticas socio-ambientales sus repuestas iniciales se vinculan de manera intensa con desastres o catástrofes naturales, la naturaleza y no las acciones humanas sería la causante de los denominados “problemas ambientales”. Cuando profundizamos y reflexionamos conjuntamente, en sus apreciaciones aparecen las actividades sociales como modificadoras del ambiente y causantes de problemas, que se consideran distantes, espasmódicos, circunstanciales y por tanto alejados de la cotidianeidad.

De esta manera es menester la reformulación conceptual, incorporando a la sociedad como un elemento integrante del ambiente, teniendo presente que la misma se asienta en un territorio, en él desarrolla sus actividades, vive, circula, trabaja, se recrea, tiene conflictos. Todas estas acciones van paulatinamente organizando el espacio. La relación de la sociedad con la naturaleza construye el ambiente y por tanto su relación es recíproca y permanente, pero

No ha sido ni tiene que ser siempre la misma. Todo lo contrario: el carácter permanente de la relación no hace sino subrayar la condición histórica, no eterna, no inmutable, de la forma de concebir y acercarse el ser humano a su entorno medioambiental. (Ivars, 2013, p. 90)

Entre las múltiples finalidades de las ciencias sociales, consideramos superlativamente el proceso de ciudadanía y suponemos un ciudadano con conocimientos de sus derechos y responsabilidades, tolerante con el pensamiento divergente y dispuesto a defender un sistema de valores donde se consoliden los principios éticos, la solidaridad y sensibilidad frente a la problemática social.

Desde algunas miradas ecologistas se sostiene la gravedad de las problemáticas del deterioro ambiental que está sufriendo el mundo en su conjunto y algunas regiones en particular. Esto ha llevado a defender el derecho al desarrollo sostenible que ha sido incluido entre los llamados derechos humanos de tercera generación como uno de los derechos humanos fundamentales del siglo XXI, implica el derecho de todo ser “humano y de todos los pueblos a una existencia digna de un ambiente sano, lo cual se resume en el derecho a la calidad de vida y el bienestar” (Larrea, 2008, p. 94).

La expansión del capitalismo y el surgimiento de la sociedad industrial han dado lugar a un mundo cada vez más integrado y complejo. Los avances tecnológicos han incrementado la capacidad humana para extraer elementos y productos de la naturaleza. La tecnología permite una manipulación de la naturaleza a gran escala, extensas áreas cultivadas, grandes represas hidroeléctricas, perforación de fondos marinos en busca de petróleo, etcétera. Pero al mismo tiempo esta manipulación de la naturaleza tiene consecuencias negativas, como la contaminación ambiental, sonora, del aire, la extinción de especies animales y vegetales. A partir de una mirada compartida e integradora de las ciencias sociales se puede comprender la complejidad que suele presentar la posibilidad de una explotación económica que puede brindar empleo a la población del lugar y las problemáticas ambientales que dicha explotación genera.

Seleccionamos dos problemáticas, de la región de Río Cuarto y su entorno próximo: la extracción minera y el monocultivo de soja.

La actividad minera ha sido una de la que más controversia ha generado en nuestro país. En Argentina la zona con mayor extracción minera es la zona oeste, provincias de San Juan, Mendoza, La Rioja y Catamarca, distinguiéndose la minería de metales y las de roca de aplicación. En la explotación minera se visibilizan las contradicciones generadas por la actividad enfrentando a la sociedad civil. Es pertinente señalar que las “luchas por la reapropiación y conservación de la naturaleza se dan en el campo social y también se ven refractadas y reflejadas en la arena de la lucha de clases” (Ivars, 2013, p. 91). La minería a cielo abierto movilizó a poblaciones que se manifestaron contra la contaminación ambiental pero también hubo quienes apoyaron el emprendimiento por las posibilidades laborales que la actividad produciría. En el marco de resistencia a la mega minería transnacional, las asambleas populares plantean en su discurso la defensa de

Bienes comunes naturales y pueblos originarios que defienden la pacha mama frente a empresas multinacionales y gobiernos desarrollistas que hablan de la necesaria extracción de los recursos naturales. (Ivars, 2013, p. 91)

La conflictividad que produjo la explotación de la Alumbreira (Catamarca) es la más visibilizada por la comunidad de aprendizaje que toma como referencia al momento de construir conocimientos, además es donde aparecen las dos caras de la actividad, las ventajas económicas y las problemáticas socio-ambientales. Un ejemplo interesante para su abordaje, generalmente desconocido u oculto, es lo que ha pasado en la provincia de Córdoba, en el área de Traslasierra una empresa minera de capital francés buscó accionistas para realizar un emprendimiento que impulsaría la actividad en la región. Los vecinos lograron movilizarse entrelazando distintos valles que potencialmente ofrecían posibilidades similares. Unidos por objetivos en común: la defensa de la pacha, del agua y en contra de la mega minería metalífera, tan destructiva para la vida y el ambiente. Se lograron diversos objetivos, el más significativo un decreto del gobernador en el año 2008 determinando la exclusión de toda actividad minera en la zona. Por desconocimiento y por estar menos visibilizado esta cuestión no aparece como posible eje para ser tratado en el análisis temático de las ciencias sociales. Este ejemplo no ha sido demasiado difundido y debería impulsar la investigación de los estudiantes del profesorado en educación

primaria para su conocimiento y análisis. La propuesta necesariamente debe tener como eje la explotación económica y sus consecuencias modificadoras de la naturaleza.

Con el avance de la agricultura, pero específicamente con el monocultivo de soja se produjo como primera consecuencia el retroceso de los campos destinados a las pasturas y la ganadería, siendo desplazados hacia otras regiones. La necesidad rentística de ampliar la frontera agraria ha producido procesos de desmonte y se ha realizado sobre terrenos ocupados por bosques y parques naturales. Esta orientación hacia la agricultura continua también tiene como consecuencia una creciente y descontrolada extracción de nutrientes que tienden a agotar el recurso suelo. La cuestión de degradación de los suelos profundiza las problemáticas ambientales en el sur de Córdoba. El escurrimiento superficial del agua continúa sin resolverse combinado con la compactación del suelo y el mal manejo del mismo. Debemos agregar las inundaciones y el aumento de la erosión de márgenes de los ríos y arroyos.

Socialmente sus consecuencias se observan en el reemplazo de producciones regionales y el avance sobre parcelas destinadas a cultivos regionales y economías campesinas, provocando la concentración de la explotación económica del suelo con la consecuente disminución del número de explotaciones agropecuarias. La persistencia de una agricultura de carácter extractivo se estimuló una estructura de tenencia de la tierra donde los contratos cortos de arrendamiento y el peso cada vez mayor del capital especulativo agravaron la situación.

Desde el ámbito de la salud la conflictividad social se extiende progresivamente por la aplicación de agroquímicos, el glifosato que es un componente clave de los pesticidas Roundup de Monsanto, según la empresa es una de las sustancias químicas más usadas y menos tóxicas del mundo para eliminar la maleza. Los productores combinan este uso con la siembra directa, en lugar de rotar la tierra abonada y rociarla de pesticidas, para luego esperar que las sustancias tóxicas se dispersen antes de plantar, resuelven realizar la siembra directa y luego rocían la zona sin dañar las cosechas que han sido modificadas genéticamente para que puedan tolerar determinadas sustancias químicas. Las pestes, no obstante, se hacen resistentes de manera más rápida, sobre todo cuando se aplican las mismas sustancias químicas a cultivos modificados genéticamente en gran escala. Por eso es que los agricultores usan glifosato, considerado uno de los herbicidas más seguros del mundo, es seguro si se aplica debidamente, según muchas agencias reguladoras, incluidas las de Estados Unidos y Europa. No obstante, en la región pampeana los médicos advierten que el uso descontrolado de pesticidas puede ser la causa de crecientes problemas de salud que vienen experimentando las personas que viven en la Argentina. Cuando se realizan fumigaciones el viento arrastra los tóxicos, que quedan esparcidos en escuelas y viviendas al tiempo que han contaminado fuentes de agua. Los peones del campo manipulan las sustancias sin el equipo protector necesario y la gente almacena agua en contenedores de pesticidas que deberían haber sido destruidos. El monocultivo de soja es muy redituable los agricultores la plantan donde pueden, ignorando a menudo las recomendaciones de Monsanto y las restricciones establecidas en las leyes de las provincias, pues rocían sin avisar a la población, incluso cuando soplan vientos.

6. La Problemática socio ambiental en el aula

¿Están presentes en sus propuestas áulicas de los estudiantes las problemáticas socio ambientales? ¿Explicitan las finalidades por las cuales trabajan las problemáticas socio ambientales en sus prácticas áulicas?

La problemática socio ambiental aparece en las propuestas áulicas de los estudiantes, pero suele estar enmarcada en cuestiones nacionales o continentales sin visibilizar los problemas socio ambientales próximos o regionales. Se analizan los diferentes eslabones de las cadenas productivas sin plantearse las problemáticas socio-ambientales. En la propuesta no aparecen explícitas las finalidades para enseñar y aprender estos contenidos. Tampoco está presente la explicación desde las intencionalidades con que se realizan las actividades económicas.

En el contenido curricular de la cátedra de Ciencias Sociales y su Didáctica se trabaja la temática de las diversas cadenas productivas regionales- provinciales y su relación con las problemáticas socio- ambientales. Los estudiantes dan cuenta de lo aprendido en instancias evaluativas, pero solo en relación con la práctica se le solicita una propuesta áulica para primaria. Seleccionamos algunos ejemplos interesantes de analizar, como la actividad turística, las inundaciones y la producción agropecuaria que los futuros docentes proponen.

En la provincia de Córdoba la actividad turística se fue desarrollando a partir de la existencia de áreas naturales, en las últimas décadas los gobiernos municipales buscan potenciar la misma, generando abundante información para promocionar el turismo. La actividad agropecuaria es una de la más importante en la región y provincia incorporando ingresos económicos relevantes. Las inundaciones son una de las problemáticas socio – ambientales que motivan preocupación y alguna ocupación de los gobiernos. Los estudiantes proponen trabajar con el tema turismo en la provincia de Córdoba, que por sus características ambientales brinda amplias posibilidades para el desarrollo turístico, una industria sin chimeneas. En general la proposición áulica sobre la actividad turística es planteada con más ventajas que desventajas e inclusive sin problemáticas socio-ambientales. No obstante recorriendo diversos lugares turísticos aparecen expuestas las problemáticas socio-ambientales, desde la toma de decisiones políticas hasta la especulación de empresarios privados. El ambiente suele modificarse, desde incendios intencionales de bosque nativo hasta apropiación ilícita de territorios, este último caso se plantea en la localidad de Nono, en el valle de Traslasierra, donde un mega emprendimiento inmobiliario pretende que se le apruebe desde lo jurídico una división de parcelas de 372 lotes en 85 hectáreas aproximadamente, con un extenso margen al Río Los Sauces, en un lugar que es patrimonio natural, cultural y arqueológico de todo el valle. Los vecinos se encuentran movilizados para impedir que tal emprendimiento se realice, buscando salvaguardar sus derechos y protegiendo el ambiente. Esta cuestión también debería ser investigada y profundizada para comprender la complejidad de la actividad turística y las distintas aristas que presenta.

En la ciudad de Río Cuarto cuando se aborda la problemática socio ambiental analizando inundaciones en algunos barrios, se proponen actividades áulicas, aludiendo a cuestiones naturales, lluvias, desborde del río, sin tener presente la especulación inmobiliaria, la complicidad política que posibilitó el loteo de áreas que no estaban en condiciones de convertirse en zonas residenciales, o la extracción sin restricciones de áridos del río.

La producción agropecuaria se aborda desde los beneficios que genera para la región dicha actividad. En la producción de cereales y oleaginosa se describen los distintos eslabones de la cadena productiva pero no se hace referencia a las problemáticas socio-ambientales que se generan en los diferentes eslabones. No obstante, cuando se plantea de manera separada la problemática de contaminación ambiental surge la cuestión de la utilización de agroquímicos, fertilizantes y sus residuos.

En el trabajo del aula se puede observar que se encara el abordaje de actividades económicas analizando los distintos eslabones de una cadena productiva sin tener en cuenta las consecuencias ambientales. Se presenta de manera positiva e importante la actividad para el crecimiento - desarrollo económico de la región y se aborda de manera separada la cuestión ambiental. Por tanto la construcción de la problemática socio-ambiental suele presentarse de manera disociada de la actividad económica que la puede originar. Se tiende a generalizar la acción de quienes producen el cambio ambiental sin señalar los actores, empresarios, funcionarios políticos, responsables directos de los cambios ambientales. Es menester reformular la cuestión de la relación sociedad naturaleza en términos de producción. *“Puesto que la explotación de la naturaleza depende de los modos de producción, la variedad histórica de estos implica el carácter no inmutable de la relación sociedad naturaleza”* (Martínez Peinado y Vidal Villa, 1995, p. 156).

7. Analizar, reflexionar, considerar y generar cambios

Lo analizado en esta instancia nos permitió visibilizar de manera más concreta algunos problemas que suponíamos existían, pero escribirlos nos permitirá proponer alternativas tanto a la planificación como al desarrollo de lo programado.

Los estudiantes en sus propuestas no logran incorporar el enfoque crítico en las problemáticas socio-ambientales a trabajar en el aula de primaria. Se limitan a la descripción y explicación de la misma, estableciendo las causalidades pero dejando de lado la identificación de los actores y sus intencionalidades en las acciones que generan las problemáticas. En sus propuestas no logran incorporar en la totalidad los contenidos trabajados en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales

Para formar el pensamiento social debemos estimular una profunda comprensión del pasado como del presente. Analizar la complejidad de la realidad buscando conocer las decisiones políticas y socio económicas, como también las matrices que propiciaron la construcción socio histórico local-regional, desde una mirada crítica para llegar a la identificación del enfoque utilizado luego de lecturas teóricas sobre el tema.

En el aula de Ciencias Sociales y su Didáctica se trabajará de manera simultánea la construcción del conocimiento para el desarrollo del pensamiento social a través del análisis de las problemáticas socio – ambientales de la región, y las propuestas para el aula del colegio primario. Esto se hará sin dejar de lado el diseño curricular de la provincia de Córdoba. Proponemos elegir una problemática y tomarla como estudio de caso en relación con la realidad social regional.

Se potencia la idea de trabajar los contenidos de las ciencias sociales y su didáctica en relación directa con los espacios de la práctica, no sólo en los momentos de los talleres integradores, para que cuando los estudiantes hagan las propuestas para el aula estén presentes los contenidos trabajados en clase y no la reproducción de las propuestas editoriales o la práctica de la escuela donde realizan su experiencia de ensayo en 3º año.

Referencias bibliográficas

- Ansaldi, W. (2007). *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Coraggio, J. L. (1988.) *Territorios en transición*. Quito: Ed. Ciudad.
- Fillooy, J. (1953). "Río Cuarto". *Farol*, Vol. IV. 2, 2-7.
- Gutman, P. citado por Zenobi, V. y Carballo, C. (1996). Universidad, Formación Docente y Educación Ambiental. *Observatorio Geográfico de América Latina*, 49, 16.
- Hurtado, E. J. Bertorello, S. (1998). Las relaciones Socio étnicas en el sur de Córdoba. (1782-1852), *Cronia Facultad de Ciencias Humanas*. U.N.R.C. Año 2, Vol. 2, 2, 161- 169.
- Hurtado, E. (2012). *El Río Cuarto Industrial: Una aproximación a su recorrido histórico y estrategia del empresariado local durante las décadas 1960/70*. Rio Cuarto: Editorial Académica Española.
- Ivars, J. D. (2013). ¿Recursos naturales o bienes comunes naturales? Algunas Reflexiones. *Papeles de Trabajo*, 26. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Larrea, M. de L. (2008). Pedagogía crítica para la formación en ciudadanía y desarrollo local. En Gadotti, M., Gómez, M., Mafra, J. y otros. *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Clacso.
- Martínez Dougnac, G. (2015). Lógica y tendencias de un modelo agrario que persiste. En Balsa, J. (Comp.) *Discurso, política y acumulación en el Kirchnerismo*. Quilmes: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Universidad Nacional de Quilmes.
- Martínez Peinado, J. y Vidal Villa, J. (1995). *Economía Mundial*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Mastrangelo, C. (1953). La casa y el Río, *Farol*, Vol. IV. 2, 24 -28.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos Tau.
- Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Zenovi, V. (2006). *Geografía: Problemáticas Ambientales a Diferentes Escalas*. G.C.B.A. Buenos Aires: Ministerio de Educación Subsecretaría de Educación Dirección General de Planeamiento Dirección de Currícula.



Las Inundaciones del invierno 2009-2010 en la prensa, un recurso educativo para las ciencias sociales

The 2009-2010 Winter Flood in the press, an educational resource for the social sciences

Agustín Cuello Gijón

Universidad de Sevilla. Fundación Nueva Cultura del Agua

Email: agustin.cuellogijon@mail.uca.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.70>

Resumen

En el invierno de 2009 a 2010 tuvo lugar en Andalucía (España) un importante episodio de inundaciones que ocupó un destacado lugar en los medios de comunicación durante más de tres meses. El artículo recoge un estudio de carácter cualitativo que analiza y valora el potencial educativo del tratamiento periodístico de este suceso, con el fin de ofrecer nuevos recursos y opciones educativas para el trabajo en el aula, superando los modelos simplificadores que se proponen desde los libros de texto en educación secundaria. En base a la revisión de casi cuatrocientas noticias se identifican y organizan unidades de información que estructuradas en categorías de contenido escolar deseable, ofrecen una visión compleja y multifocal del fenómeno de las inundaciones y de sus relaciones con el sistema urbano. Los medios de comunicación de mayor tirada en la zona generaron cuantiosa información, sobre todo referida a los ríos Guadalquivir y Guadalete, los más afectados, con numerosos datos sobre las características territoriales y sociales de las áreas inundadas, de la dinámica fluvial y de los modelos ideológicos y científicos que utilizan distintos agentes sociales para interpretar estos fenómenos. La enorme cantidad y diversidad de información recogida, con sus filtros, sesgos y pugnas de intereses, ofrece oportunidades educativas de enorme interés para acercar al alumnado a una concepción más compleja, integrada y sostenible de los ríos, de sus relaciones con la ciudad y de los episodios de inundación.

Palabras clave: Inundación; enseñanza de las ciencias sociales; ética de la prensa; educación ambiental; percepción social de la inundación

Abstract

In the winter of 2009 to 2010 took place in Andalusia (Spain) an important episode of floods that occupied a prominent place in the media for more than three months. The article presents a qualitative study that analyzes and evaluates the educational potential of the journalistic treatment of this event, in order to offer new resources and educational options for classroom

work, surpassing the simplifying models that are proposed from textbooks in education high school. Based on a review of nearly four hundred news items, information units are identified and organized, structured into categories with desirable school content, offering a complex and multifocal view of the phenomenon of floods and their relationship with the urban system. The media with the highest circulation in the area generated a great deal of information, especially in reference to the Guadalquivir and Guadalete rivers, the most affected, with numerous data on the territorial and social characteristics of flooded areas, river dynamics and models ideological and scientific that use different social agents to interpret these phenomena. The enormous amount and diversity of information collected, with its filters, biases and conflicts of interests, offers educational opportunities of enormous interest to bring students to a more complex, integrated and sustainable conception of rivers, their relations with the city and the flood episodes.

