

Núm 8 2021

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Monográfico Didáctica de la Historia.

Homenaje a Joan Pagès

Coordinado por Antoni Santisteban y Neus González Monfort



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

Patrocina: Universidad de Extremadura

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

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



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

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

Cáceres. 2021

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

Coordinadores de este monográfico: Antoni Santisteban y Neus González Monfort

E-ISSN: 2531-0968

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

Editores / Editors

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

Consejo Asesor/ Advisory Board

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

Consejo de Redacción / Editorial Board

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España.

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

PRELIMINARES 8

El segundo monográfico de REIDICS está dedicado nuevamente a recordar la figura y la obra de un compañero que ha contribuido a crear y consolidar el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Podemos afirmar, teniendo la certeza de que es compartido por colegas a nivel nacional e internacional, que Joan Pagès ha jugado un papel central en ese proceso. La particularidad del mismo radica en que la construcción de conocimiento, entre quienes disfrutaron de su amistad, se encuentra íntimamente entrelazada a una extensa trama de afectos y sentimientos que nos ha unido a un lado y otro del Atlántico.

En *Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores*, recordaba que su primer contacto con colegas fuera de Cataluña tuvo lugar en 1979 y con el ICE de la Universidad de Murcia como escenario. Con perspectiva, tomamos conciencia de que en cuarenta años logró conocer profundamente la investigación desarrollada en el ámbito francófono, anglosajón y latinoamericano, nos puso en contacto con sus colegas gracias a los Simposios de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, y nos situó en la comunidad científica internacional.

Las inagotables preguntas de Joan Pagès a los problemas de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, siempre tuvieron como telón de fondo el hecho de considerarse, por encima de todo, un formador de formadores que defendía la complementariedad de la formación científica y profesional del profesorado. Preguntas y respuestas han tejido con el tiempo, un entramado de conocimientos que sólo podía divulgar, con claridad y palabras sencillas, quien había investigado extensamente sobre ellas. En alusión a la Didáctica de la Historia, por destacar uno de sus múltiples trabajos, nos decía lo siguiente, “*pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza*” (Pagès, 2004, p. 157).

Pagès, Joan. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Encarna Nicolás, José Antonio Gómez y Juan José Carrera Ares. (Coords.). *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia.

Precisamente, a lo largo de cuatro décadas reiteró en contadas ocasiones que la alternativa a una enseñanza de la Historia anclada en modelos tradicionales y transmisivos, se encontraba en dos procesos necesariamente entrelazados:

1. La construcción de conocimiento didáctico en y desde la práctica de enseñar Historia, para comprender la racionalidad de esta y transformarla.

2. Investigar sobre la enseñanza de la Didáctica de la Historia, para mejorar la construcción de la temporalidad desde programas y estrategias formativas sustentadas en evidencias científicas.

En los inicios de una segunda generación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, podemos constatar que uno de los cambios fundamentales introducidos por esta se encuentra, precisamente, en la advertencia que nos hacía en el ecuador de su trayectoria académica. Gran parte de los artículos publicados en REIDICS muestran que, la formación del profesorado hoy se centra en enseñar investigando para cambiar la práctica educativa.

El monográfico está coordinado por quienes continúan con brillantez su trabajo en la Universidad Autónoma de Barcelona, Antoni Santisteban y Neus González Monfort. Ambos aceptaron con enorme agradecimiento la propuesta del equipo editorial de REIDICS y han sido anfitriones de colegas de Europa y América Latina, discípulas y discípulos que nos recuerdan cómo su obra ha traspasado fronteras para crear una amplia comunidad científica. Un conjunto de artículos que se elaboran para repensar las palabras y la obra del maestro Joan Pagès, afianzar lo aprendido de él y descubrir cómo sigue inspirando sus investigaciones. Con estos trabajos dan tributo al maestro y al intelectual incansable que seguiremos leyendo, con el recuerdo emocionado del amigo perdido.