Keywords: Floods; social science education; press ethics; environmental education; social perception of the flood.

1. Introducción

Las inundaciones forman parte de los contenidos de aprendizaje en toda la enseñanza secundaria, con más presencia en Ciencias Sociales donde forman parte de los problemas ambientales y riesgos climáticos, no obstante su tratamiento adolece de simplicidad y perspectiva antropocéntrica desde la que se percibe la inundación como una anomalía catastrófica que amenaza el bienestar y el desarrollo económico (Ibarra, 2000). La información que les puede llegar a nuestros alumnos desde el contexto social no mejora la situación ya que las concepciones sociales sobre los ríos en la ciudad son generalmente utilitaristas en los que los ríos son canales de transporte de agua para regar, consumir y evacuar residuos y, con frecuencia, se prefiere tenerlos lejos de la ciudad o bien encauzados por los daños que ocasionan cuando se desbordan (Ladrera y Prat, 2016). Desde esta perspectiva, es muy oportuno indagar nuevos recursos educativos que faciliten la amplitud de análisis de los fenómenos fluviales, en este caso aprovechando la información que genera un episodio de crecidas y su tratamiento en los medios de comunicación.

El valor de esta información es doble, por un lado se desvelan las percepciones, concepciones e intereses que tienen los diferentes sectores de la sociedad respecto de las crecidas fluviales y, por otro, constituye una densa madeja de datos, descripciones y explicaciones de carácter geográfico, que plasman las relaciones entre los ríos y la sociedad, entre las inundaciones y la ciudad, ambos aspectos íntimamente relacionados y de enorme proyección didáctica. El potencial educativo de esta información radica en su capacidad para generar conciencia crítica y conocimiento científico (Liceras, 2005) necesarios para construir una nueva cultura fluvial (VV.AA., 2003) coherente con el protagonismo que deben recuperar los ríos en el territorio, en el marco de la Directiva Marco del Agua, en un escenario de cambio climático y ante la necesaria incorporación de estos aspectos a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria.

En este sentido, el estudio plantea el análisis del conocimiento territorial, geográfico e hidrológico, transmitido por los medios de comunicación en torno a las crecidas de los ríos, así como de los discursos sociales, corrientes de opinión e intereses de grupos, colectivos o

instituciones, susceptibles de utilización como recurso para el aprendizaje en educación secundaria. Esta información, territorial y social con derivadas políticas y epistemológicas, implican valorar las conexiones del conocimiento académico con las posiciones y creencias ciudadanas y considerar nuevas opciones didácticas que hagan posible la construcción de una concepción compleja e integrada de la realidad.

2. Contexto temporal, territorial y social

El episodio de inundaciones objeto de estudio y valoración didáctica tiene lugar en el invierno 2009-2010, del 20 de diciembre al 20 de marzo, en Andalucía (España), en dos áreas de los ríos Guadalquivir y Guadalete (Figura 1).

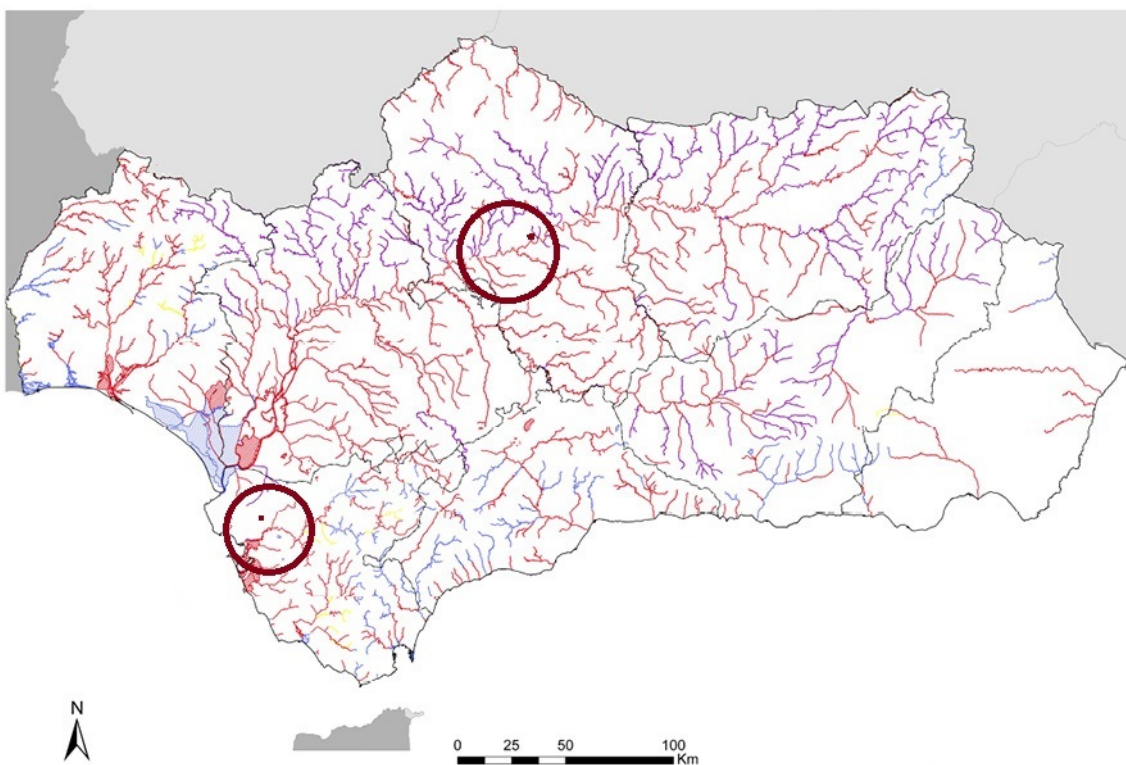


Figura 1. Áreas fluviales implicadas en las inundaciones: Occidental de Córdoba en el río Guadalquivir (arriba). Vega del Guadalete al sur de Jerez de la Frontera (abajo).

Fuente: Modificado de cartografía de planificación hidrológica. CMAOT.

Ambas cuencas están muy reguladas, siendo significativo el caso del Guadalete que en solo 3.677 km² de cuenca tiene cinco embalses con una capacidad total de 1.651 hm³. Las poblaciones protagonistas del estudio son Córdoba y el tramo medio del Guadalquivir y los municipios de Bornos, Arcos de la Frontera, Jerez de la Frontera y el Puerto de Santa María en el Guadalete que, por estar en la parte baja y al final de la cuenca han recibido la mayor parte de las aportaciones tanto por precipitaciones como por desembalses (García Lázaro, 2010; Rodríguez Pérez, 2010). En ambos ríos las zonas afectadas por las crecidas son vegas aluviales, lechos de inundación y relleno fluvial de arenas, arcillas y gravas, terrazas en algunos casos, con topografías llanas o

escasa pendiente. Los usos del suelo son básicamente de regadío, con una fuerte ocupación urbana, consolidada y dispersa, sobre todo en el caso del Guadalquivir al oeste de Córdoba, donde la proliferación de urbanizaciones, parcelaciones, infraestructuras de comunicación (corredor Madrid-Sevilla y aeropuerto), instalaciones industriales y edificaciones diversas, han ocupado en las últimas cuatro décadas gran parte de la vega con un 10% de la población del municipio cordobés. En el Guadalete medio, Jerez es el centro económico y demográfico y concentra en su entorno importantes flujos de transporte tanto de personas como de mercancías y de negocios. En su extensa vega fluvial, la evolución social y agrícola ligada al regadío, ha generado a lo largo de todo el siglo XX una red de poblaciones de colonización que tienen al río como eje vertebrador y dinamizador económico. Tanto las parcelaciones del occidente cordobés como la vega jerezana del Guadalete se han visto involucradas de forma más directa y continuada en las inundaciones objeto de este estudio y las que han protagonizado los momentos de máxima tensión social y política en todo el episodio.

Las inundaciones han sido casi constantes en el periodo indicado, contabilizándose en la zona del Guadalete ocho momentos álgidos con desbordamientos de importancia que han provocado desalojos y cortes de carreteras, a veces desbordamientos sobre el río ya desbordado. Los episodios en el Guadalquivir son coincidentes, aunque no se producen hasta mediados de enero cuando el río gaditano ya ha ocupado su vega dos veces. La persistencia de crecidas, desbordamientos e inundaciones afectan por igual a los valles del Guadalquivir y Guadalete, con particular incidencia y generación de situaciones críticas en Córdoba y Jerez donde la prensa ha generado más material informativo. Ni el importante terremoto en Haití (12 enero y siguientes) o las trágicas inundaciones de Madeira (21 febrero y siguientes) han desplazado a los temporales andaluces.

Las informaciones más abundantes son de tipo descriptivo, destacando aspectos domésticos y humanos de las personas afectadas, con abundantes notas de tragedia y dramatismo, salpicadas de datos de precipitaciones e hidrológicos y, cuando el temporal de agua amaina, se desencadena el de las críticas y denuncias entre agentes políticos y sociales.

3. Contexto escolar, inundaciones y libros de texto

Uno de los objetivos de nuestro estudio sobre las inundaciones en la prensa es enriquecer y/o complementar el tratamiento de estos temas en el aula ya que los recursos educativos más habituales, los libros de texto, presentan generalmente una visión simplificadora, sesgada y superficial de la dinámica fluvial (Peñas, 2011; Antoraz, 2003; Ibarra, 2000). En este sentido aportamos algunas conclusiones preliminares de una investigación en curso acerca de la presencia de las relaciones ciudad-río en los libros de texto de Educación Secundaria, que abunda en las debilidades de estos materiales didácticos respecto del tratamiento de los ríos y las inundaciones en dicho nivel de enseñanza.

En el citado estudio, en el que se ha revisado una amplia muestra de las editoriales más usuales, se ha podido constatar una importante presencia y desarrollo de las inundaciones entre los contenidos de Educación Secundaria, con abundantes referencias en los tres primeros cursos tanto en Ciencias Naturales como Sociales y también en la asignatura de Ciencias de la Tierra de

Bachillerato¹ Los enfoques mayoritarios en el estudio de las inundaciones son el geográfico, el geológico y el medioambiental, principalmente insertos en las unidades de contenido relacionadas con la hidrosfera y aguas superficiales, los paisajes continentales, el medio físico, las aguas en Europa, España, Andalucía, y el clima, siendo frecuente la inclusión en el apartado de riesgos catastróficos y riesgos climáticos, contraponiendo en estos casos los episodios de aumento de precipitaciones y desbordamiento de los ríos con los periodos de estiaje y sequías. El tratamiento de las inundaciones desde una perspectiva histórica es recurrente en todos los textos de 1º de ESO, en las unidades de las Primeras Civilizaciones, Mesopotamia y Egipto, apareciendo el concepto de ciudad fluvial como población dependiente de las crecidas del río. La perspectiva urbanística es cuantitativamente menos relevante pero aparece en todos los niveles educativos, de primaria a bachillerato.

La información y conocimiento de las crecidas e inundaciones que los alumnos adquieren en la escuela son, en la mayoría de los casos y en nuestras geografías, el único referente del que disponen para valorar estos fenómenos cuando aparecen en la ciudad, ya que lo más probable es que carezcan de experiencias directas o las hayan olvidado por ser poco significativas en la burbuja en la que suelen vivir. El tratamiento de las inundaciones en la escuela de la mano de los textos escolares no solo se limita a este hecho fluvial, sino que contribuye a construir el concepto de río, su comportamiento y las relaciones de este con el espacio urbano, con el espacio construido. Por ello es muy importante la valoración que se dé a estos eventos y como se presenten al alumnado. Hay que considerar que el contacto más fuerte y consciente de los ciudadanos y ciudadanas que viven en una ciudad fluvial con su río, puede ser a través de una crecida, siendo por tanto una excelente oportunidad para tomar conciencia de su existencia, de su vitalidad y su capacidad para modificar el entorno. La revisión de textos escolares llevada a cabo pone de manifiesto de manera mayoritaria una serie de juicios y opiniones sobre las inundaciones que, lejos de promover una interpretación de la inundación contextualizada en su cuenca y en relación con la ciudad como plantean la geografía y el urbanismo actuales, favorecen una concepción simplista y antropocéntrica del funcionamiento de los ríos, concibiendo la inundación como una agresión a reprimir. Por otra parte se detectan importantes ausencias que creemos necesario considerar para lograr una relación ciudad-río más equilibrada y ambientalmente más adecuada.

El tratamiento de las inundaciones en los textos se hace casi exclusivamente desde las consecuencias perniciosas y catastróficas sobre las personas, las propiedades y sobre la actividad económica, visión reforzada con imágenes trágicas, descripciones desoladoras y actividades de refuerzo. Abordar las consecuencias catastróficas de las inundaciones es imprescindible para mejorar la prevención, la alerta y promover la solidaridad con las poblaciones afectadas, no obstante creemos que ofrecer solo este punto de vista no facilita el equilibrio en las percepciones del alumnado sobre los ríos, sino que favorece posiciones de rechazo a las dinámicas fluviales naturales, sobre todo en los ríos de régimen mediterráneo. Sería necesario por un lado

¹ La muestra se ha ceñido básicamente a textos de Enseñanza Secundaria: 25 de Ciencias Naturales y 21 de Ciencias Sociales, aunque también se han revisado textos de Educación Primaria y Bachillerato. Todos los textos de 2010 a 2016, de las editoriales más usuales.

contextualizar las crecidas en el régimen de lluvias característico del clima mediterráneo, con alternancia de periodos de abundantes precipitaciones con otros de estiaje que cada año tienden a ser más duraderos; por otro y como consecuencia de lo anterior, plantear las crecidas como fenómenos naturales y normales en la dinámica fluvial, necesarios para remover sedimentos, renovar vegetación, arrastrar y depositar nutrientes, etc., todo ello en un sistema de alta resiliencia de la que podríamos también disfrutar en los tramos fluviales urbanos. En este sentido, aunque escasos, hemos encontrado algunas aportaciones en textos de edición reciente.

Como causa de las inundaciones se alude en la mayoría de los textos a factores climáticos en forma de precipitaciones torrenciales o eventos tormentosos y a la saturación del suelo, *cuando el suelo ya no es capaz de absorber más agua*, no obstante el concepto de llanura de inundación y su funcionalidad, que es básico para poder contextualizar el río en su territorio, aparece solo excepcionalmente. Aunque no se tratan de manera explícita los conceptos de exposición al riesgo, vulnerabilidad y las relaciones entre ambos, son frecuentes las consideraciones hacia los factores que aumentan el riesgo de las inundaciones, señalando en este sentido la ocupación urbana e industrial de riberas y llanuras de inundación, la falta de ordenación o planificación del suelo e incluso los embalses, las canalizaciones y otras medidas estructurales. La presencia de estos factores de riesgo supone un avance respecto a textos más antiguos (de 2010 hacia atrás) en los que no aparecen, ya que aportan otros puntos de vista y pueden enriquecer un posible debate escolar que dé pie a plantear otro tipo de medidas más allá de las estructurales que siguen siendo predominantes. Para mejorar la comprensión de los factores de riesgo de las inundaciones en los textos escolares sería deseable exponer claramente las relaciones de los procesos de crecimiento urbano e industrial con la ocupación de las riberas y llanuras de inundación, cuestionando la aparente seguridad de la regulación fluvial y dando a conocer los modelos sostenibles de ordenación urbana. Las conexiones del hecho urbano con las inundaciones, su dimensión y sus consecuencias son clave para percibir las crecidas desde la complejidad, poder hacer una valoración crítica del hecho fluvial en relación con la ciudad y facilitar la aplicación de medidas de carácter integral, de ordenación de territorio y participación ciudadana, de restauración de los espacios fluviales, etc., complementarias a las estructurales ya existentes. En ningún texto hemos encontrado referencias a los sistemas y redes de alerta y con ellas la capacidad de previsión y gestión de las crecidas.

La perspectiva histórica de los ríos en los libros de texto es generalizada en el primer curso de la enseñanza secundaria, que suelen dedicar la segunda mitad del texto a la historia antigua, donde las civilizaciones egipcia y mesopotámica ocupan un lugar relevante. El río y sus crecidas son protagonistas de buena parte de los contenidos en los que el río se presenta como artífice del nacimiento y organización de las ciudades, destacando las inundaciones como ejes de la actividad económica y religiosa, por lo que son tratadas desde un punto de vista benefactor y como motor de progreso.

4. Metodología

El estudio se desarrolla en dos fases que corresponden a dos ámbitos de análisis, uno centrado en la información de los medios y otro en su valoración didáctica, ambos estrechamente

relacionados y con tratamiento temporal secuenciado aunque coincidentes en ocasiones. Dada la finalidad del estudio y el carácter netamente cualitativo en el que se enmarca, el análisis del contenido periodístico se ha realizado con criterios didácticos, dando relevancia a la información territorial, al relato social y a las construcciones culturales en torno a los ríos, con el fin de potenciar su proyección educativa, resaltando la secuencia de noticias, datos, opiniones, testimonios y argumentos científicos como fuentes de aprendizaje (Fernández Gil, 2010). Otros aspectos más específicos como análisis lexicológico, estructura informativa, composición o estilo, se han obviado de forma premeditada.

El análisis de los medios se inicia con la elección del material fuente según su presencia y relevancia en las distintas zonas y la definición temporal. Se revisan todas las apariciones del tema de estudio en las fuentes elegidas, seleccionando aquellas noticias que aportan información significativa, en línea con los procedimientos de análisis de contenido de otros estudios de corriente cualitativa (Rodríguez et al, 1996). Posteriormente se hace una discriminación y reducción extrayendo las unidades de información que tienen relación con contenidos escolares y posibles tópicos de debate en el aula, organizándolos en base a un esquema de epígrafes previamente definidos que funciona a modo de sistema de categorías.

En el transcurso de la revisión de las fuentes se modifican las categorías previstas y ajustan a la información que se va obteniendo, por otra parte se pone de manifiesto el protagonismo y la relevancia didáctica que tiene la participación de distintos agentes sociales en toda la evolución del episodio de inundaciones, considerándose necesaria su diferenciación y caracterización.

Tabla 1

Fuentes de información consultadas

Informaciones de prensa
- Periódico "ABC" en formato papel en sus ediciones diarias de Córdoba y Sevilla. La revisión a partir de la hemeroteca en red ha proporcionado 107 unidades de información en texto con 27 imágenes comentadas.
- "Diario de Cádiz" en su edición de Bahía de Cádiz. La consulta en hemeroteca de biblioteca pública ha aportado 109 unidades de información incluyendo numerosas imágenes.
- Diario "El País" en hemeroteca digital edición de Andalucía. Se han analizado 36 noticias de texto.
- "Andalucía Información", radio y formato digital. Se han obtenido 45 noticias.
- Comentarios en blogs. Informaciones y opiniones sobre argumentos ya vistos en prensa y que en su conjunto han supuesto 74 informaciones.
Informaciones de otras fuentes
- "Foro del agua": www.embalses.net , 17 comentarios entre 16 de febrero y 8 de marzo.
- Blog "El Mirador": http://blogs.diariosur.es/el-mirador/2010/2/18/desastres-con-guion , con 7 comentarios entre el 18 y 22 de febrero.
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Alerta/agua/siempre/vence/ladrillo/elpepisoc/20100319elpepisoc_1/Tes , 32 comentarios a partir de un artículo de Luís Doncel titulado "Alerta, el agua siempre gana al ladrillo"
http://www.eltiempo.es/fotos/en-provincia-cadiz/inundaciones-en-jerez-de-la-frontera-19-02-2010.html , de la página www.eltiempo.es de J.A. Maldonado. 18 comentarios sobre imágenes de inundaciones en Andalucía.
http://www.entornoajerez.com/2014/02/cuando-se-desborda-el-guadalete-noticia.html

La base de la investigación ha sido la producción periodística que generó el evento de inundaciones a nivel local y regional, en soporte papel y digital. La mayoría de las noticias están localizadas en las vegas del Guadalete y Guadalquivir, muy similares en cuanto a la secuencia y

desarrollo de los acontecimientos, temas planteados y puntos de vista. Se han analizado solo las noticias que tienen que ver directamente con el suceso de inundaciones desestimando otras relativas a temporales de viento y nieve, tornados, etc., y sus consecuencias. El material periodístico y fuentes de opinión analizadas han sido las siguientes (Tabla 1 y Figura 2):

Fuentes de información consultadas.

	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Total
ABC	20	22	44	21	107
Diario de Cádiz	28	27	42	12	109
El País	6	8	16	6	36
Andalucía Información	5	12	12	16	45
Otros: blog, artículos, TV.					74
Total informaciones					373

Figura 2. Medios de comunicación utilizados en el estudio y unidades de información revisadas según meses y fuente. Periodo de tiempo: 20 diciembre a 20 marzo.

Fuente: Elaboración propia.

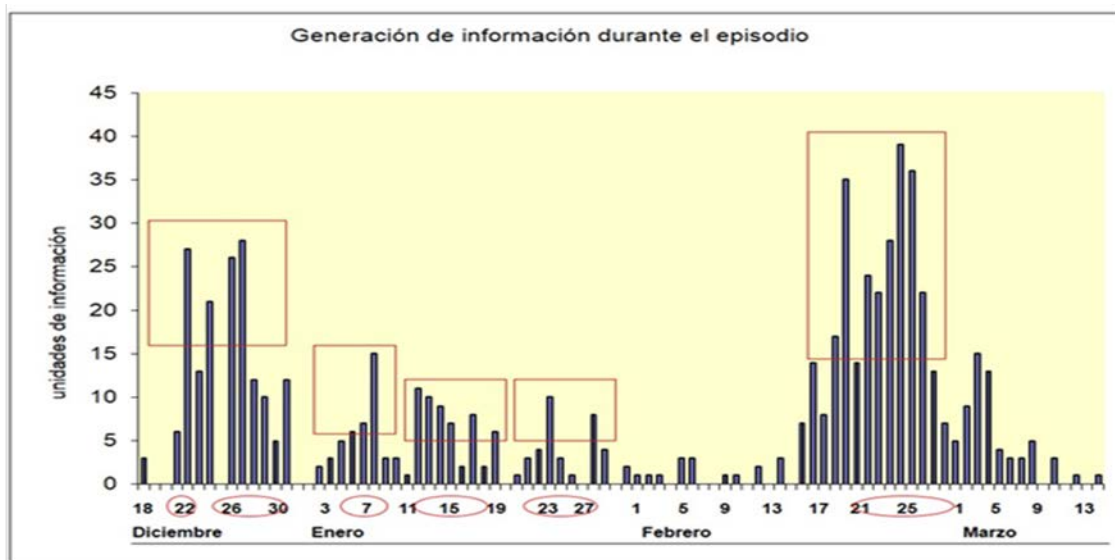


Figura 3. Generación de información durante el episodio.

Fuente: Elaboración propia.

La atención de la prensa al episodio de las inundaciones ha sido constante, con intensidad y presencia variables según la importancia de las precipitaciones y los efectos de las crecidas en ciudades, personas y propiedades (Figura 3).

5. Resultados

Los datos obtenidos son básicamente textuales, reducidos a unidades de información que, en función de su contenido, se han agrupado en diferentes categorías relacionadas principalmente con los contenidos que aparecen en los libros de texto y según criterios para la mejora de dichos contenidos, desde una perspectiva integradora y compleja del tratamiento de las inundaciones. El sistema de categorías parte de una estructura previa que ha ido modificándose en función de las necesidades, ha servido para organizar la información y establecer correlaciones con los contenidos de las propuestas curriculares de Enseñanza Secundaria. Los temas tratados han sido variados, en escala y nivel de desarrollo, desde cuestiones domésticas a otros más técnicos o de otra escala, como la gestión de cuenca o la percepción social del riesgo. Constituyen la información básica a partir de la cual podemos estructurar diversas opciones de aprendizaje ya que abarcan numerosos aspectos de las Ciencias Sociales y expresan la complejidad del fenómeno de las inundaciones.

Las categorías en las que se ordenan las unidades de información obtenidas del material periodístico son las siguientes:

- Comportamiento meteorológico y fluvial. Recurrencia y predictibilidad
- Estado de los ríos y sus riberas.
- Gestión de embalses.
- Situación urbanística de las zonas inundables.
- Exposición, vulnerabilidad y riesgo.
- Funcionamiento del sistema urbano.
- Causas de las inundaciones.
- Consecuencias en la agricultura.
- Aspectos positivos de las inundaciones.
- Soluciones generales, medidas para abordar el problema.
- Responsabilidades.
- Grupos de opinión. Intereses, estrategias de acción.
- Paradigmas interpretativos del funcionamiento fluvial. Discursos fluviales.

Por otra parte se han caracterizado los distintos agentes sociales protagonistas en la evolución informativa del episodio de inundaciones y en su presencia en los medios de comunicación. Estos agentes o actores sociales, que interpretan la realidad y la presentan a la sociedad, constituyen en sí mismo grupos de opinión no del todo homogéneos pero sí lo suficientemente definidos como para diferenciarlos en función de los intereses que exponen, las características de sus manifestaciones o los modos de utilizar los medios. Los agentes sociales participantes han sido:

- Afectados.
- Periodistas.
- Organizaciones agrarias.
- Líderes y/o responsables de partidos políticos.
- Representantes de la administración.

- Expertos.
- Otros informadores relevantes.

6. Discusión

Cada una de las categorías anteriores acoge numerosas citas textuales o unidades de información, que en sí mismas son interesantes textos de uso educativo, dada la riqueza, diversidad de perspectivas y argumentaciones contradictorias que expresan y por ello, susceptibles de discusión y análisis crítico en el aula. Se destacan a continuación algunos aspectos que consideramos más relevantes desde el punto de vista didáctico, síntesis de la cuantiosa información recogida.

6.1. Comportamiento meteorológico y fluvial

En el material analizado predomina la idea del comportamiento insólito de la meteorología, apoyada en constantes comparaciones con series de datos de años anteriores, con el objetivo de reforzar la percepción de que se trata de un suceso inusual. Sin embargo, las opiniones expertas basadas en registros de series largas indican que lo novedoso es la torrencialidad debida a una situación anómala de la Corriente del Chorro, que ha generado sucesivas borrascas en el Atlántico que han llegado a la Península Ibérica. En los contenidos de redacción y declaraciones de políticos persiste un discurso que intenta unir lo extraordinario y cuantioso de las precipitaciones con la inundación imprevisible. Desde la opinión de algunos lectores se pone en duda y se ridiculiza la anunciada sequía como efecto del cambio climático, mientras la información experta alerta del cambio de pautas y ritmos, considerando este episodio lluvioso dentro de la variabilidad cada vez más incierta, alertando por ello sobre la necesidad de una gestión inteligente del agua almacenada dando por segura la vuelta a la sequía.

Se plantea la dualidad previsible o imprevisible, hecho extraordinario o recurrente, en un contexto discursivo que busca responsabilidades. Se aportan numerosos datos de inundaciones anteriores, especialmente de 1963 y 1996, destacando la similitud de todos los episodios, la coincidencia de las declaraciones y la “vuelta a empezar”. Las editoriales se alinean con opiniones académicas o expertas que consideran los episodios como parte de las dinámicas climáticas e hidrológicas conocidas y predecibles, posturas muy distantes de las opiniones políticas, de la mayoría de los afectados y agricultores, que los consideran extraordinarios. Se hace referencia a que en los últimos 500 años, se documentan 2.400 episodios catastróficos, (Mateu, J.F. y Camarasa, A.M. 2000) y aunque en la actualidad los ríos atlánticos han experimentado una disminución de la frecuencia de las crecidas ordinarias, en las cuencas mediterráneas y atlánticas del sur (Guadalquivir y Guadalete) los datos apuntan al aumento de la irregularidad hidrológica relacionada con el cambio climático (Gerardo, 2009). Por otra parte, en las cuencas andaluzas se conocen y están localizadas las zonas proclives a inundaciones y, gracias al SAIH², se puede estimar con alto grado de fiabilidad, cuándo, cómo y dónde se van a producir, siendo por tanto un

² Sistema Automático de Información Hidrológica: red de estaciones remotas distribuidas por la red hidrográfica con el fin de recoger y transmitir en tiempo real diferentes datos hidrológicos.

sofisma la afirmación que suele hacerse tras los desastres de que la inundación fue imprevisible para evadir posibles responsabilidades. En algún caso las lluvias pueden tener cierto grado de incertidumbre, pero la inundación no (Ayala-Carcedo 2002).

6.2. Estado de los ríos y sus riberas

Sobre este tema encontramos opiniones y posturas tan interesantes como divergentes, por un lado se denuncia un río sin gobierno y necesitado de corrección y por otro el desgobierno del urbanismo y la ocupación del espacio fluvial. En opinión de afectados, políticos de la oposición y agricultores, la causa central de las inundaciones está *en la suciedad del río* y complementariamente su *limpieza* como solución. El término *suciedad*, como se desprende de las múltiples explicaciones dadas en la prensa, responde básicamente a la existencia de sedimentos y excesiva vegetación, lo que exige el dragado de cauces, eliminación de gravas y arenas así como de vegetación de ribera. En opinión de varios expertos se asegura que esta *limpieza de cauces* es inútil y agrava el problema al trasladarlo aguas abajo. Tales intervenciones impiden la amortiguación de las crecidas propias de los sistemas fluviales, ya que los canales casi rectilíneos en que se convierte a los ríos provocan el aumento de velocidad y el potencial erosivo del agua (Olcina, 2007). La administración hace declaraciones contradictorias, anunciando inversión en limpieza de cauces al tiempo que dudan de su efectividad o recuerdan la propiedad fluvial de los terrenos inundados.

6.3. Gestión de Embalses

Los embalses han tenido un enorme protagonismo en el episodio de inundaciones, por la evolución de sus reservas, su capacidad de laminación y los obligados desembalses dado el nivel de agua alcanzado. A través de los medios se ha puesto en cuestión, desde diferentes puntos de vista, el papel de estas infraestructuras y su gestión en todo el proceso. Los afectados señalan a los desembalses como causantes directos de las inundaciones, al aliviar y provocar el aumento repentino del caudal y con ello el desbordamiento y la inundación; son numerosas las expresiones en este sentido en todos los medios analizados en los que además se acusa a las autoridades o a los técnicos de la infraestructura de *no avisar* con antelación. En sentido contrario los responsables públicos destacan la función laminadora de los embalses y el papel de retención que ha evitado puntas de caudal y mayores inundaciones. El aporte de datos sobre la evolución del nivel de agua embalsada ha sido constante, con diferencias entre unos medios y otros y entre estos y los oficiales.

Otro nivel de debate lleva a considerar el modelo de regulación de la cuenca, muy criticado por la oposición política que reivindica de forma reiterada la construcción de nuevos embalses para evitar que *el agua se pierda en el mar*. Desde la administración las respuestas son escasas y ambiguas, asumiendo la inversión necesaria, admitiendo dudas sobre tal necesidad o directamente rechazando el argumento por falta de rigor. Los medios se decantan por los planteamientos más conservadores y de carácter hidráulico, dando más eco y espacio a las declaraciones que apoyan estas posturas.

Las valoraciones positivas sobre la cantidad de agua embalsada se hacen siempre desde la perspectiva del abastecimiento y el riego para los próximos años, ignorándose todo lo relativo al mantenimiento de los caudales ecológicos u otros servicios ambientales.

6.4. Situación urbanística de las zonas inundables

Tras las noticias de los colapsos urbanos y la angustia de las personas afectadas, el protagonismo lo toman los problemas urbanísticos de las zonas inundadas, ocupando páginas y provocando declaraciones y denuncias cruzadas de líderes políticos y responsables públicos. La situación urbanística es la clave del caos al inundarse cientos de viviendas, instalaciones agrícolas, polígonos industriales, centros escolares y deportivos, provocando cientos de desalojos (se estiman 1.500 personas), muertes de ganado y escenas dantescas, todo ello recogido en prensa con textos e imágenes dramáticas. El impacto económico se valora en cifras millonarias.

La ocupación del espacio fluvial por el río ha puesto de manifiesto, al igual que en 1996, un cúmulo de irregularidades e ilegalidades a repartir entre los afectados y las diferentes administraciones competentes, muy criticadas por todas las redacciones que las acusan de eludir sus responsabilidades. Se destaca el caos existente, tanto en la ocupación de los espacios fluviales como en las formas de percibirlo por parte de todos los actores. Se hacen continuas referencias a un informe de la Oficina del Defensor del Pueblo³ que responsabiliza del aumento del riesgo al crecimiento desmesurado de las poblaciones por la inactividad de la Administración y se resalta el papel que deben jugar los planes hidrológicos de cuenca al establecer los criterios de las actuaciones para prevenir y evitar los daños por inundaciones.

6.5. Soluciones generales y medidas para abordar el problema

Las declaraciones sobre este tema vienen dadas por la urgencia y el contexto de cada agente social. Por su lado la administración explicita algunas contradicciones, ya que si los técnicos hacen referencias constantes a la Planificación Hidrológica en fase de elaboración y tramitación⁴ y apuestan por soluciones alternativas al modelo hidráulico, el Presidente andaluz anuncia (El País 21/02/10) la realización urgente de cuantas obras e infraestructuras sean necesarias para paliar los efectos de futuros desbordamientos. La propia Consejería de Medio Ambiente reconoció en el citado informe del Defensor del Pueblo que *“son la ordenación territorial y urbanística los instrumentos esenciales de prevención y corrección de los riesgos derivados de las avenidas e inundaciones en los cascos urbanos, mediante la orientación del crecimiento del casco urbano hacia zonas de menor riesgo de inundación y estableciendo limitaciones de uso en las zonas más sensibles”*.

Ante estas divagaciones los partidos de la oposición y la mayoría de los afectados se suman al discurso hidráulico de las organizaciones agrarias: *“la única solución a las últimas riadas es que se recrezcan los pantanos y se construyan otros nuevos... hay que tener en cuenta que nos*

³ Informe dirigido por José Chamizo, Defensor del Pueblo Andaluz, con motivo de las inundaciones de Almuñécar, Granada 2007, al que se refieren todos los medios de comunicación en este episodio de 2010.

⁴ En invierno de 2010 aún se está redactando la planificación hidrológica correspondiente al periodo 2010-2015, en este caso de las demarcaciones Guadalete-Barbate y Guadalquivir.

encontramos en una región seca y que en época de lluvias hay que almacenarla y aprovecharla... solo hay que darse una vuelta por los pantanos de la provincia para ver que hay que recrecer algunos y construir más” (ABC 06/03/10). En esta línea se proponen (Andalucía Información 24/03/10) nuevos embalses, limpieza de ríos, permeabilidad y elevación de vías de comunicación, cambio en la gestión de desembalses, eliminación de meandros y construcción de azudes.

Otro discurso bien diferente es el de la Nueva Cultura del Agua, cuyos argumentos (Diario de Cádiz 10/03/10) ponen el acento en *“la buena gestión del agua consistente en la adaptación razonable a las condiciones del medio, recuperando el sentido de la proporción y la medida ya que el riesgo cero no existe y menos aún con el horizonte del cambio climático en curso”*... *“de la misma manera hay que poner orden en la ocupación caótica del territorio”*.

Las determinaciones de las directivas europeas Marco de Aguas y Riesgo de Inundación (2000/60/CE y 2007/60/CE) parecen ignorarse e incumplirse en nuestro país a tenor de los desajustes entre las distintas administraciones competentes en materia de agua, suelo, medio ambiente, agricultura o seguridad. Debiera buscarse, por tanto, una articulación de la Protección Civil y la Ordenación del Territorio en el problema de las inundaciones, lo que supone realzar el protagonismo de la Ordenación Territorial a través del Análisis de Riesgos (Ayala-Carcedo, 2000).

7. Conclusiones

El fenómeno de las avenidas y las inundaciones se incluyen tradicionalmente en los procesos geológicos externos, climatología, los riesgos naturales y colateralmente en las funciones del sistema urbano, principalmente en las asignaturas de Biología-Geología y Geografía e Historia de la ESO. Sin embargo su tratamiento adolece de una visión crítica e integrada (Ollero, 1997) con perspectiva territorial y temporal, aspectos que deben caracterizar un hecho de esta importancia, especialmente en los ríos cuyo espacio fluvial se ha reducido drásticamente por la urbanización. Con el fin de superar estas limitaciones y ampliar los puntos de vista se propone el empleo de recursos diversos, con perspectivas diferentes, como por ejemplo los que hemos mostrado a partir del análisis de la prensa, complementando si es posible con salidas de campo, entrevistas, conferencias de expertos y otros recursos (Sánchez, 2014). La inclusión en el trabajo escolar de una contingencia como la que aquí se analiza supone un problema metodológico y organizativo, no obstante creemos que es asumible desde una concepción dinámica y flexible del currículo, en el marco del trabajo sobre problemas socioambientales (García Pérez, 2011) y por proyectos integrados. El trabajo escolar sobre inundaciones permite avanzar en el desarrollo de diferentes competencias básicas, el conocimiento del medio natural en su dimensión problemática, el tratamiento de la información o los aspectos sociales y de ciudadanía. De la cuantiosa información analizada destacan las diferentes concepciones hidrológicas expuestas por los distintos agentes sociales, su argumentación y las estrategias utilizadas para conseguir protagonismo y ser dominantes. Esta diferenciación ideológica tiene valor educativo en sí misma pero además ayuda a tomar conciencia crítica de los diferentes modos de interpretar los hechos territoriales y/o geográficos en pos de intereses ajenos al discurso científico, aspecto que creemos crucial en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

7.1. Divulgación de conocimiento geográfico

Gran parte de la cultura científica de la población se debe a los medios de comunicación (Montero, 2005) y la meteorología es ejemplo de ello, de ahí la importancia de los medios en este tipo de información. El episodio de inundaciones ha sido pródigo en el uso de términos, conceptos, procesos y problemas sobre todo del ámbito geográfico, pero también de la estadística o la hidráulica. La información hidrológica ha sido abundante en descripciones y datos, especialmente de precipitaciones, caudales y evolución de los embalses, no obstante ha sido escaso el uso de recursos gráficos como mapas, esquemas o tablas y muy mejorable en rigurosidad y tratamiento integrado. Tampoco se ha aprovechado la situación para poner en valor la investigación y tecnología existentes al servicio de la prevención y seguimiento de las avenidas como es la AEMET⁵, el sistema SAIH o los programas de control de embalses.