El monográfico está compuesto por un conjunto de artículos encabezado por quienes coordinan el número 8 de REIDICS:

1. Antoni Santisteban Fernández, Jordi Castellví Mata. Neus González Monfort. Gustavo González Valencia. Marion Massip Sabater. *In Memoriam al maestro Joan Pagès: enseñar ciencias sociales para lograr un mundo mejor.*
2. Edda Sant Obiols. Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio
3. Carmen Escribano Muñoz. *Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico.*
4. Caroline Pacievitch. *Aulas imperfectas: democracia, utopía e investigación en la enseñanza de la Historia.*
5. Sixtina Pinochet y Javier Mercado-Guerra. *Ciudadanía democrática y comunidades educativas en contexto de pandemia: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès.*
6. Gabriel Villalón Gálvez. *Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas en la Historia Escolar.*
7. Rafael Olmos Vila. *¿Hacia dónde caminan los cangrejos? Perspectivas de futuro de una generación asestada por dos crisis.*
8. Diana Marcela Arana Hernández, Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo y Carolina Aguirre Arias. *De la formación inicial a la enseñanza del conocimiento social del profesorado novel de primaria: una relación por construir.*
9. María Paula González. *Las prácticas docentes en la enseñanza de la Historia.*
10. Carlos Daniel Gunzelmann, Facundo López y Miguel Ángel Jara. *Pensamiento histórico, problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la Historia. Aportes de una investigación.*

11. Jesús Estepa-Giménez y Emilio Delgado-Algarra. *Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria.*

El artículo coral de la Universidad Autónoma de Barcelona encabeza el monográfico, realizando una revisión de las temáticas que, de forma continuada, han estado en la obra del maestro Pagès. Un esfuerzo ímprobo dada la cantidad, más de 400 publicaciones, la diversidad de temáticas, como la calidad de sus contenidos. Un recorrido que parte de la enseñanza del tiempo histórico y culmina en el pensamiento social crítico.

Edda Sant analiza los fundamentos teóricos que han contribuido a la conceptualización de la enseñanza de las Ciencias Sociales y cómo han condicionado nuestra forma de entender su didáctica. Frente a las teorías liberal, marxista y crítica, que han dado sustento a la misma, apuesta por la democracia radical como categoría que reconsidere la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales.

Desde la UNIR, Carmen Escribano indaga sobre las representaciones que construyen futuros docentes de Educación Primaria sobre la enseñanza y aprendizaje del tiempo. Detecta un cambio en metodologías y estrategias, aunque prevalece una concepción cronológica del estudio del pasado, frente a otras que realizan conexiones entre pasado-presente y, en escasas ocasiones, las que conducen a pensar el futuro.

Caroline Pacievitch, nos acerca a experiencias didácticas en las que la historia de la democracia se convierte en un espacio para la creación de utopías entre alumnado y profesorado. El artículo se centra en la exploración de las relaciones temporales que moviliza el alumnado de Educación Básica de Brasil, en una interesante labor compartida con el profesorado universitario.

Desde Antofagasta y Coquimbo, Sixtina Pinochet y Javier Mercado, analizan las voces de niños, niñas y familias con el objeto de fortalecer la educación para la ciudadanía desde el espacio escolar y comunitario. Con escuela y ciudad, como espacios de participación y ejercicio de la ciudadanía, valoran positivamente cómo puede contribuir a comprender un mundo en continua transformación.

En representación de la Universidad de Chile, Gabriel Villalón conecta la enseñanza de la Historia y la ciudadanía con el propósito de aportar resultados que contribuyan a construir una historia escolar que incorpore, fomente y desarrolle narrativas históricas vinculadas a actores no tradicionales. Con ello comprueba que aportan narrativas históricas no tradicionales y fortalece la formación ciudadana.