Atribuimos esta deficiencia a la escasa presencia de personas expertas en los medios de comunicación, cuyo papel, protagonista en desastres como erupciones o seísmos, ha estado eclipsado por declaraciones de políticos, regantes y sindicatos agrarios, que no han destacado precisamente por su rigor científico.

Durante todo el episodio se ha puesto de relieve la complejidad del sistema urbano y territorial y las relaciones de ambos, así como su fragilidad en la medida en que una alteración, por más que previsible, ha llevado al caos a todo el sistema. La relación de elementos, procesos y afecciones por las inundaciones han sido descritas profusamente y con detalle, ofreciendo una radiografía de la malla de relaciones que supone el sistema urbano-territorial, de enorme interés desde la perspectiva educativa.

En definitiva, la información cuantiosa y diversa supone un recurso de gran utilidad para la enseñanza de numerosos contenidos geográficos, ambientales, urbanos y concretamente de los territorios fluviales afectados. Pero también el tratamiento inconexo, segmentado e interesado de la realidad, limita la construcción de una visión integrada, coherente y rigurosa de la misma, consolidando las deficiencias que se arrastran en los libros de texto y en los discursos escolares sobre el papel de los ríos en el territorio, la necesidad de caudales líquidos y sólidos o la importancia de las crecidas en la dinámica fluvial (Peñas, 2011; Marcén y Ollero, 2015).

7.2. Potencial didáctico de discursos sociales divergentes

Durante todo el episodio de crecidas e inundaciones, la politización y los intereses económicos han predominado sobre el debate hidrológico y territorial, no obstante ha quedado patente la construcción de dos discursos a modo de paradigmas interpretativos del funcionamiento fluvial en su conjunto, lo que lleva a planteamientos distantes cuando no antagónicos sobre las causas de la inundación, su funcionalidad, las medidas a tomar, las responsabilidades, la gestión de los embalses, etc. Estas posturas están personificadas en sectores de población y agentes sociales muy concretos: líderes de los partidos no gobernantes y representantes del sector agrícola por un lado, que abogan por un modelo hidráulico-

⁵ Agencia Estatal Meteorología. Organismo responsable de la investigación, gestión de datos, divulgación meteorológica y asistencia oficial a organismos, instituciones y medios de comunicación.

productivista y por otro, expertos y grupos ecologistas más cercanos a un modelo ecosistémico-restaurador. La administración muestra un papel ambiguo con declaraciones cercanas al segundo modelo y medidas de carácter hidráulico próximas al primero.

Desde la percepción hidráulico-productivista (Martínez, 1997) es recurrente culpabilizar de las inundaciones al río, a la lluvia, al mal estado de las riberas, a la existencia de sólidos, en definitiva a la maldad de los elementos naturales impredecibles (Ibarra, 2000), reforzando la idea del control e intervención sobre los ríos en base a canalizaciones, rectificación, embalses, etc., para que no se pierda agua en el mar, preservar la actividad económica y el desarrollo urbanístico. Con la perspectiva ecosistémica se alinean las declaraciones que conciben las crecidas como procesos normales, predecibles, repetitivos y necesarios para rejuvenecer todo el sistema fluvial y que no tendrían carácter problemático si los espacios inundables estuvieran libres de edificación (Cuello y Cuello, 2016). Esta postura, con presencia más débil en los medios, no ha podido contrarrestar al modelo anterior pese a su rigurosidad, respaldo científico y normativo. La gestión de la información a través de la prensa ha cargado la responsabilidad sobre la naturaleza y las distintas administraciones al no prever y atajar ese *comportamiento inadecuado* de los ríos, en vez de tratar las causas de la vulnerabilidad y de exposición al riesgo de inundación de poblaciones y ciudadanos (Vallejo, 2000).

Los libros de texto abogan en su mayoría por el modelo interpretativo hidráulico-productivista, lo que, por un lado, nos lleva a la necesidad de contrarrestarlo con iniciativas didácticas diseñadas al efecto desde el rigor y el análisis complejo y, por otro, a valorar la influencia de las ideas dominantes que difunde la prensa en las percepciones de la sociedad y de la escuela.

7.3. Posturas ciudadanas y saber académico

Ya se ha comentado que las opiniones y posturas que más fuerza y presencia han tenido en el episodio de inundaciones han sido interesadas, culpabilizando a los elementos naturales y por tanto en favor de su control con medidas estructurales (Marcén y Ollero, 2015). Por contra, los argumentos cualificados, de carácter académico, han quedado desdibujados sin poder actuar de contraste y provocar con ello el necesario debate. La distancia entre las interpretaciones de aquellos sectores y las expresadas por los expertos ha sido manifiesta. Destacamos y recordamos aquí algunos discursos que siguen vigentes y reclamados por agentes sociales con cierta influencia:

- Construcción de nuevos embalses como solución a las crecidas, cuando científicos y expertos de la administración recuerdan que técnica y ambientalmente estas opciones son ya muy escasas.
- Insistencia en lo extraordinario, la excepcionalidad o lo insólito del comportamiento atmosférico, mientras que los meteorólogos recuerdan la historia reciente, las series de datos o la memoria para desmontar este tipo de juicios.

- Declarar que la inundación fue imprevisible para evadir posibles responsabilidades. En algún caso las lluvias pueden tener cierto grado de incertidumbre, pero la inundación no (Ayala-Carcedo, 2002).
- La queja por la pérdida del agua al mar como argumento para la construcción de nuevos embalses o recrecer los existentes.
- Exigir canalización y rectificación de cauces, construcción de motas y muros como garantía frente a inundaciones, sin asumir las verdaderas causas del desastre y eludiendo el debate de la ordenación del territorio.

La acción educativa sobre los ríos sigue siendo necesaria en tanto que los modelos hidráulicos prevalecen en las concepciones de la ciudadanía y se utilizan para proteger intereses de tipo económico y político. Es necesario diseñar y desarrollar instrumentos de trabajo escolar y ciudadano dirigidos a superar la idea de río como canal de agua para el sistema productivo, donde las inundaciones son patologías que amenazan nuestro bienestar y de las que debemos protegernos si no podemos eliminarlas. Hay que insistir en las concepciones de carácter global donde la integración río, ribera, ciudad y llanura de inundación conforman el territorio fluvial (Ollero, 2007), en el que el río ha de conservar sus dinámicas en las tres dimensiones, lineal, lateral y vertical y donde las actividades humanas convivan con los pulsos naturales y necesarios del río (Ladrera y Prat, 2016).

El objetivo de la acción educativa debe centrarse en la toma de conciencia de los riesgos que entraña vivir en suelo sometido a inundaciones (Olcina y Ayala-Carcedo, 2002). Para ello es necesario introducir en las escuelas toda la problemática relativa al origen y causas últimas de estas situaciones así como pautas para convivir con el riesgo que supone la inundación. En este sentido, el trabajo con información rigurosa sobre los riesgos naturales resulta esencial para la toma de medidas y actuaciones que permitan reducirlos. Habría que desarrollar por un lado programas educativos centrados en las causas centrales de las consecuencias de las inundaciones, es decir en aquellos problemas que hacen de una inundación natural y conveniente, un desastre humano y económico; por otro trabajar sobre la gestión de las emergencias, llevando al aula y a los grupos ciudadanos ejercicios de simulaciones ante situaciones probables incluso extremas dentro de su zona.

Finalmente y como proyección educativa de carácter multisectorial, creemos que en el sector periodístico existe un amplio margen de mejora en la formación y especialización de los profesionales sobre los aspectos hidrológicos, las normativas europeas al respecto o las consideraciones de la planificación en las demarcaciones hidrológicas sobre riesgo de inundaciones; así mismo en el sector educativo hay mucho por hacer en la formación del profesorado, la adecuación del curriculum a la realidad ambiental y la actualización de los libros de texto a los paradigmas emergentes sobre sostenibilidad territorial y urbana.

Referencias bibliográficas

Antoranz, M.A. y Martínez, J. (2003). El agua y el sistema educativo español. *III Congreso Ibérico sobre Gestión y Planificación del Agua. Fundación Nueva Cultura del Agua*, 385-425.

- Ayala-Carcedo, F.J. (2000). La Ordenación del territorio en la prevención de catástrofes naturales y tecnológicas. Bases para un procedimiento técnico-administrativo de evaluación de riesgos para la población. *Boletín de la A.G.E.* 30, 37-49.
- Ayala-Carcedo, F.J. (2002). El Sofisma de la imprevisibilidad de las inundaciones y la responsabilidad social de los expertos. Un análisis del caso español y sus alternativas. *Boletín de la A.G.E.* 33, 79-92.
- Cuello, A. y Cuello, M. (2016) Crecimiento urbano y espacio fluvial. Una mirada educativa. En Pérez Cano, M. T. y Navas Carrillo, D. (Eds.). *I Jornadas Periferias Urbanas*. pp. 216-232. Sevilla: Dto. Urbanística y Ordenación del Territorio. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/57614>
- Fernández Gil, J. R. (2010). Fuentes de análisis para el estudio de la prensa diaria. *Anales de Documentación*. vol. 13, 135-158.
- García Lázaro, A. (2010). *El río que nos lleva. Crónica de la última crecida del Río Guadalete*. Recuperado de <http://www.entornoajerez.com/>. Último acceso 12 de diciembre de 2016.
- García Pérez, F. F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene*. 1 (2) 6-21.
- Gerardo Benito, M.A. et al. (2009). Riesgos naturales, crecidas fluviales y cambio climático. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 17:2, 155-163.
- Ibarra, J. (2000). Crecidas e inundaciones: el interés didáctico de un concepto integrador del río. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, 24, 113-122.
- Ladrera, R; Prat, N. (2016). Las políticas europeas y el consenso científico en materia de gestión y conservación de aguas no llegan a la escuela. Fundación Nueva Cultura del Agua (edit). *IX Congrès Ibèric de Gestió i Planificació de l'Aigua*. 637-648 Universidad de Valencia.
- Liceras, A. (2005). Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, 109-124.
- Marcén, C. y Ollero, A. (2015) Conocimiento geográfico aplicado a la cultura social del agua: las inundaciones. En de la Riva, et al (Eds.). *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*, 245-254.
- Martínez Gil, J. (1997). *La nueva cultura del agua en España*. Bilbao. Editorial Bakeaz.
- Mateu, J. F. y Camarasa, A. M. (2000) Las inundaciones en España en los últimos veinte años. Una perspectiva geográfica. *Serie Geográfica*, 9, pp. 11-15.
- Montero, J.M. (2005). Periodismo ambiental y estrategias de comunicación. En De Castro, R. (Coord.). *Más que palabras. Comunicación ambiental para una sociedad sostenible*. Monociclos.
- Olcina Cantos, J. (2007). *Riesgo de inundaciones y ordenación del territorio en España*. Murcia: Fundación Instituto Euromediterráneo del Agua.
- Olcina, J. y Ayala-Carcedo, F. (2002). Riesgos Naturales. Conceptos, fundamentos y clasificación. En Ayala-Carcedo, F. y Olcina, F.J. (Coords). *Riesgos Naturales*. Barcelona: Ariel Ciencia.
- Ollero, A. (1997). Crecidas e inundaciones como riesgo hidrológico, un planteamiento didáctico. *Lurralde investigaciones*, 20, 261-283.

- Ollero, A. (2007). *Territorio Fluvial. Diagnóstico y propuesta para la gestión ambiental y de riesgos en el Ebro y los cursos bajos de sus afluentes*. Bakeaz.
- Peñas, V. (2011). *El reto de la educación y sensibilización ambiental ciudadana en materia de aguas*. Fundación Nueva Cultura del Agua.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe, 1996.
- Rodríguez Pérez, J. (2010). Aspectos hidrológicos de los episodios de inundaciones en Andalucía. *Jornadas técnicas de inundaciones*. Madrid: Escuela Nacional de Protección Civil.
- Sánchez Emeterio, G. (2014). El uso de recursos didácticos públicos disponibles On-Line como opción metodológica para la educación geográfica. Vol II, pp. 623-640. En Martínez, R y Tonda, E. (Eds.). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. AGE. Universidad de Córdoba.
- Vallejo, I. (2000). Las Inundaciones en la cuenca del Guadalquivir. *Serie Geográfica*, 9, 133-149. Universidad de Sevilla.
- VV.AA. (2003). *El problema de las inundaciones: Claves, razones y soluciones*. Zaragoza: Nueva Cultura del Agua.

Identidades y enseñanza de las ciencias sociales. Estudio de casos desde tres lugares del mundo

*Identities and social sciences teaching. Study of cases from three
places of the world*

Julia Tosello

Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

Email: julitosello@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4351-0724>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.88>

Resumen

Las identidades son manifestaciones culturales dinámicas, narrativas, históricas, sociales, plurales y en permanente construcción mediante las que se interpreta el mundo y se organizan las subjetividades. Por su impronta en la acción y anclaje en el futuro, el concepto de identidad y su construcción es de relevancia para la enseñanza de la democracia y las Ciencias Sociales. Desde una perspectiva interpretativa y crítica y mediante una metodología principalmente cualitativa, este trabajo se propone explorar y analizar qué dicen las currículas de secundaria de Ciencias Sociales de Argentina, Cataluña y Sudáfrica respecto de las identidades para luego, a partir de testimonios sobre la práctica, establecer algunos posibles lineamientos para potenciales propuestas e innovaciones curriculares en cuanto al tema. Las currículas se abordan a través de un análisis de documentos bastante exhaustivo y los testimonios - correspondientes a cuestionarios y entrevistas realizados a algunos miembros del profesorado de los tres sitios-, se analizan poniendo acento en las perspectivas sobre la práctica indagando e interpretando su significado. Si bien en las tres currículas analizadas las identidades se asumen como construcciones sociales, históricas y temporales, en cada caso ocurre de manera diferente y con características propias. Una mayoría del profesorado concibe las identidades como rasgos o características de las personas y una minoría las piensa como construcciones. Entre los posibles aportes para potenciales innovaciones curriculares se aprecia poner énfasis en las identidades como construcciones sociales y en su relevancia en la enseñanza de las ciencias sociales.

Palabras clave: Identidades; currículum; ciencias sociales; enseñanza; profesorado.

Abstract

Identities are dynamic, narrative, historical, social, plural and permanently constructed cultural manifestations through which the world is interpreted and subjectivities are

organized. Because of its imprint on action and its anchoring in the future, the concept of identity and its construction is relevant for the democracy and Social Sciences teaching. From an interpretative and critical perspective and through a mainly qualitative methodology, this work intends to explore and analyze what the Social Sciences secondary curricula of Argentina, Catalonia and South Africa say about identities and then, based on testimonies about the practice, establish some possible guidelines for potential proposals and curricular innovations regarding the subject. The curricula are approached through a quite exhaustive analysis of documents and the testimonies -corresponding to questionnaires and interviews made to some professorate members of the three sites-, are analyzed with an emphasis on the perspectives on the practice, investigating and interpreting its meaning. Although in the three analyzed curricula the identities are assumed as social, historical and temporal constructions, in each case they occur in a different way and with their own characteristics. A majority of the professorate conceive the identities as traits or characteristics of the people and a minority thinks them as constructions. Among the possible contributions for potential curricular innovations, it is appreciated to put emphasis on identities as social constructions and their relevance in the social sciences teaching.

Keywords: Identities; curriculum; social sciences; teaching; professorate.

1. Introducción

Durante estos dos últimos años, el haber tenido la posibilidad de vivir en contextos sociales completamente diversos y lejanos al de origen -esto es, a Argentina- me ha llevado a preguntarme por sobre quiénes fuimos, somos y seremos frente a otros y otras, es decir, a empezar a pensar en temas de identidades y formas de representarnos. La propia experiencia -tanto en la vida cotidiana como en diversidad de situaciones de enseñanza y análisis desde la Didáctica de las Ciencias Sociales- me ha llevado a inferir que, desde los conflictos sociales más simples y localizados a los enfrentamientos internacionales más complejos, parecen estar teñidos por cuestiones identitarias.

La identidad, como un concepto clave (Benejam, 1997, 1999), controvertido e históricamente abordado y estudiado desde las Ciencias Sociales y su didáctica, constituye parte de la enseñanza para la democracia. El concepto da sentido a la Educación para la Ciudadanía (Pagès y Santisteban, 2007) por construir, reconstruir y hacer circular mensajes y símbolos que suscitan identificación y tratar el reconocimiento de lo colectivo y las semejanzas y diferencias entre sujetos y grupos.

Histórica y tradicionalmente, la investigación sobre la construcción de las identidades en educación y específicamente en Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha enfocado fundamentalmente en perspectivas más relacionadas a lo nacional, subrayando su carácter unívoco, definitivo, dado, fijo, estático y acabado (Funes, 2012). Sin embargo, las transformaciones económicas y sociales ocurridas en las últimas décadas del siglo pasado, han llevado a la desconstrucción de las múltiples identidades y pertenencias (Muñoz, 2014), por lo que hoy se plantea la necesidad de revisar y repensar a las identidades dentro del contexto de globalización, intentando ir, en la enseñanza, más allá de lo exclusivamente nacional. Esto brinda la posibilidad de intentar pensarnos también como ciudadanos y ciudadanas desde una óptica más planetaria abriendo nuevas vías para la lectura de la realidad social y la participación (González Valencia, Santisteban y Pagès, 2016). Justamente, para intentar superar los análisis meramente enfocados

en la identidad nacional y buscar otros más acordes a los tiempos que corren, este artículo explora la construcción del concepto en la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos sociales y culturales distantes -en esta oportunidad, Argentina, Cataluña y Sudáfrica- teniendo su justificación en la posibilidad de ahondar en una concepción más plural, amplia posicional, situacional y relacional (Funes, 2012; Grossberg, 1996; Hall, 1996; Marcús, 2011), que no se relacione o identifique exclusivamente con la idea de lo nacional.

Con una fuerte impronta en la acción y en cada una de nuestras decisiones, con su anclaje en el futuro y en el centro de los conflictos, las identidades atraviesan toda la realidad social constituyendo el modo en el que se organizan las subjetividades y el filtro o prisma por el que se interpreta el mundo. Todos los valores y creencias, las formas de ser, sentir, pensar, hacer, vincularse e intervenir o modificar el entorno, están marcadas por procesos de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) sean tanto individuales como colectivos.

Partiendo del trabajo de final de Máster (Tosello, 2015), el objetivo de este trabajo es explorar y analizar brevemente qué dicen las currículas de secundaria de Ciencias Sociales de Argentina, Cataluña y Sudáfrica sobre las identidades, para luego, analizar e interpretar las representaciones sociales (Moscovici, 1979) de algunos miembros del profesorado de los mismos sitios sobre la temática. Previa conceptualización teórica de las identidades y mediante una metodología de dimensión y análisis fundamentalmente cualitativo (Eisner, 1990; Flick, 2014), la propuesta es, a partir de los resultados obtenidos, tratar de establecer algunos posibles aspectos a tomar en cuenta para potenciales propuestas e innovaciones curriculares en cuanto a la temática.

2. Fundamentación teórica

Junto con el concepto de alteridad, la identidad (Benejam, 1997, 1999) es inherente a la convivencia, a las relaciones sociales, a los conflictos y a la cultura. Habilitando al propio autoconocimiento, la autoestima, al reconocimiento y la aceptación de los y las demás, plantea aportar desde las Ciencias Sociales la defensa por una sociedad más justa y la enseñanza por el respeto por las diversidades y diferencias, respondiendo a problemas sociales, a la injusticia social y a las desigualdades desde lo local a lo planetario (Benejam, 1997).

Considerando que actualmente desde las Ciencias Sociales existe un consenso bastante generalizado de que no existe única identidad integral, determinada, acabada, estática, definitiva y unificada (Funes, 2012), aquí se plantea tratar al concepto desde una perspectiva plural, inacabada, posicional y situacional o contextual, que permita repensar su posible aporte a la formación ciudadana y a la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, las identidades constituyen una forma de representación que deviene de las interacciones sociales en las que, en un proceso dinámico, (Marcús, 2011) se reconstruyen permanentemente (Grossberg, 1996) mediante reconocimientos, identificaciones y articulaciones (Hall, 1996) con los y las demás. En este sentido, resultan construcciones sociales, relacionales (Marcús, 2011), fluidas, situadas, estratégicas, posicionales (Hall, 1996), situacionales e históricas, siempre incompletas e inacabadas (Grossberg, 1996; Hall, 1996) por encontrarse en permanente cambio y reestructuración. Por su carácter histórico y por desplegarse en la temporalidad (Grossberg,

1996; Marcus, 2011), remiten a la permanencia en el mundo y la sociedad al evocar pasados y proyectar futuros (Rosa Rivero, 2004) tanto individuales como colectivos.

Las identidades, con su carácter histórico, temporal, inacabado e incluso impredecible, y estando siempre en permanente construcción, suponen una forma de representarnos a nosotros mismos y a nosotras mismas, conformando la propia experiencia del ser y el existir (Iñiguez, 2001). Es por eso que estas se organizan en discursos (Hall, 1996) o narraciones (Bruner, 2003, Ricoeur, 1996) ficcionales, que incluyendo ciertos relatos y excluyendo otros, representan y significan las experiencias y la realidad, definiendo y redefiniendo a los sujetos (Hall, 1996). Narrar no solo supone hacer uso de los recursos del lenguaje, de signos y símbolos, sino construir un personaje sobre lo que se dice ser, pero principalmente lo que se hace, por lo que las identidades se orientan hacia la praxis o práctica en un proceso dialógico, que expresado en el vínculo (Arfuch, 2002) despliegan relaciones de poder (Grossberg, 1996), construyendo no solo las propias identidades individuales (Ricoeur, 1996), sino también las de los y las demás.

Los procesos de identificación llevan a los sujetos a *sentirse parte* de ciertos grupos, -llamados 'endogrupos'- y de otros no -los 'exogrupos'- (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012), según múltiples sistemas de pertenencia dependiendo de la situación y el momento, por involucrar sentimientos, emociones y sensaciones (Rosset, 2007). El carácter situacional y posicional de las identidades lleva a que las fuentes de identificación (Funes, 2012) muchas veces sean diversas e inclusive antagónicas sin que esto signifique una contradicción (Maalouf, 1999), por lo que los sujetos pueden identificarse a partir de cualquier aspecto de la realidad y la cultura, constituyendo el origen de la diversidad cultural (Benejam, 1997; 1999), es decir, múltiples e infinitas identidades. En este sentido, los sujetos pueden identificarse a partir de paisajes, lenguas y rasgos lingüísticos, géneros, grupos etarios, historias individuales y compartidas, afectos, religiones, actividades económicas, manifestaciones artísticas, culturales y políticas, actividades deportivas, medios de comunicación social y las nuevas tecnologías, el patrimonio cultural y natural, o cualquier otro aspecto de la cultura. No existen identidades que vengan de la nada, sino que todas se construyen de forma grupal y colectiva a través de procesos identificación y de articulación (Hall, 1996), sobre la base de experiencias, memorias, tradiciones, prácticas diversas, y expresiones culturales políticas y sociales (Funes, 2012).

Los procesos de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) pueden derivar de la interiorización y la incorporación de sistemas de símbolos, valores, aspiraciones y demás fuentes identificatorias tanto desde una escala territorial local, regional o nacional (Giménez, 2005) a una mundial o planetaria estableciéndose interrelaciones entre las mismas. Pensar en aspectos que identifiquen a nivel planetario dentro del contexto de globalización no supone una única identidad unificada y uniformada, sino pensar a la humanidad en su conjunto como un 'endogrupo', en el que todos y todas se identifiquen con el anhelo por una sociedad cada vez más global sintiéndose parte del planeta y responsables por el futuro del mismo para promover igualdad y justicia social independientemente de donde se encuentren o vivan (Moreno-Fernández, 2016).

3. Metodología

Este trabajo exploratorio y de dimensión y análisis principalmente cualitativo (Eisner, 1990; Flick, 2014), en una primera instancia, se encuentra orientado a indagar, analizar e interpretar qué dicen las currículas de secundaria de Argentina, Cataluña y Sudáfrica sobre las identidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se realiza un análisis de documentos (Rapley, 2014) bastante detallado y exhaustivo observando si aparecen las identidades, cómo se definen y en relación a qué temas, buscando extractar a cuáles fuentes de identificación se hace referencia. Para esto, previamente se contextualiza las currículas y se realiza una pequeña descripción general de la estructura en las que se encuentran redactados los documentos.

En un segundo momento, se abordan testimonios recabados mediante veinticuatro cuestionarios de preguntas abiertas realizados a miembros del profesorado de Ciencias Sociales de los tres sitios. Tanto para el caso de Argentina como Cataluña le corresponden nueve participantes a cada sitio; y para el de Sudáfrica, seis. Entre todos y todas los y las que respondieron el cuestionario de los tres sitios, trece se definen como profesoras, diez como profesores y uno como profesor/profesora. Los resultados obtenidos a través de este instrumento se amplían a través de informaciones obtenidas a partir de cinco entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco miembros del profesorado elegidos a partir de sus respuestas en los cuestionarios. Todos los testimonios –tanto de los cuestionarios como las entrevistas- se analizan poniendo acento en las perspectivas sobre la práctica de enseñanza, indagando e interpretando el significado que se le otorgan (Flick, 2015) a las identidades y su abordaje en la enseñanza.

En función de los objetivos planteados y las finalidades investigativas que sustentan este estudio, es posible ubicarlo dentro de una perspectiva interpretativa y crítica. Se circunscribe a un enfoque interpretativo (Flick, 2015) por reconocer la subjetividad de los discursos que proponen las currículas y de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) extraídas de los testimonios de los miembros del profesorado, intentando comprender la complejidad de sus significados. Es crítico, porque el conocimiento que se busca adquirir posee un sentido emancipador (Armento, 1996) en tanto que puede habilitar a la posibilidad de aportar algunos posibles aspectos a tomar en cuenta para potenciales propuestas e innovaciones curriculares en cuanto a la temática.

Esta investigación se corresponde con un estudio de casos múltiples (Simons, 2011), ya que pretende conocer cómo se tratan las identidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las currículas de Argentina, Cataluña y Sudáfrica, como así abordar testimonios de ciertos miembros del profesorado de los tres sitios. Aquí se busca comprender e interpretar particularidades y no se pretende realizar ningún tipo de juicio de valor ni generalización (Simons, 2011) ni en cuanto a currículas ni a representaciones sociales sobre las prácticas.

4. Resultados y análisis

4.1. Breve abordaje de las currículas

La currícula de Argentina se organiza a partir de los llamados NAP –esto es, núcleos de aprendizaje prioritarios-, ordenados en cuadernillos por asignatura, incluidos los de Educación Ética y Ciudadana y los de Ciencias Sociales -que comprende principalmente Historia y Geografía- aquí abordados. Separados en ciclo básico y superior, estos documentos muy generales solo expresan a grandes rasgos el contenido a abordar y sus objetivos de enseñanza. No se especifican ni estrategias ni sistema de evaluación. Redactados en castellano como una lengua teóricamente compartida por todos los ciudadanos y todas las ciudadanas y desarrollados según una propuesta de inclusión social más allá de las diversidades culturales y particularidades sociales o territoriales, los NAP apuntan a componer una base común de saberes clave para la participación democrática y la vida en sociedad (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a; 2011b; 2012a; 2012b).

El currículum de Cataluña describe competencias básicas organizadas en ámbitos de conocimiento y enseñanza que se dividen en dimensiones donde se establecen criterios de evaluación y objetivos de enseñanza concisos y específicos. Aquí solo se consideran los ámbitos Social –en el que se incluye las dimensiones Historia, Geografía, Ciudadana y Artística y Cultural- y el de Cultura y Valores Éticos (Generalitat de Catalunya, 2015a; 2015b; 2015c). Si bien puede decirse que se admite una sociedad plurilingüe desde el actual estado español, la currícula aquí analizada pertenece exclusivamente a la Comunidad Autónoma por lo que se encuentra redactada en catalán.

En cuanto a los documentos sudafricanos analizados, la currícula se organiza en temas exhaustivamente detallados por nivel organizados en proyectos y propuestas didácticas indicando finalidades de enseñanza, carga horaria por tema, contenidos a enseñar y sistema de evaluación. A pesar del énfasis que para ponerse en la multiculturalidad, en las diversidades culturales, en los once idiomas oficiales y en la sociedad post Apartheid -junto con sus consecuencias, complejidades y problemáticas sociales que arrastra-, su redacción es en inglés, constituyendo la lengua considerada común a todos y a todas. Además de los documentos de Ciencias Sociales -en los que se incluyen Historia y Geografía- (Department Basic Education South Africa, 2014a; 2014b; 2014c), en esta oportunidad también se considera la currícula de la materia Life Orientation –que puede traducirse como Orientación para la Vida- (Department Basic Education South Africa, 2014d; 2014e) que, si bien no es una asignatura específica del área de Ciencias Sociales por tratar otro tipo de temáticas como lo emocional, enfermedades como el HIV e inclusive proponer actividades deportivas para el desarrollo integral de las personas, resulta pertinente su análisis por comprender también aspectos de formación ciudadana y democrática y construcción de las subjetividades y las identidades. Según la currícula de Sudáfrica, esta asignatura resulta central para el desarrollo holístico del estudiantado. Propone trabajar tanto los derechos humanos y los valores sociales como el desarrollo de las habilidades individuales y el crecimiento personal, social, intelectual, emocional y físico de los y las estudiantes, buscando

establecer interrelaciones entre todos estos aspectos. Se trata de preparar al estudiantado para una convivencia plena y exitosa en una sociedad global que cambia y se transforma rápidamente.

Como parte constitutiva de las Ciencias Sociales, se aprecia que la identidad (Benejam, 1997, 1999) como concepto social y contenido a enseñar, atraviesa la mayoría de los temas que se proponen en los documentos analizados de los tres sitios, aunque se aprecia que en cada uno ocurre de manera diferente y con características propias. Mientras que en la currícula sudafricana la definición del concepto se aprecia más relacionada a la individualidad de cada sujeto dentro de la sociedad, en el caso de los documentos argentinos y catalanes se observa en vinculación a la construcción de lo colectivo y lo grupal. En la currícula argentina la idea de lo colectivo se presenta relacionada a la diversidad cultural y las diferencias y en los documentos catalanes haciendo referencia en primer término a la construcción de las características de lo catalán para luego contemplar otras posibles identidades. De cualquier manera, en los tres sitios éstas son asumidas como construcciones sociales, por lo que resultan históricas, inacabadas, temporales, dinámicas, relacionales, situacionales y posicionales (Funes, 2012; Grossberg, 1996; Hall, 1996; Marcús, 2011) proponiéndose el desarrollo de relatos o narraciones (Ricoeur, 1996) principalmente históricas.

En cuanto a la enseñanza de la Historia, en la dimensión dedicada al respecto en la currícula catalana, se observa una preferencia por narraciones (Bruner, 2003; Ricoeur, 1996) que ponen énfasis en procesos históricos preferentemente nacionales y, por ende, en las identidades nacionales que estos relatos proponen. Estas narraciones refieren a procesos históricos europeos y peninsulares orientándose en general a procesos catalanes tendientes a resaltar la idea de nación. Justamente, una de las competencias que se manifiesta para esta dimensión es identificar y valorar la identidad individual y colectiva (Ricoeur, 1996) para comprender su intervención en la construcción -y por ende el reconocimiento (Marcús, 2011)- de los sujetos históricos (Generalitat de Catalunya, 2015b), lo que se vincula con la constitución de una propia identidad, la consciencia histórica y la formación del propio pensamiento (Generalitat de Catalunya, 2015a).

En los documentos de enseñanza de las Ciencias Sociales de la sección Historia de Argentina, los relatos (Bruner, 2003; Ricoeur, 1996) que se proponen también tienden a centrarse en la constitución de la nación principalmente a través de narraciones en torno a la constitución del Estado Nacional, pero en este caso también siempre en cuanto a las relaciones coloniales con España, los procesos económicos y políticos europeos y sus influencias y consecuencias en América (Ministerio de Educación República Argentina, 2011b; 2012b). De cualquier manera, dado que aquí se le otorga relevancia al análisis de las sociedades de los pueblos originarios americanos a través del tiempo, las identidades históricas que aquí se construyen admiten relatos antagónicos sin que esto genere contradicciones (Maalouf, 1999). Esto tiene su justificación en que desde la misma currícula se expresa la necesidad de que las situaciones de enseñanza promuevan la construcción de una identidad nacional plural que respete la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos permitiendo vivir juntos y juntas reconociéndose unos y unas a otros y otras como parte de la sociedad argentina (Ministerio de Educación República Argentina, 2011b). Es en este sentido que, -tanto en la sección Historia como en los cuadernillos de Educación Ética y Ciudadana- se hace hincapié en el carácter plurinacional

del estado y la diversidad étnica-cultural mediante el análisis histórico de la Constitución Nacional, la lucha por los Derechos Humanos, el reconocimiento por las diversidades étnico-culturales, de creencias y de género, abogándose por el respeto por las infinitas y diversas posibilidades identitarias (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a; 2011b; 2012a; 2012b).

En cuanto a Sudáfrica, en los documentos de Historia, la identidad plurinacional del estado se expresa de forma más marcada con la finalidad de una mayor cohesión social, la cual supone una responsabilidad social que atraviesa toda la currícula. Como una posible vía para resaltar la existencia de la multiculturalidad sudafricana y las diversidades étnica y culturales, las secuencias didácticas planteadas intercalan relatos (Bruner, 2003; Ricoeur, 1996) sobre procesos históricos de diferentes grupos étnicos y culturales -no solo sudafricanos sino también de otras regiones de África, Asia y el mundo- previos, pero principalmente posteriores al colonialismo culminando con el Apartheid. En cuanto a este último proceso histórico particularmente, desde los documentos se propone trabajar la diversidad étnica y la historia de diferentes grupos -a través de la comparación histórica y el abordaje de estudios de caso-, destacando las resistencias sociales y culturales al Apartheid, su desenlace, sus consecuencias y la final constitución de la República multicultural (Department Basic Education South Africa, 2014b; 2014c).

La multiculturalidad y las diversidades traducidas en procesos históricos de diferentes grupos étnicos y culturales de los documentos de Historia de la currícula sudafricana, se desdibujan en los de Orientación para la Vida (Department Basic Education South Africa, 2014d; 2014e), donde partiendo del respeto por los y las demás, los Derechos Humanos, los valores sociales y las diferencias, se pone énfasis en el 'self' -como un sinónimo de identidad personal (Ricoeur, 1996)-, enfatizando la construcción de las subjetividades y la imagen del propio ser a través del despliegue de relatos centrados en el yo (Bruner, 2003). La valoración y la construcción del propio yo es considerado una responsabilidad social por lo que se refuerza a través del trabajo con motivaciones personales, necesidades individuales, afectos y emociones (Rosset, 2007), proponiendo desarrollar aspectos positivos de las personalidades e identidades de cada uno y cada una. Para esto, desde la currícula se plantea el abordaje del propio ser y el existir (Iñiguez, 2001) dirigido hacia la praxis (Arfuch, 2002) y en relación a toma de decisiones en la vida, tratando temas como las posibles profesiones, los anhelos y cómo los y las estudiantes proyectan (Rosa Rivero, 2004) su futura vida adulta.

En cuanto a los documentos de los otros dos sitios -si bien también aparecen referencias a la individualidad a través de identidades más personales- hay un predominio por las identidades sociales, grupales y colectivas apuntando a la cohesión social, a la convivencia y al respeto por las diversidades y la diferencia, por lo que se pone acento en la representación de los sujetos a partir de las interacciones sociales y los vínculos (Arfuch, 2002) en un proceso dinámico (Marcús, 2011). Para esto, se asume la existencia de un nosotros ante las diversidades culturales, étnicas y de género en Argentina según los NAP de Educación Ética y Ciudadana considerando a la identidad como un Derecho Humano fundamental (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a; 2012a), y las artísticas, religiosas y culturales en Cataluña según los documentos que tratan el

ámbito Cultura y Valores (Generalitat de Catalunya, 2015c) y las dimensiones Cultural y Artística del ámbito Social (Generalitat de Catalunya, 2015b).

Sea que el tema de las identidades se plantee trabajar a partir de la individualidad o lo colectivo, en los documentos de los tres sitios, se observa que la temática se encuentra en relación con la aceptación de la diferencia (Benejam, 1997) y la negación y exclusión de los y las demás. En este sentido, las identidades se observan directamente asociadas a temas que evocan relaciones de poder (Grossberg, 1996) como la discriminación, xenofobia, racismo, estereotipación, prejuicios, dominación, violencia física, simbólica y de género.

Con respecto a las fuentes (Funes, 2012) que pueden originar procesos de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) que se aprecian en los documentos de los tres sitios, se observa una multiplicidad de aspectos como creencias religiosas, actividades económicas, géneros, grupos etarios, lenguas, historias compartidas, medios de comunicación social y las nuevas tecnologías, paisajes, costumbres y manifestaciones artísticas, culturales y políticas. En los tres casos, se le otorga un lugar destacado al patrimonio cultural -e incluso al ambiental- como una posible fuente que puede suscitar identificación con la idea de nación y de territorio, por promover una actitud responsable y facilitar la cohesión social, el consenso en la construcción identitaria y una ciudadanía más democrática.