Rafael Olmos, docente del IES Bernat de Sarrià de Benidorm, investiga las representaciones sociales de dos generaciones de adolescentes. Detecta en ellas la escasa confianza en la democracia representativa y en las posibilidades de superar el impacto de dos crisis económicas

consecutivas, tomando conciencia el alumnado de que las condiciones de vida futuras pueden ser peor que las de sus padres.

La Universidad Tecnológica de Pereira, presenta un trabajo sobre las prácticas de profesorado novel en Educación Básica Primaria de Colombia. Arana, Gutiérrez y Aguirre, constatan que un currículo basado en estándares de competencias, instrumentaliza la enseñanza y la aleja del contexto del alumnado, por lo que apuestan por una formación del profesorado comprometida con la democracia y la transformación social.

Desde Argentina, Paula González se adentra en las prácticas de docentes de Historia, para profundizar en el papel que juegan en ellas saberes, acciones, representaciones y emociones. La investigación pretende conocer y reconocer prácticas educativas desde la formación inicial del profesorado y con retroalimentaciones significativas entre docencia e investigación.

La Universidad Nacional del Comahue (Argentina), nos acerca a cómo al pensar históricamente los problemas sociales, operadores temporales como cambio y continuidad son claves en la comprensión histórica. Para Gunzelmann, López y Jara, las representaciones sociales adquieren gran importancia para poder alcanzar las finalidades educativas perseguidas, reforzadas con el uso de fuentes de información y evidencias.

Cierran el monográfico Jesús Estepa-Giménez y Emilio Delgado-Algarra, quienes investigan el potencial de una propuesta formativa que sitúa el patrimonio en el centro del debate democrático, con motivo del proceso de resignificación iniciado con el Valle de los Caídos. Comprueban que dicha propuesta actúa como huella o testimonio de la memoria y contribuye a la construcción de pensamiento crítico.

Al monográfico le acompaña una miscelánea de cinco artículos, más reducida de lo esperado debido a la acogida que ha tenido el llamamiento de REIDICS a homenajear a Joan Pagès.

1. Aurora Arjones Fernández y Anabel Fernández Moreno. *El ensayo como instrumento para la formación docente en Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.*
2. Gisela de la Guardia Montesdeoca. *Legislación e innovación educativa en la gestión del patrimonio arqueológico de las Islas Canarias.*
3. Mónica Cava Pagán y Laura Arias Ferrer. *Aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil: evaluación de una estrategia de intervención.*
4. José María Cuenca y Marta Pérez González. *El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil.*
5. Yolanda Barajas Reyes. Programa *“Vivir y Sentir el Patrimonio”*: perspectivas antes y durante el confinamiento por la COVID-19.

Encabeza dicho bloque de artículos la propuesta realizada desde la Universidad de Málaga, en la que se sitúa al ensayo como instrumento para la formación docente en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Aurora Arjones y Anabel Fernández se adentran en ella como

herramienta para el desarrollo de estructuras de pensamiento crítico entre el futuro profesorado de Educación Primaria.

Gisela de la Guardia, analiza el papel de la educación patrimonial en la legislación y curriculum canario, para llegar a la conclusión de una presencia dispar en ellos del patrimonio arqueológico, destacando su escasa representación en la Educación Primaria. Aboga por su inclusión para la enseñanza de la Historia y la necesidad de tomar conciencia de su protección por la fragilidad de su conservación.

El aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil, es una investigación evaluativa que analiza una estrategia de intervención realizada en la Universidad de Murcia. Mónica Cava y Laura Arias se adentran en las posibilidades que presenta la didáctica del objeto en el desarrollo de habilidades de pensamiento en niñas y niños de 5 años, para concluir que mejora las habilidades de observación e interacción con las fuentes del pasado.

Cierran el número dos aportaciones de la Universidad de Huelva. José María Cuenca y Marta Pérez-González nos acercan al cuento como recurso para conocer el contenido patrimonial en Educación Infantil. El análisis del desarrollo de una propuesta didáctica ha permitido establecer criterios que refuercen el diseño de propuestas en Educación Patrimonial en dicha etapa educativa.