Tanto en los documentos sudafricanos como argentinos, se sugiere en forma detallada el trabajo a partir de grupos etarios como potenciales fuentes de identificación, destacando la adolescencia como endogrupo (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) y sus posibles manifestaciones y problemáticas que conlleva. Se destaca, en el caso sudafricano particularmente, la posibilidad de promover identificación a través de la vigencia del concepto de raza, y en el de Cataluña, la propuesta de enseñanza de los paisajes catalanes para suscitar identificaciones con el territorio. En los documentos argentinos, se rastrea la propuesta de abordaje del género, su diversidad y formas de manifestación como un aspecto que puede promover identificación buscando superar visiones esencialistas y naturalizadas sobre los roles masculinos y femeninos, así como la reproducción de las relaciones jerárquicas entre géneros (Ministerio de Educación República Argentina 2011a; 2012a).

En cuanto a los documentos sudafricanos de Orientación para la Vida (Department Basic Education South Africa, 2014d; 2014e) y en especial los apartados referidos a la Geografía (Department Basic Education South Africa, 2014a; 2014c), se proponen niveles de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) que van desde lo local a lo global (Giménez, 2005), tanto en cuanto al territorio en sí mismo como al entorno social. Algo similar se observa en la dimensión Geografía de la currícula catalana, en la que se intenta promover identidades más globales atendiendo al proceso de globalización -desde lo económico, político y territorial- y problemas medioambientales más planetarios, destacando al paisaje como el resultado de la interacción entre el medio y la humanidad (Generalitat de Catalunya, 2015b). A su vez, desde la currícula también se promueven identidades ciudadanas europeas poniéndose acento en el territorio y la unidad europea, sin dejar de valorar las manifestaciones culturales de la identidad catalana. En cuanto a Argentina, particularmente se observan la propuesta de utilizar diferentes escalas geográficas de análisis -local, nacional, regional y mundial- para el abordaje de los problemas

territoriales, ambientales y socio-históricos por lo que se infieren algunos procesos de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) que pueden exceder la escala nacional (Giménez, 2005), tanto a partir de la reivindicación de los localismos como el hecho de asumir el contexto de la actual globalización y sus efectos socioeconómicos. Justamente, estos aspectos que se desprenden de las tres currículas, ya sea directa o indirectamente, están insinuando una sociedad más global a modo de un endogrupo (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) en el que todos y todas se sientan parte del planeta y responsables de su futuro (Moreno-Fernández, 2016).

4.2. Representaciones sociales del profesorado

Tomando en cuenta los tres sitios en conjunto, se analizan brevemente las representaciones sociales de los miembros del profesorado sobre su concepción de las identidades relacionándolo con cómo definen sus propias identidades y las de su estudiantado intentando identificar posibles fuentes de identificación que aparecen en los testimonios. Para esto, se abordan tres preguntas de la Parte 1 del cuestionario realizado -*¿Qué crees que son las identidades?; ¿Cómo definirías tu identidad o identidades?; ¿Cómo definirías las identidades de tus estudiantes?*-, reforzando el análisis con extractos de algunos testimonios obtenidos en las entrevistas semiestructuradas realizadas. A partir de las diversas respuestas recabadas en los tres sitios, se pudieron construir cuatro diferentes categorías.

En primer lugar, la mayoría define a las identidades como *características o rasgos* de las personas, lo que sugiere que estos profesores y estas profesoras parecieran otorgarle un carácter más perdurable, sólido, fijo, estable o estático y acabado (Funes, 2012) al concepto, considerando a las identidades como aspectos que les son propios a los sujetos y otorgándole un rol más pasivo. Si bien los miembros del profesorado encuestados y entrevistados para los casos de Argentina y Cataluña no aclaran específicamente cuáles son esos rasgos a los que refieren, en el caso sudafricano estos se relacionan especialmente a las diferentes 'razas' que conviven en el territorio del país. Esto puede ejemplificarse mediante el siguiente testimonio de uno de los profesores sudafricanos entrevistados: *'Just black children growing in a multicultural society'*.

En cierta manera en los tres casos esta concepción más estática se va modificando en las entrevistas, vislumbrándose la idea de posibles cambios, fluidez y dinamismo de las identidades. Como expresa un profesor catalán: *'La identidad es el conjunto de características...que definen un individuo en un momento concreto de su biografía. Pueden ser cambiantes...Están en tránsito'*. En este mismo sentido, se aprecia que una profesora argentina expone: *'En realidad esos rasgos se adquieren. Cuando yo decía rasgos o características todo, me faltó agregar que esto es adquirido y construido. Como ser humano uno va evolucionando, y la familia va transmitiendo valores, pero después los ámbitos de inserción hacen que uno cambie con el tiempo. No permanecemos siempre igual'* y luego más adelante añade: *'Hay cosas que están en una construcción dinámica, abierta a nuevos cambios'*.

Un segundo grupo en mayoría, no explicita directamente cómo define a las identidades como concepto, sino que describe múltiples posibles *procesos de identificación* (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012), por lo que aborda indirectamente también las fuentes (Funes, 2012) que los promueven refiriendo a 'endogrupos' y 'exogrupos' e involucrando procesos emocionales y

sensaciones (Rosset, 2007). Partiendo de esta idea un profesor catalán define a las identidades enunciando: *'Por el sexo, por la edad, por el origen cultural, por sus intereses'*. En el mismo sentido, una profesora sudafricana expresa: *'It is crucial that people identify who they are and labels are not imposed on them. It could be linked to gender, abilities, Family groupings, nationality, language spoken'*. Entre las múltiples fuentes de identificación, se señalan aspectos familiares, generacionales o etarios, económicos, políticos, religiosos, aspectos del lenguaje, del género y manifestaciones artísticas como la música y actividades deportivas. Resulta relevante destacar cómo algunos de los miembros del profesorado entrevistado admiten que pueden existir procesos de identificación a partir de fuentes antagónicas pero que no por eso susciten identidades contradictorias (Maalouf, 1999). Así, un profesor catalán sostiene: *'Incoherentes: decir que eres un activista en pro de los derechos de los animales y ser partidario de las corridas de toros'*.

Se observa que una profesora de Argentina, le concede especial importancia a los procesos de identificación que se promueven desde los grupos etarios por lo que describe lo que llama identidades adolescentes como un endogrupo con características propias y muy definido. En este sentido, expresa: *'Pero...los defino como una comunidad de adolescentes, propiamente dicha, así los defino...todos tienen un común denominador, que los define como adolescentes, y los identificamos dentro de una comunidad como adolescentes, como tales...por sus hábitos'*. Se destaca que la mayoría de los encuestados y encuestadas coinciden en que particularmente los ídolos o exponentes provenientes de los medios de comunicación masiva y redes sociales promueven identificaciones. Esto puede ejemplificarse cuando uno de los profesores catalanes expresa: *'En la ESO los alumnos suelen llevar a los personajes famosos en sus camisetas, carpetas, estuches...En todos los sitios. Sus cortes de pelo intentan parecerse a ellos, y sus conversaciones se giran sobre ellos'*.

En relación a los procesos de identificación, también se infiere que, si bien la mayoría de los testimonios giran en torno a identidades relativas a lo nacional, las fuentes de identificación a las que estos miembros del profesorado refieren, no solo se anclan en escalas locales sino también regionales -evocando identidades latinoamericanas, africanas y europeas- e inclusive más planetarias o globales (Giménez, 2005) como ocurre en una entrevista a una profesora argentina: *'Soy ciudadana del mundo. ¿Por qué y para qué están las fronteras?'*; y en un cuestionario realizado a un profesor sudafricano en el que expresa: *'I am a south african, african... I am also a global person, who can easily relate to other global people'*. Testimonios como estos, está empezando a sugerir aspectos relacionados a responsabilidades y proyecciones para el futuro más planetarios (Moreno-Fernández, 2016).

Un tercer grupo, asocia a las identidades dentro de cuestiones más amplias como la *diversidad cultural y la diferencia* (Benejam, 1997), lo que sugiere cuestiones de reconocimiento mutuo y aceptación social sin una vinculación clara en los testimonios con los procesos de identificación. Es así como muchos miembros del profesorado encuestados y entrevistados enuncian que las identidades de sus estudiantes son *'variadas'*. Sugiriendo la existencia de diversidades entre sus estudiantes, estos profesores y estas profesoras no solo refieren a sus estudiantes como un grupo etario en el que existen diversidades, sino que admiten que entre ellos y ellas se despliegan diferencias culturales y sociales. Por otro lado, destacándose en los

testimonios sudafricanos en general una insistencia por la diversidad étnica anclada aún hoy en el Apartheid y la multiculturalidad en todos los testimonios sudafricanos, se aísla un solo caso en el que un solo profesor en el cuestionario responde desde la diversidad étnica -en Sudáfrica ampliamente considerada diversidad *racial*- describiéndola lo que en castellano podría traducirse como *'apariencia física'*. Este relato (Brunner, 2003; Ricoeur, 1996) sufre modificaciones posteriormente en la entrevista ya que este mismo profesor logra percibir otros aspectos de las identidades. Es así como en la entrevista semiestructurada comienza diciendo: *'Why I said is that became out of apartheid and apartheid gave us all an identity according to our skin colour. an the identity it was: if your were fair you were white, if you were african you were black, if you were a combination of people who were black and white you were called coloured; and if you became anywhere from Asia, no necessarily from India, you were called indian'...*; para luego cambiar más radicalmente su discurso (Hall, 1996) diciendo: *'Ok...Identities are not only physical appearance, but in the way that we think things...as well...hehe'*.

Un grupo minoritario dice concebir a las identidades como *construcciones sociales* (Grossberg, 1996; Hall, 1996; Marcus, 2011) por lo que indirectamente las piensan como una forma de representación a partir de los vínculos con los y las demás (Arfuch, 2002) y, por tanto, como una forma de narrarnos (Bruner, 2003; Ricoeur, 1996) a nosotros mismos y nosotras mismas, confiriéndole un papel más activo a los sujetos (Ricoeur, 1996) en este proceso. Desplegadas en la temporalidad (Grossberg, 1996; Marcus, 2011) las identidades para este grupo resultan históricas, dinámicas, sociales e inacabadas (Funes, 2012; Grossberg, 1996; Hall, 1996; Marcus, 2011) aunque no se aprecie que las piensen explícitamente como posicionales y situacionales. Justamente reforzando esta perspectiva constructivista del concepto, una profesora argentina expresa: *'Las identidades están en construcción...en una construcción dinámica, abierta a nuevos cambios'*; y una de las profesoras sudafricanas entrevistadas sugiere: *'It's your language is your age, the religion you come, your culture; your sex construction, you cannot make what...you know?'* De la misma manera, un profesor catalán en la entrevista pone acento en la posibilidad de cambio reforzando el carácter temporal e inacabado de las identidades: *'Mira...los cambios pueden producirse desde la identidad sexual (darse cuenta que, de repente, te empiezan a gustar personas de tu mismo sexo)'*.

5. Conclusiones: aportes para propuestas e innovaciones curriculares

Partiendo del análisis de la currícula de Argentina, Cataluña y Sudáfrica junto con el abordaje de las representaciones sociales de los miembros del profesorado encuestados y entrevistados -siempre reconociendo que los datos obtenidos y analizados aquí no son generalizables-, se pueden esbozar algunos posibles aportes de la investigación a potenciales propuestas e innovaciones curriculares:

- Reforzar a las identidades como un concepto plural clave de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Benejam, 1997, 1999) y esencial en la enseñanza para la democracia (Pagès y Santisteban, 2007) relacionado a las diversidades y diferencias, desarrollándolas como un tema bien preciso y delimitado en las currículas junto con su contraparte que son las alteridades. Según lo analizado, el concepto atraviesa toda la currícula en los tres casos,

pero en ninguno aparece como un apartado específico a enseñar o trabajar, sino más bien como un tema transversal. Lo mismo ocurre en el caso de los testimonios recabados ya que la temática parece estar siempre latente, pero no se corresponde con un concepto claramente definido por los miembros del profesorado encuestados y entrevistados.

- Poner énfasis en las identidades como construcciones sociales incompletas, inacabadas, situacionales, relacionales, posicionales, dinámicas y sociales, que se reconstruyen permanentemente en las interacciones sociales (Grossberg, 1996, Hall, 1996; Marcús, 2011), reforzando al mismo tiempo que esto siempre ocurre a partir del reconocimiento de lo colectivo, el vínculo (Arfuch, 2002) y la articulación con los y las demás (Hall, 1996); principalmente en el caso sudafricano por poner énfasis casi solamente en lo que en la currícula se hace llamar 'self' -esto es, el yo. Ocurre que, mientras la currícula de los tres sitios asume a las identidades como construcciones, en los testimonios esto se desdibuja. Solamente luego de una reflexión más profunda, en general éstas dejan de ser pensadas como rasgos o características para empezar a concebirse desde una perspectiva más constructivista.

- Insistir en el carácter histórico y situacional de las identidades (Grossberg, 1996; Hall, 1996) por contribuir a la propia permanencia en el tiempo recordando pasados, pero sobre todo proyectando futuros (Rosa Rivero, 2004) desde el presente. En este sentido, se sugiere hacer hincapié en las identidades como representaciones de nosotros mismos y nosotras mismas en forma de discursos (Hall, 1996), narraciones o relatos (Bruner, 2003; Ricoeur, 1996) ficcionales dirigidos hacia la acción y a la práctica social (Arfuch, 2002; Marcús, 2011) conformando la propia experiencia del ser y el existir (Iñiguez, 2001). Si bien en las currículas las identidades son consideradas situacionales y posicionales teniendo una gran presencia en los documentos de historia desplegándose en la temporalidad a partir de la construcción de relatos, esta concepción parece perderse en los testimonios ya que raramente se las describe desde una perspectiva histórica y situacional.

- Aportar al reconocimiento de las posibles múltiples, infinitas e incluso antagónicas fuentes (Funes, 2012) que puede suscitar procesos de identificación llevando a la constitución de 'endogrupos' y 'exogrupos' (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) y por lo tanto a las diversidades culturales y diferencias (Benejam, 1997, 1999), siempre en relación con las emociones (Rosset, 2007) y a las situaciones, sin que esto genere contracciones (Maalouf, 1999) para los sujetos y grupos. Tanto en las currículas como los testimonios, aparecen múltiples posibles fuentes que pueden suscitar pertenencia, así a veces ocurra de forma dispersa. Lo que no se aprecia al menos en los documentos analizados, cuestionarios y entrevistas realizadas, es que se acepte explícitamente la posibilidad de que puedan coexistir fuentes antagónicas que lleven al desarrollo de ciertos 'endogrupos' y 'exogrupos'.

- Hacer hincapié en que los procesos de identificación pueden darse no solamente desde lo nacional, sino también desde lo local o regional a lo más global (Giménez, 2005) dado el contexto de la globalización, concibiendo al planeta como un endogrupo en el que

todos los ciudadanos y todas las ciudadanas se sientan responsables por el futuro del planeta promoviendo igualdad y justicia social (Moreno-Fernández, 2016). Mientras que en las currículas las identidades aparecen principalmente relacionadas a concepciones más nacionalistas, los testimonios obtenidos parecen sugerir también la necesidad de propuestas más globales, por lo que aquí se plantea la posibilidad de ser tomadas en cuenta en potenciales propuestas e innovaciones curriculares.

- Apelar más abiertamente a que las identidades -como el modo en el que se organizan las subjetividades y el filtro mediante el que se lee la realidad social- envuelven relaciones de poder (Grossberg, 1996) y que por ende, y por la existencia de diferencias y la diversidad cultural (Benejam, 1997; 1999), llevan a la injusticia social y a la desigualdad tanto a nivel local como planetario atravesando la mayoría de los conflictos como la discriminación, racismo, xenofobia y violencias. Cuando en los cuestionarios y entrevistas se indaga en temas de identidades, estas cuestiones no aparecen en primera instancia en los testimonios. Se observa que esto último ocurre probablemente porque la currícula de los tres sitios no propone trabajar explícitamente las relaciones de poder y la negación de identidades diferentes a las nuestras, por lo que urge expresar más visiblemente estas relaciones en posibles propuestas curriculares.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2002) Problemáticas de la Identidad. En Arfuch, L. (Comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Armento, J. (1996). Cambios en las concepciones de la investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales. *Simposio Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Salamanca: AUPDCS.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, pp. 63-84. Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.
- Bruner, J. (2003). La creación narrativa del yo. En: *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*, 91-124. México: FCE.
- Department Basic Education South Africa (2014a). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 10-12. Geografía*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.
- Department Basic Education South Africa (2014b). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 10-12. History*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.
- Department Basic Education South Africa (2014c). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 7-9. Social Sciences*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.
- Department Basic Education South Africa (2014d). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 7-9. Life Orientation*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.

- Department Basic Education South Africa (2014e). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 10-12. Life Orientation*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.
- Eisner, E., W. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (pp. 43-58). Barcelona: Paidós. Accessible en: <https://books.google.es/books?id= SXIeffwwZF0C&printsec=frontcover&dq=eisner+el+ojo+ilustrado&hl=es&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAGoVChMIsKaknb2KyAVQqsaCh3Hgw7L#v=onepage&q=eisner%20el%20ojo%20ilustrado&f=false>.
- Funes, A., G., (2012). Identidades profesoras. En: *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*, 73-96. Neuquén: Educo.
- Flick, U. (2015). Análisis de datos cualitativos. En: *El diseño de investigación cualitativa*, 136-145. Madrid: Morata.
- Flick, U., (2014). Estándares, criterios, listas de comprobación y directrices. En: *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa*, 32-50. Madrid: Morata.
- Generalitat de Catalunya (2015a). *Competències bàsiques de l'àmbit social*. Catalunya: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (2015b). *Currículum Educació Secundària Obligatòria. Àmbit Social (Ciències Socials Geografia i Història)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2015c). *Currículum Educació Secundària Obligatòria. Àmbit Cultura i Valors (Cultura i Valors Ètics)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.
- Giménez, G., (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias* 7 (17), 8-24. Accesible en: <http://www.redalyc.org/pdf/607/60722197004.pdf>.
- González Valencia, G.; Sant, E.; Santisteban, A. y Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado de ciencias sociales en la realidad iberoamericana*. Santiago de Chile: Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Grossberg, L. (1996). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En: Hall, S. y du Gay, P. (Eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, S. y du Gay, P. (Eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: De lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual. En Crespo E. (Ed.). *La constitución social de la subjetividad*. (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Maalouf, A. (1999). Mi identidad, mis pertenencias. En: *Identidades asesinas*, 19-55. Madrid: Alianza.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. Intersticios. *Revista Sociológica del Pensamiento Crítico*, 5 (1), 107-114. Accesible en: <http://www.intersticios.es>.
- Marín Sánchez, M., y Sell Trujillo, L. (2012). Personalidad e identidad social. En Sánchez Marín, M. y Martínez-Pecino, R., (Coords.). *Introducción a la psicología social*. (pp. 31-57) Madrid: Pirámide.

- Ministerio de Educación República Argentina (2011a). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Formación Ética y Ciudadana. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1º y 2º/2º y 3º Años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación República Argentina (2011b). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1º y 2º/2º y 3º Años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación República Argentina (2012a). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Formación Ética y Ciudadana. Campo de Formación General. Ciclo Orientado Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación República Argentina (2012b). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales: Historia - Geografía - Economía. Campo de Formación General. Ciclo Orientado Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Moreno-Fernández, O. (2016). ¿Qué educación para qué ciudadanía? Hacia una educación ciudadana planetaria en las aulas educativas. En: García Ruiz, C., R., Arroyo Doreste, A., & Andreu Mediero, B. (Eds.). *Deconstruir la Alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una Ciudadanía Global*, 577-585. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas & AUPDCS.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemal.
- Muñoz, M., E. (2014). Las efemérides como espacio potencial, para el diálogo intergeneracional. En Funes, A., G. (comp.). *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis 2001. ¿Qué efemérides?*, 175-205. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pagès, J. y Santisteban, A., (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En Pagès, J. y Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*, 1-14. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Accesible en: <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/materia ESO.asp? materia=ciuda>.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en la Investigación Cualitativa*, 147-162. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (1996) El sí y la identidad narrativa. En: *Sí mismo como otro*, pp. 138-172. Madrid: Siglo XXI. Pretoria: Department of Basic Education.
- Rosa Rivero, A. (2004) Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía En Carretero, M. y Voss, J. F. (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rosset, C. (2007). La identidad prestada. En: *Lejos de mí. Estudios sobre la identidad*, 41-77. Barcelona: Marbot.
- Simons, H. (2011). Evolución y concepto de la investigación con estudio de caso. En: *El estudio de caso: Teoría y Práctica*, 31-45. Madrid: Morata.
- Tosello, J. (2015). *La construcción de las identidades desde la enseñanza de las ciencias sociales. Estudio de casos de profesores/as de Sudáfrica, Argentina y Cataluña*. (Tesis de Máster inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.

¿Qué ideas previas tienen los alumnos de sexto de primaria de la Edad Media?

What previous ideas do 6th year of primary students have about the Middle Ages?

Joan Callarisa Mas

Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya

Email: joan.callarisa@uvic.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9501-3247>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.104>

Resumen

Este artículo parte del análisis y seguimiento del proyecto interdisciplinar realizado con los alumnos de sexto de primaria durante el curso 2015-2016 en una escuela. En él se plantea qué ideas previas tienen sobre un período concreto como la Edad Media y si éstas se pueden modificar a lo largo de un curso.

Los resultados obtenidos sirven para concluir cómo el proyecto interdisciplinar realizado con los alumnos en esta etapa de ciclo superior hizo mejorar o ampliar sus ideas iniciales sobre la Edad Media y el monasterio de Sant Pere de Casserres.

Palabras clave: enfoque interdisciplinar; Edad Media; historia medieval; enseñanza de las ciencias sociales; desarrollo de las ciencias sociales

Abstract

This article is part of the analysis and follow-up of the interdisciplinary project carried out with sixth grade students during the 2015-2016 school year. Such article treats on which previous ideas exist on a specific period as Middle Ages and if these can be modified along a course.

The results obtained serve to conclude how the interdisciplinary project carried out with the students in this stage of higher cycle did improve or expand their initial ideas about the Middle Ages and the monastery of Sant Pere de Casserres.

Keywords: interdisciplinary approach; Middle Ages; Medieval History; Social Science Development; Social Science Education.

1. Introducción

Este artículo gira en torno al análisis y el seguimiento llevado a cabo durante el curso 2015-2016 en la escuela Mossèn Cinto de Folgueroles (comarca de Osona, Barcelona) del proyecto interdisciplinar realizado con los alumnos de sexto de primaria en el monasterio de Sant Pere de Casserres (próximo a dicha localidad). Este proyecto nace a partir de los materiales creados para trabajar de forma didáctica y a su vez lúdica el período de la Edad Media del único monasterio benedictino de Cataluña.

Antes de iniciar el proyecto y una vez finalizado, se indagaron las ideas previas que el alumnado tenía sobre la Edad Media y para concluir si a lo largo del proyecto las preconcepciones o ideas previas sobre este período histórico se habían modificado (Carretero y Limón, 1996; Barton, 2010).

Para ello, se partió de varios ítems donde se preguntaba a los alumnos parámetros relacionados con el patrimonio y la Edad Media. El cuestionario estaba formado por preguntas cortas con el objetivo de determinar las ideas previas del alumnado en torno a la Edad Media, al tipo de sociedad, al monasterio de Sant Pere de Casserres y a su conocimiento sobre el patrimonio, entre otras cuestiones. Esto permitió observar cómo los alumnos han ido construyendo su concepto de Edad Media y qué papel juegan las ideas previas en tal proceso y, a su vez, poder observar si las ideas preconcebidas se han modificado, a lo largo del proyecto, ampliando la información sobre esta etapa histórica.

2. Objetivos

El objetivo de la investigación se concreta en determinar las ideas previas del alumnado de sexto de primaria acerca de la Edad Media, así como la evolución de las mismas una vez implementado el proyecto a partir de un elemento patrimonial.

El objetivo del centro escolar se concreta en aprovechar un elemento patrimonial de gran riqueza, como es el monasterio de Sant Pere de Casserres, para trabajar todas las áreas del curso de sexto de primaria a través de un proyecto interdisciplinar.

3. Contexto de investigación

En primer lugar, es relevante situar el contexto de la investigación y el centro donde se llevó a cabo la intervención. Esta escuela se denomina como el poeta romántico del siglo XIX, nacido en la localidad, Mossèn Cinto (Jacint Verdaguer). Desde el año 2010 es una escuela de dos líneas, desde educación infantil, de tres años de edad, hasta sexto de primaria. Es una escuela que potencia trabajar por proyectos (Pozuelos, 2007), trabajos de investigación (VVAA, 2010) o materiales creados por los propios maestros. En la etapa de ciclo superior desde los años 80 (1986) siempre en cada curso se ha hecho un pequeño proyecto de investigación de recuperación histórica relacionado con el entorno próximo del pueblo. Siempre se ha potenciado entender el pueblo y su proximidad como una manera de integración y de respeto al patrimonio. Durante estos cursos se han hecho proyectos relacionados con el *origen y la actividad de la escuela desde*

la etapa franquista, las masías y casas del pueblo, el oficio de picapedrero, los dinteles de las casas, los relojes de sol del pueblo, los esgrafiados de las fachadas, la iglesia de Sant Jordi o el padrón (escultura) de Mossèn Cinto. Estos proyectos solían durar un tiempo limitado dentro del curso (un trimestre o unos meses concretos). En el curso 2014-2015 las maestras de ciclo superior decidieron trabajar todo el temario a partir de proyectos interdisciplinares. Pretendían trabajar todas las áreas del currículum a partir de un eje principal que se trabajara durante todo el curso. El primer proyecto que hicieron fue a partir del agua y del torrente del pueblo. Y lo trabajaron con los alumnos de quinto de primaria. Lo llamaron *El curs de l'aigua (el curso del agua)*. Dentro de él pudieron trabajar las diferentes disciplinas que contiene el currículum, como lenguas, matemáticas, medio social y natural, arte, educación física y competencias digitales.

En el siguiente curso se decidió utilizar la metodología de aprendizaje por proyectos (Pozuelos, 2007), pero con el proyecto del monasterio de Sant Pere de Casserres, que se detallará más adelante.

4. Metodología

Como ya he comentado, el objetivo de investigación pretende comprobar antes de iniciar el proyecto cuáles eran los conocimientos que tenían los alumnos de la Edad Media, del patrimonio y del monasterio que se trabajaría. Para ello se realizó una encuesta (Martínez, 2002) con la finalidad de determinar las ideas previas del alumnado.

La primera encuesta se pasó el día 17 de septiembre de 2015 a las dos clases de sexto de primaria; a un total de 40 alumnos (21 de sexto A y 19 de sexto B). En realidad, debían haber sido 42, pero faltaban dos alumnos en la clase de sexto B.

La encuesta inicial constaba de tres ámbitos: Edad Media, patrimonio y el monasterio de Sant Pere de Casserres, sobre el cual giraba el proyecto. La primera pregunta incluía una tabla en la que se hacían tres preguntas: *Cómo eran los monasterios, como vivían los monjes y cómo era la sociedad*. El alumnado debía elegir entre cuatro respuestas: No sé nada, me suena, podría explicar alguna cosa, podría explicarlo a un compañero.

La pregunta 2 tenía el enunciado *Ahora con tus palabras explica qué sabes de la Edad Media*.

También con la finalidad de situar un poco dónde se realizaría el proyecto, se preguntó por el monasterio y el patrimonio, concretamente, *¿Sabes qué es el monasterio de Sant Pere de Casserres?* y *¿Qué es el patrimonio?* y que pusieran un ejemplo, en las preguntas 3 y 4.

El análisis de las respuestas, nos hizo ver que a la mayoría de los alumnos les suena o podrían explicar algún dato de algunos de los tres temas preguntados sobre la Edad Media. Los alumnos que responden que “no sé nada” son escasos (3 en la primera respuesta, 6 en la segunda y 8 en la tercera) y a su vez los que podrían explicarlo a un compañero tampoco son elevados con una sola respuesta. (1 en la primera respuesta, 4 en la segunda y 1 en la tercera)

Si triangulamos el primer cuadro con la pregunta *Ahora con tus palabras explica qué sabes de la Edad Media*, obtenemos respuestas iniciales que abundan en tópicos sobre esta etapa histórica. En general lo más frecuente son respuestas del tipo “que vivían monjes, que había monasterios o castillos” o “había príncipes, reyes, caballeros, criados”. Y por lo tanto encontramos muchos tópicos o estereotipos creados de esta época (Licerias, 2003).

Concretamente se obtuvieron 27 respuestas que lo relacionan con alguno de estos ítems anteriores. Hay alguna respuesta curiosa, como *“los monjes vivían sin tele, ni Internet”, “no había ni escuelas, ni coches”, “era una época muy pobre que no tenían máquinas”,* o alguna respuesta más elaborada: *“cada monje tenía un trabajo como escribir, rezar...” “Los escritores se pasaban horas copiando la Biblia”*. También es interesante ver que sólo 4 respuestas dicen que no saben nada y una de ellas comenta *“no se nada porque aún no lo hemos estudiado”*.

Las dos últimas preguntas, una más ligada al monasterio y la otra al patrimonio, dieron los siguientes resultados. Sobre qué sabían del monasterio de Sant Pere de Casserres hay bastantes alumnos, 14 en total, que responden *“no sé nada”*. Resulta interesante ver cómo uno de los monasterios más importantes de Cataluña y muy próximo a su localidad (a solamente 12 kilómetros) les era tan desconocido. La mayoría que lo conocían (15 en total) comentan que *“es un monasterio donde vivían monjes”* y destaca algún comentario más elaborado como el siguiente *“está en una zona elevada y los monasterios son construcciones que son de todos y de nadie en concreto”* o *“sé que trabajaban en el scriptorium, dormían en camas y los monjes rezaban en la iglesia”*.

Respecto al patrimonio, la idea era ver qué pensaban que era el patrimonio para que pudieran relacionarlo con el propio monasterio. La mayoría de las respuestas giran en torno a la idea de que es algo antiguo o que es un monumento, como la siguiente afirmación *“el patrimonio eran las cosas que se hacían antes”*. Y sobre la demanda de que pusieran un ejemplo, en general son sitios próximos, como la iglesia de su pueblo (Iglesia de la Damunt). Pero también se obtuvieron ejemplos de monumentos del mundo como las pirámides de Egipto, la Alhambra, el Coliseo de Roma, entre otros. Es destacable la respuesta de un alumno que expone *“el patrimonio es una estructura antigua que se ha podido conservar a lo largo del tiempo. Un ejemplo sería el Duomo de Italia”*, otro que comenta *“el patrimonio son infraestructuras hechas por el hombre”* o *“el patrimonio es de la humanidad y del pueblo”*.

Estas encuestas sirvieron para tener una idea general de los conocimientos del alumnado sobre la temática a tratar antes de empezar el proyecto.

5. Proyecto escolar

Una vez realizadas las encuestas, la escuela inició el proyecto interdisciplinar que harían durante todo el curso 2015-2016. Este proyecto en el cual se incluían todas las áreas del currículo era sobre el monasterio de Sant Pere de Casserres.

Una breve referencia a la historia del monasterio: se ubica en la comarca de Osona (Barcelona) dentro del término de Les Masies de Roda, ubicado en un desfiladero con el pantano de Sau a los pies del recinto. Las primeras referencias que encontramos sobre la ubicación de este monasterio es una iglesia existente en el siglo IX. Hay una leyenda que liga su origen a los vizcondes de Cardona, donde se habla de que un hijo que tuvieron nació y a los tres días ya hablaba. Les dijo que moriría pronto y que le pusieran en un carro con una burra ciega y donde ésta se parara debían construir un monasterio; enclave donde se ubica dicha construcción. Esta leyenda va ligada al infante san Nin. 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 (aunque un párroco lo celebró hasta medianos del siglo XIX). 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 Consell Comarcal d'Osona, quien se encargó de su restauración a cargo del arquitecto Joan Albert Adell. La inauguración de la restauración fue el año 1998 y se abrió al público a partir de 2002. Actualmente es visitable y se hacen diferentes visitas guiadas o actividades.

Por parte de la escuela se decidió llamar al proyecto *Sant Pere de Casserres. Un viatge en el temps (Sant Pere de Casserres un viaje en el tiempo)*. El eje principal sería este elemento patrimonial que tiene un gran valor histórico (Feliu y Hernández, 2011) por su entorno y situación geográfica; el área principal serían las ciencias sociales (VVAA, 2016), que servirían como punto de partida para trabajar todas las áreas del currículo de sexto de primaria.



Figura 1. Imagen del desfiladero y del monasterio de Sant Pere de Casserres

Fuente: Antoni Anguera. Arxiu Comarcal d'Osona (ACO)

Aunque en sexto de primaria se realicen las pruebas de competencias, consistentes en evaluar competencias básicas lingüísticas y matemáticas, las maestras decidieron trabajar todos los contenidos curriculares en este proyecto, incluidos muchos de los específicos para estas pruebas. El resultado final de las pruebas fue muy satisfactorio como ya detallaré más adelante. En la mayoría de proyectos que se hacen en la escuela, los materiales que se utilizan son creados y diseñados por los propios maestros. Sin embargo, en este caso fue un poco diferente ya que se partió de un material creado el año anterior cuyo nombre es *Sant Pere de Casserres, un viatge en el temps (Sant Pere de Casserres un viaje en el tiempo)* (Consell Comarcal d'Osona, 2015). Dentro de él se pueden encontrar unos materiales diseñados (en forma de cuadernos) para trabajar diferentes elementos de forma interdisciplinar relacionados con el patrimonio y la Edad Media, en la etapa de ciclo superior de primaria y en el primer ciclo de secundaria.

Los cuadernos relacionados con la etapa de primaria incluyen las áreas de medio social y natural, matemáticas, arte, lenguaje, competencias digitales, música y educación física (Vicent y Ibáñez, 2012). Hay un total de tres cuadernos pensados para trabajar en el aula y en el monasterio. El objetivo era dar una continuidad a los tres cuadernos, por eso se optó por un primer cuaderno

a modo de introducción del tema, otro para trabajar durante la salida al monasterio y finalmente el último para terminar a modo de conclusión.

El primero está pensado para trabajar en el aula y sirve de introducción histórica a la Edad Media, aparte de tratar la situación geográfica del monasterio y los objetivos giran en torno a su localización. El segundo cuaderno está pensado para hacer in situ (Sant Pere de Casserres) y se estudia el trayecto a seguir para llegar al monasterio, al mismo tiempo que se trabaja la vegetación y la fauna del lugar. Por ello, los objetivos servirán para trabajar el paisaje y su entorno inmediato. Finalmente, la tercera parte está pensada para realizarla en el entorno benedictino y en el aula, y ayuda a descubrir las características arquitectónicas y artísticas del edificio, así como la vida monacal que tenía lugar allí en plena Edad Media.

Para complementar todo este material, también se prepararon unos posibles talleres para poderlos desarrollar dentro del mismo recinto del monasterio. Estos talleres permiten trabajar diferentes temáticas que van desde cómo cultivar hierbas en un huerto, a la creación de velas, un taller de escritura o la observación de cometas y estrellas.

Esta misma temática, pero adaptando sus objetivos curriculares, está preparada para la primera etapa de secundaria.

La creación de la página web fue un encargo del Consell Comarcal d'Osona, entidad propietaria que gestiona el monasterio, que quería potenciar las visitas desde el punto de vista didáctico.



Figura 2. Imagen de la página web del material creado de Sant Pere de Casserres

Fuente: www.descobreixcasserres.cat

Cabe destacar que este material didáctico lo creamos conjuntamente una de las maestras de sexto de primaria, una profesora de secundaria y un profesor universitario.

El material de la página es abierto para que cada maestro lo pueda adaptar y modificar a las necesidades de la clase; y esto fue lo que sucedió en la escuela. Inicialmente se partió del cuaderno creado, pero se decidió introducir todas las áreas y extenderlo a todo el curso, desde septiembre de 2015 hasta junio de 2016. Las maestras una vez por semana se reunían e introducían, modificaban y retocaban el material inicial para adaptarlo a sus necesidades escolares.

6. El Proyecto escolar

La metodología de trabajo durante todo el curso fue la de potenciar la motivación y las ganas de descubrir por parte del alumnado. El material del cuaderno de la página web era el punto de partida, pero las maestras lo fueron adaptando a las necesidades del grupo y del currículum. Nunca fue un material cerrado y utilizado como guía única, sino que fue un soporte más para potenciar la motivación. Se daba a los alumnos consignas para que ellos fueran descubriendo mediante la investigación desde el aula los diferentes contenidos. Por un lado, se hacía trabajo en el centro escolar y también en el monasterio. En el caso del trabajo escolar se potenció trabajar cooperativamente. Durante todo el curso los diferentes trabajos que realizaban los alumnos tenían sus grupos de trabajo cooperativo. Estos grupos estaban formados por 4 o máximo 5 niños. Además, periódicamente se cambiaban y así se intentaba potenciar que todos los alumnos trabajaran con diferentes grupos. Entre ellos se organizaban y buscaban los contenidos pedidos por las maestras ya fuera en internet, en la biblioteca o a partir de ayudas de sus familias. También se utilizaban técnicas de trabajo cooperativo como pudiera ser "1,2,4" o "lápiz en el medio" que las maestras potenciaban para su desarrollo

El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo. En primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. La posibilidad que brinda el aprendizaje cooperativo de abordar estos tres frentes al mismo tiempo lo hacen superior a todos los demás métodos de enseñanza (Johnson, Johnson i Holubec, 1999, p. 9-10)



Figura 3. Niños trabajando en el aula el proyecto de Sant Pere de Casserres

Fuente: Foto realizada por las maestras

En el caso del monasterio se hicieron tres salidas (una por cada trimestre), para poder complementar toda la investigación hecha en el aula. Allí se hicieron jornadas de un día dónde los niños investigaban, recogían todo lo hecho anteriormente en clase. Toda esta información

recogida o trabajada durante las salidas se continuaba trabajando en el centro escolar. En estas tres excursiones también se potenció el trabajo cooperativo.