Finalmente, Yolanda Barajas Reyes, analiza un programa en Educación Patrimonial desarrollado en un contexto virtual a causa del confinamiento por el COVID-19. Destaca en el artículo la particularidad del concepto de patrimonio que se baraja en los resultados de investigación, desde una concepción simbólico-identitaria en la docencia presencial, frente a una concepción más estética en la docencia virtual.

Cerramos los Preliminares destacando nuestro deseo de contribuir a honrar la memoria y reconocer la obra de quien será clave en la evolución del conocimiento en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales.

El Equipo Editorial



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 30 de febrero de 2021
Aceptado 31 de marzo 2021

In memoriam del maestro Joan Pagès: Enseñar ciencias sociales para lograr un mundo mejor

In memoriam of the master Joan Pagès: Teaching social sciences for a better world

Antoni Santisteban Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: antoni.santisteban@uab.cat

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

Jordi Castellví Mata

Universidad Internacional de la Rioja

Email: jordi.castellvimata@unir.net

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

Neus González Monfort

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: neus.gonzalez@uab.cat

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

Gustavo González Valencia

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: gustavo.gonzalez@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8718-417X>

Mariona Massip Sabater

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: mariona.massip@uab.cat

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.8>

Resumen

En esta introducción queremos repasar algunas de las temáticas esenciales que caracterizaron el trabajo de nuestro maestro Joan Pagès. A Joan el concepto de “maestro” le gustaba, consideraba que era una de las palabras más bonitas y de más alto rango que existen. De hecho,

él fue, antes que nada, un maestro y así se definía con orgullo. Su gran preocupación fue siempre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lo social, cómo educar una ciudadanía más crítica, más democrática, más comprometida. Así que haremos un pequeño recorrido por algunas temáticas sobre las que investigó y reflexionó, sobre las que debatió con entusiasmo y a las que hizo aportaciones que tanto nos han ayudado, a quienes creemos que la enseñanza de las ciencias sociales puede servir para lograr un mundo mejor. Recordamos aquí algunas de sus contribuciones más importantes, pero no pretendemos mostrar su obra, que abarca cerca de 400 publicaciones y una gran cantidad de temáticas, desde la enseñanza del tiempo histórico, la memoria y la conciencia histórica, el currículum, la formación del profesorado, la educación económica, jurídica, política, la educación para la ciudadanía, la participación, el trabajo a partir de problemas sociales o cuestiones socialmente vivas, la competencia social y ciudadana, el pensamiento social crítico, entre otras. Solo pretendemos señalar algunos aspectos de su trabajo, como ejemplo de la trascendencia de su obra. Esta introducción sirve de preámbulo a los distintos autores y autoras que han querido participar en este número de *REIDICS*, y que completan este monográfico de homenaje al maestro.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales; educación para la ciudadanía global; pensamiento social crítico; temporalidad; formación del profesorado.

Abstract

In this introduction we would like to review some of the essential themes that characterised the work of our master Joan Pagès. Joan liked the concept of "master", he considered it to be one of the most beautiful and highest-ranking words in existence. In fact, he was, first and foremost, a master and that is how he proudly defined himself. His great concern was always how to improve social teaching and learning, how to educate a more critical, more democratic, more committed citizenry. So we will take a brief look at some of the topics on which he researched and reflected, on which he debated with enthusiasm and to which he made contributions that have helped those of us who believe that the teaching of social sciences can serve to achieve a better world. We recall here some of his most important contributions, but we do not intend to show his work, which covers nearly 400 publications and a large number of topics, from the teaching of historical time, memory and historical awareness, curriculum, teacher training, economic, legal and political education, education for citizenship, participation, work based on social problems or socially live issues, social and civic competence, critical social thinking, among others. We only intend to point out some aspects of his work, as an example of the transcendence of his work. This introduction serves as a preamble to the different authors who have wished to participate in this issue of *REIDICS*, and who complete this monographic tribute to the master.