Figura 4. Niños trabajando en el monasterio de Sant Pere de Casserres

Fuente: Foto realizada por las maestras

Desde hace unos años, la escuela intenta siempre que es posible a finales de junio hacer una sesión final del proyecto. Este día se cita a los padres, familias, gente del pueblo, etcétera para que puedan ver los proyectos trabajados en los diferentes cursos.

En este caso, los alumnos de sexto de primaria pudieron enseñar todo el trabajo realizado en una sesión matinal realizada el 22 de junio. Esta jornada consiste en que los alumnos sean los protagonistas y las maestras queden en un segundo plano. Ellos aprovechan para poder explicar a sus familias todo el trabajo realizado durante el curso académico. Es una actividad voluntaria y que las maestras no quieren que los niños estén obligados a participar si no es de su expreso deseo. En este caso de 42 alumnos que había entre las dos aulas fueron 40. Uno no pudo por enfermedad y el otro decidió no participar.

Durante las semanas previas a esta salida las maestras y los alumnos trabajan de forma conjunta y cooperativamente qué se debe enseñar, cómo y qué duración debe tener. Además, los alumnos deciden y se distribuyen entre ellos, sin la ayuda de las maestras quién debe impartir ciertos conocimientos. Tuve la oportunidad de asistir en una de estas sesiones de trabajo y ciertamente fue un auténtico lujo poder observarlo. Como entre ellos decidían, por ejemplo, quién hablaba en inglés o quién cantaba, por poner dos ejemplos según sus observaciones. Por lo tanto, entre ellos sabían tomar decisiones de quién daría mejor un contenido que otro.

Para esta jornada final los alumnos también prepararon un material relacionado con la Realidad Aumentada (RA) para complementar sus conocimientos del monasterio. Este material se fraguó durante estas semanas previas. A partir de la ayuda de las maestras se escogieron unos sitios concretos dentro y fuera del monasterio. En total fueron seis partes del monasterio (el claustro, la iglesia por dentro y por fuera, las habitaciones de los monjes, el comedor y el cementerio) dónde los alumnos crearon un material adicional a partir del programa de Realidad Aumentada Aurasma (Cabero et alii, 2016, p. 89). Debido a la gran habilidad que tienen los alumnos en la competencia digital, ellos mismos prepararon, crearon y grabaron los materiales que posteriormente se pudieron ver ese día a partir de *tablets* que llevó la escuela. Así pudimos

ver a partir de una imagen fija la información que habían buscado los alumnos y pusieron en un soporte de cartón. Entre ellas destacaría la información de la tipología de los capiteles del claustro, cómo y cuantas veces comían los monjes a partir de una imagen de una vajilla, el trabajo de los monjes en la transcripción de libros, o, una de las que más destacables, cómo era la música que había en esa época, dónde a partir de una nota musical se veía a los niños tocando y cantando una canción de canto gregoriano. Y así la gente que hizo la matinal pudo observar, ampliar y complementar dicha información.

Los contenidos que se trabajaron durante todo el proyecto fueron varios. Las maestras decidieron trabajar todas las áreas curriculares del curso. Evidentemente el proyecto tenía asentada como área principal la de conocimiento del medio natural y social, pero no se dejó ningún contenido específico de sexto sin trabajar de una u otra manera en dicho proyecto. A continuación, hay una breve referencia de cada área y el contenido que se trabajó durante el curso.

Tabla 1
Áreas y contenidos trabajados durante el proyecto

Área de conocimiento	Contenidos
Medio social	Ubicación de la comarca y del monasterio, el pantano de Sau; se hicieron lecturas de mapas topográficos y curvas de nivel, se estudió la Edad Media y la sociedad feudal, la estructura y actividad de cómo funcionaba la orden benedictina.
Medio natural	Realizada en inglés. Se recogieron materiales que posteriormente fueron analizados en el aula. También se realizaron otras actividades como, por ejemplo, diseccionar egagrópilas, observar la tipología de los árboles y las rocas del entorno del monasterio o los colores del paisaje.
Artística y musical	El alumnado recogió hojas con las que en el aula se prepararon puntos de libros hechos por los alumnos, se hicieron letras capitulares para ver cómo escribían los monjes sus libros y se trabajó con pergaminos. En el ámbito musical hicieron una comparativa entre la música actual y el canto gregoriano.
Matemáticas	Se llevaron a cabo cálculos del desnivel entre el inicio del sendero hasta el monasterio, de las altitudes en una gráfica, la recogida de datos climáticos, la observación de figuras planas, con volumen, buscar el perímetro del monasterio, o hacer un eje cronológico para ubicar la época de la Edad Media.
Lenguaje	Se trabajaron todos los conceptos nuevos que aparecieron ya fuera en catalán, castellano o inglés. También se leyeron diferentes textos relacionados con el monasterio sobre cómo era la vivienda de los monjes, las leyendas de la zona o el trabajo realizado en la vida monástica entre otros para potenciar su comprensión lectora.
Educación física	Se hizo el desplazamiento caminando desde el sendero hasta la entrada del monasterio. Y se ligó con el área de matemáticas para hacer los cálculos explicados anteriormente.
Competencia digital	Se hicieron fotografías por parte de los alumnos, se trabajó con páginas web como Eduwiki (Departament de la Generalitat de Catalunya, 2014), se hicieron presentaciones en Power Point y Prezi, y para la salida de final de curso con las familias se prepararon unos materiales relacionados con la Realidad Aumentada (RA).

Fuente: Elaboración propia

La evaluación de todo el proyecto se hizo a partir de diferentes elementos. En el primer trimestre se optó por una prueba de contenidos sobre todo relacionados con la ubicación y la lectura de mapas. A las maestras les interesaba ver si los alumnos habían entendido dónde se

trabajaba y si se sabían orientar una vez hecha la primera salida. Pero el principal elemento de evaluación fueron unas rúbricas creadas por las maestras.

Las rúbricas sirven sobre todo para regular el aprendizaje de los alumnos a lo largo de la tarea... Las rúbricas, por tanto, fomentan el pensamiento crítico del alumnado y despiertan en él una necesaria sed de transparencia que democratiza por completo el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta el estadio final de la calificación. (Marín, 2016, p.32-33)

Éstas eran individuales y se pasaron al final del segundo y tercer trimestre y en ellas se intentaba observar todos los contenidos de la Tabla 1, entre otras destrezas. Estas rúbricas estaban creadas a partir de una valoración de cuatro puntos. Se pedía a los alumnos que se evaluaran según si en el tema solicitado eran, noveles 1 punto, aprendiz 2 puntos, avanzado 3 puntos o expertos 4 puntos.

La rúbrica del segundo trimestre incidió en contenidos varios que iban desde las áreas matemáticas o los arcos de medio punto, pero también incidía en cómo había sido el trabajo en grupo durante la segunda salida o cómo habían buscado la información.

En el caso de la del tercer trimestre se optó por dos elementos: una rúbrica similar a la explicada, pero en inglés, y una autoevaluación dividida en dos partes, una más de contenidos concretos del monasterio y otra más de sensaciones personales obtenidas de todo el proyecto por parte de los alumnos, dónde se les pedía que fueran críticos y explicaran qué les había sido más útil para aprender.

También se tuvo en cuenta todo el material que se fue trabajando durante el curso y que acabó convirtiéndose en un soporte con forma de libro antiguo medieval.

7. Resultados

Una vez finalizado el curso y el proyecto, volví a pasar las encuestas concretamente el 17 de junio de 2016. Hice el mismo procedimiento y las pasé a las dos clases de sexto, a un total de 41 alumnos (21 de sexto A y 20 de sexto B). En realidad, debían de haber sido 42 pero faltaba un alumno de la clase de sexto B.

Las preguntas volvieron a ser las mismas. Por un lado, se volvió a pasar un cuestionario denominado *Conocimientos finales de los alumnos sobre la Edad Media*, en el que se preguntaba: *Cómo eran los monasterios, cómo vivían los monjes, cómo era la sociedad*. Las respuestas posibles fueron nuevamente: No sé nada, me suena, podría explicar alguna cosa, podría explicarlo a un compañero.

Además de la rúbrica se realizaron una serie de preguntas, la primera fue la misma: *Ahora con tus palabras explica qué sabes de la Edad Media*, pero las siguientes se modificaron ligeramente respecto a la primera encuesta ya que era evidente que los alumnos ya conocían el monasterio, y se les preguntó lo siguiente: *Ahora que ya sabes qué es el monasterio de Sant Pere de Casserres. Explica lo que sepas*. La cuestión acerca del patrimonio se modificó preguntando *¿Qué es el patrimonio?* y se añadió que pusieran ejemplos próximos o lejanos.

Tras la intervención los resultados obtenidos fueron muy diferentes. Podemos observar cómo cambiaron los resultados respecto a las encuestas de principio de curso. En primer lugar, la

respuesta “no sé nada”, ya nadie la escoge, en ninguna de las tres preguntas. La opción “me suena” ya son pocos alumnos que la marcan, sobre todo en la primera y la segunda pregunta con sólo 1 y 2. En la tercera pregunta aún eligen esta opción 11 alumnos. Sin embargo, la respuesta “podría explicar alguna cosa” o “podría explicarlo a un compañero” ya es señalada por más de tres cuartos de la clase. Es evidente que el proyecto que se realizó durante nueve meses hizo que se modificaran las ideas del alumnado.

Referente a la segunda pregunta sobre qué sabrían explicar con sus palabras sobre la Edad Media, las respuestas obtenidas fueron muy notables ya que no se registró ninguna respuesta que expresara desconocimiento ni tampoco las típicas respuestas centradas en “príncipes o reyes”. De sus ideas salen explicaciones cómo las siguientes: es “una época con clases sociales y que o eras rico o pobre, no había intermedio” o sobre la misma idea una niña comentaba “fue muy dura y muy cómoda para otros porque las clases sociales eran radicalmente diferentes”, también se habla de “época con castillos y monasterios”, “hubo guerras” o “las construcciones eran hechas con estilos arquitectónicos como el románico”. A destacar la aportación de una niña que comenta “La Edad Media empieza el siglo V y termina el siglo XV. La sociedad estaba repartida entre nobles, monjes, artesanos y payeses”.

En la penúltima pregunta, como ya habían ido tres veces al monasterio, se les preguntaba qué sabían. Se nota el conocimiento adquirido que tenían los alumnos con todos sus comentarios. Una pequeña selección de las respuestas sería: “el monasterio se construyó en el siglo XI”, “los monjes rezaban ocho veces al día”, “el ábside estaba orientado hacia el este”, “la iglesia tiene ventanas de arco de medio punto”, “los monjes pertenecían a la regla benedictina”, “había claustro, hospicio, iglesia, campanario”, “los monjes vivían como un pueblo porque tenían de todo”, entre otras. Como se puede ver en esta selección de respuestas el nivel de los comentarios hechos por los alumnos es muy notable, y se profundiza en muchos de los elementos importantes que tenía este monasterio.

En cuanto a la última pregunta, respecto al patrimonio, es necesario primero hacer un apunte: dentro del proyecto se hizo hincapié en algunas sesiones del curso en los valores educativos y la importancia de los elementos patrimoniales para la humanidad. Analizando las respuestas encontramos que la mayoría responde: “es una cosa de todo el mundo”, “es una cosa muy importante para nuestro país”, “el patrimonio no es de nadie, sino de todos” o “edificios importantes de nuestro entorno”. Los ejemplos próximos que ponen son las iglesias del pueblo o un asentamiento ibérico cercano, y entre los lejanos destaca la Estatua de la Libertad, la Torre Eiffel y el Coliseo Romano.

Aprovechando el buen hacer del grupo y las facilidades que me dieron en la escuela, ya que se me permitió hacer el seguimiento durante todo el año,¹ entrevisté mediante el procedimiento de grupos focales (Bisquerra, 2012) a seis alumnos de la clase de sexto A. La elección de estos alumnos fue basada en el intento de tener dos alumnos cuyo rendimiento en clase fuera excelente, dos que su rendimiento fuera notable y dos que su rendimiento fuera un poco justo. Al final la muestra de la entrevista estuvo formada por tres niños y tres niñas, a los que el mismo día 17 de

¹Durante el curso 2015-2016 hice el seguimiento del proyecto una vez por semana.

junio les pude preguntar sobre el trabajo con el patrimonio y los proyectos interdisciplinarios, aprovechando que sólo les quedaban unos días de clase y habían terminado todas las evaluaciones. Los alumnos se mostraron relajados y contestaron con una gran franqueza. Su valoración fue muy positiva sobre los dos cursos realizados en el ciclo superior. En cuanto a si el patrimonio era aburrido para trabajarlo en las aulas, lo veían de forma distinta a la idea preconcebida que podían tener. Lo valoraban de forma muy positiva. Comentaban y valoraban el hecho de poder ir a sitios próximos a la escuela para aprender. Además, decían que les gustaba más, y creían que aprendían más. Enlazándolo con lo que se refiere a trabajar por proyectos mostraban gran interés en fomentar más el uso del trabajo que de la metodología tradicional. Por otro lado, y respondiendo a si creían que habían aprendido más que con los libros, su valoración fue que pudieron relacionarlo más con su realidad cotidiana. Un comentario que refleja este hecho fue el que hizo un niño *“yo prefiero trabajar con elementos patrimoniales y así no haces solamente matemáticas. Puedes medir por ejemplo cuantos metros tiene...”* y una niña apostilló *“y así lo aplicas a la vida real”*.

Este hecho ya tuve la oportunidad de observarlo durante el seguimiento del proyecto. En una sesión de clase del mes de mayo, un niño aprovechó para relacionar con la Edad Media el castillo de una población próxima donde iba a entrenar a fútbol en horario extraescolar. Comentó a la clase que observó y descubrió en ese pueblo la idea trabajada en una anterior clase, donde observamos que la ubicación que tenían estos edificios para poder tener un control mejor de la población de la época solían ser elevados. Él mismo se sorprendió de haber pasado muchas veces por ese entorno y no haberlo visto.

Un apunte que quiero destacar para terminar este apartado está relacionado con el curso. En sexto de primaria hay las pruebas que evalúan las competencias y los conocimientos básicos del final de etapa de primaria. Esto hace que muchas escuelas a veces no quieran o puedan hacer proyectos de este tipo. En este caso las maestras decidieron trabajar todos los contenidos curriculares en este proyecto incluidos muchos de los específicos para estas pruebas. El resultado de las pruebas de las dos clases fue muy satisfactorio.

8. Discusión de los resultados

Observando el proceso que pasaron los niños desde el inicio del proyecto, donde había bastantes alumnos que no tenían claras concepciones sobre la Edad Media, hasta el final del proyecto la mejora es notable. Analizando las encuestas de principio de curso muestra que a casi todos los niños les sonaba la etapa en cuestión, ya fuera por los cuentos, películas u otros materiales, a muchos les sonaban conceptos, habían oído hablar de alguna cosa, pero observando sus respuestas no tenían claros los contenidos de la Edad Media y caían fácilmente en los tópicos que siempre se utilizan para esta época.

Todo el proceso de trabajo de diferentes contenidos a partir de los materiales que preparaban las maestras, los contenidos que los propios alumnos buscaban ya fuera en internet o en libros, más las tres salidas en el monasterio hicieron que los alumnos fueran fijando todas estas nuevas ideas.

Y una vez terminado el proyecto, con todo el material trabajado, las salidas al monasterio y las evaluaciones hechas (Marín, 2016) los alumnos habían fijado y concebido qué era la Edad Media, cómo funcionaba un monasterio benedictino y todos los contenidos transversales que pudo aportar el proyecto ya fuera desde el entorno próximo hasta elementos matemáticos de la arquitectura. Además, como hemos visto relacionándolo con conceptos de su cotidianidad.

9. Conclusiones

La valoración de los resultados obtenidos en el alumnado en esta etapa de ciclo superior, permite afirmar que la intervención realizada permitió mejorar y/o ampliar sus ideas iniciales sobre la Edad Media y el patrimonio.

Destacar que la valoración hecha por parte de las maestras, los alumnos y las familias sobre el proyecto interdisciplinar de la Edad Media fue muy satisfactorio. La valoración por parte de los padres fue muy positiva ya que destacaban el entusiasmo y las ganas de trabajar que tuvieron sus hijos durante todo el curso. Algunos incluso comentaban que sus hijos les habían pedido el fin de semana ir al propio monasterio o en sitios similares por el entusiasmo que tenían de tratar este tema. Y además indicaban que este hecho no había sido frecuente en otros cursos.

Respecto a la valoración por parte de las maestras fue asimismo muy satisfactoria. Expresaban lo mucho que habían aprendido ellas de este trabajo interdisciplinar y las ganas que tenían los alumnos de haber continuado haciendo este proyecto. Como suele ser habitual, se lamentaban de no haber podido trabajar más tiempo todos los temas como ellas hubieran querido.

Por último, los alumnos, que como ya he comentado anteriormente tuve la oportunidad de hacer un grupo focal y observar sus opiniones, comentaron que veían muy interesante haber trabajado todo el curso en este proyecto, y destacaron cómo habían conocido cosas nuevas sobre la Edad Media que antes desconocían; ya que ellos mismos afirmaban que siempre que se trataba este tema sólo lo relacionaban con caballeros y princesas.

En conclusión, un elemento patrimonial trabajado desde la perspectiva de un proyecto puede ser muy interesante y educativo. Y no tiene que ser un trabajo tosco, aburrido y memorístico.

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, K.C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la muralla.
- Cabero et alii (2016). *Realidad aumentada y educación: innovación en contextos formativos*. Barcelona: Octaedro Universidad.
- Carretero, M y Limón, M. (1996). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 33-62). Madrid: Visor.

- Consell Comarcal d'Osona (2015) Sant Pere de Casserres. Un viatge en el temps. Consultado el 1 de octubre 2016, en <http://descobreixcasserres.cat/>.
- Departament de la Generalitat de Catalunya (2014) Eduwiki. Consultado el 1 de octubre 2016, en <http://www.eduwiki.cat>
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). El Trabajo sobre el patrimonio nos conecta con el pasado y permite la observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis histórico. En Feliu, M. y Hernández, F. X, *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia* (pp. 83-97). Barcelona: Editorial Graó 16.
- Johnson, D.; Johnson, R i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Liceras, A. (2003), Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma. *Íber: Didáctica de las Ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 89-101.
- Marín, V. (2016). La mejora de la competencia social y ciudadana del alumnado a través de la evaluación. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 27-33.
- Martínez, F. (2002). *El Cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- 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.
- Vicent, N. y Ibáñez, Á. (2012). El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar. *Aula. Innovación Educativa*, 208, 22-27.
- VVAA. (2010). *Los Proyectos de trabajo en el aula: reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó, Laboratorio Educativo. Claves para la Innovación Educativa, 48.
- VVAA. (2016) Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82.