Keywords: social science teaching; global citizenship education; critical social thinking; temporality; teacher training.

Educar és una pràctica de l'hospitalitat

que té per missió acollir l'existència

(Garcés, 2020, p. 27)

1. Presencias e invisibilidades

Cantaba Amos Hart que un ser humano está hecho de algo más que aire, y que cualquier persona puede percatarse de la presencia de otra. Seguía lamentándose: "Mr. Cellophane should have been my name, cause you can look right through me, walk right by me, and never know I'm

there". Con la canción evidenciaba una idea muy poderosa: no hay invisibles, la invisibilidad de personas y colectivos se genera en el desprecio de quienes miran.

Desde la línea de investigación de las presencias y las ausencias, de las invisibilidades o de las personas protagonistas e invisibilizadas de las ciencias sociales, se ha señalado el currículum de ciencias sociales como un órgano ideológico que reproduce valores nacionales, androcéntricos, eurocéntricos, coloniales y liberales (Massip, Castellví y Pagès, 2020). Contamos con un corpus extenso de investigaciones que constatan que los conocimientos sociales escolares se han articulado tradicionalmente a partir de los intereses de los estados-nación, que son considerados el objeto de las temáticas, y cuyos sujetos han sido sus élites dominantes. Un acto de poder genera exclusión e invisibilidad de la mayor parte de la humanidad, y supone un gran obstáculo para el reconocimiento y la dignificación de todas las personas, así como para la identificación del alumnado con aquello que aprende en las aulas de ciencias sociales.

Unos contenidos sociales estructurados sobre las dinámicas geopolíticas de los estados-nación europeos y sus minorías dirigentes conforman un mecanismo de reproducción de exclusiones y desigualdades. La limitación del protagonismo agéntico a las élites políticas y nacionales se ha asociado a la pedagogía histórica de la sumisión (Seixas, 2012). En este caso, la educación no cumple la tarea emancipadora y de denuncia y de lucha contra las desigualdades de las desigualdades, sino que las perpetúa. Santos (2019) defiende que la invisibilidad forma parte de las estrategias de dominación y de opresión de personas, colectivos y formas de vida. La entiende dentro la maquinaria de producción de la inexistencia para convertir "ciertos grupos de personas y formas de vida social" en "no existentes, invisibles, radicalmente inferiores o radicalmente peligrosos" (Santos, 2019, p. 53).

Revertir estas exclusiones e invisibilidades es un reto pendiente y urgente en la enseñanza de las ciencias sociales (Jara y Santisteban, 2018a). Según Villalón y Pagès (2013, p.121) "la enseñanza de la historia ha incorporado aspectos tan importantes como la conciencia histórica, la temporalidad, la memoria histórica, el patrimonio... sin embargo se ha dejado de lado el debate sobre los protagonistas". Aun así, este debate ha ido en aumento a lo largo de los últimos años, siendo en 2015 el tema central del Simposio de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la AUPDCS¹. Contamos ya con un corpus importante de investigaciones, artículos, tesis doctorales y propuestas para lograr una educación contra la exclusión y por el cambio social.

La investigación en este ámbito ha sido fundamental para comprender las dinámicas de exclusión en los currículos, los materiales educativos, las prácticas del profesorado o las representaciones del alumnado, entre otros, y también para analizar las posibilidades de cambio. Joan Pagès mostró una preocupación especial por las invisibilidades curriculares, y dedicó buena parte de su investigación, docencia y tutorización de tesis a la comprensión y a la erradicación de éstas, orientando la enseñanza de las ciencias sociales a la formación de la ciudadanía democrática y al compromiso con la justicia social. Dichas investigaciones se han desarrollado, sobre todo, a partir del análisis de las presencias y las ausencias de colectivos concretos sobre ejes de identidad específicos como el género, la etnia o la edad.

¹ Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagès planteaba las ausencias y las presencias, las personas protagonistas e invisibilizadas, en relación con la proyección de la ciudadanía global, entendiendo que:

los seres humanos de cualquier lugar del planeta ríen y lloran de la misma manera, se reproducen y mueren biológicamente igual, se alimentan, se comunican, viven en un lugar, se protegen de la naturaleza e interactúan con ella, se organizan, etc., pero lo hacen de manera distinta generando esto que hemos denominado cultura (Pagès, 2019a, p.6).

El camino hacia esta proyección de una identidad global humana, sin exclusiones ni invisibilidades, pasaría por el abandono de los planteamientos nacionales y eurocéntricos de la enseñanza de las ciencias sociales (Santisteban, Pagès y Bravo, 2018), y por la descolonización, despatriarcalización y desmercantilización de los contenidos (Santos y Aguiló, 2019). Seguramente es un proceso de ida y vuelta, en la que las temáticas no centradas en procesos geopolíticos favorecen el fin de las exclusiones, y el reconocimiento y visibilización de todas las personas y grupos favorece la recentralización de las temáticas, de lo nacional a lo humano.

Por un lado, el abandono la centralidad nacional para tomar un enfoque centrado en las personas y los procesos humanos favorece la erradicación de las exclusiones: ¿a quién se puede excluir, si hablamos del hambre y el comer, del morir o del nacer? Por otro lado, el reconocimiento de grupos históricamente excluidos no se entiende desde su inclusión en unos relatos ya contruidos sobre las experiencias de las élites sociopolíticas, sino desde el reconocimiento de sus experiencias, espacios, perspectivas y cosmovisiones. Estos nuevos espacios y perspectivas transforman las temáticas, desbordando la limitación de los contenidos actuales. Introducen lo oculto, la resistencia, la ternura.

Cuando el objeto de las ciencias sociales escolares deja de ser los estados y las manifestaciones culturales y empiezan a ser las personas –todas las personas- y las experiencias humanas, la responsabilidad en la toma de decisiones sobre el currículum aumenta, porque el abanico de posibilidades sobre las que decidir se abre a toda la vida humana. Y es cuando podemos recuperar la función de la educación crítica y transformadora: revertir desigualdades y acoger la existencia desde todas sus diversidades.

2. Educar para la ciudadanía global

Para Joan Pagès, los planteamientos acerca de la formación ciudadana están influenciados por el Marxismo y de manera puntual por la Escuela de Frankfurt. Para ésta, el propósito de las ciencias sociales es desvelar y comprender las relaciones sociales en las que están inmersas las personas. A partir de lo anterior, entiende que las personas pueden construir procesos de emancipación personal y social, en los que la educación juega un papel central. En este sentido, identificar las ideologías presentes en los discursos y prácticas sociales es un eje central de la formación ciudadana.

En sus investigaciones y publicaciones, las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía tuvieron un lugar relevante y dentro de éstas la ciudadanía era un concepto central. Lo anterior es resultado de la influencia de la Teoría Crítica (por ejemplo, Freire, Apple o Giroux), que se centra en el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la

realidad social, así como en una educación para la transformación de esta, es decir, en la formación de un ciudadano crítico y orientado a la participación (Pagès, 2005; Pagès y Santisteban 2007, Santisteban y Pagès, 2009).

Esta finalidad ha ocupado un espacio relevante en el debate educativo y social de las últimas décadas, y como resultado de éste se ha reafirmado la necesidad de trabajar con mayor intensidad en su cumplimiento (Pagès y Santisteban, 2007). En este contexto ha existido una profusa producción escrita en relación con los aportes de las ciencias sociales a la formación de ciudadanos. Una muestra de ello es la realización de eventos, publicación de revistas, libros y manuales sobre el tema. En los debates sobre la formación de ciudadanos, Joan Pagès ha sido claro en plantear que éste es un aspecto de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía y, que ha estado presente de diferentes maneras e intensidades en la enseñanza obligatoria y en las clases de ciencias sociales.

En términos curriculares, Joan Pagès era crítico con la instrumentalización del currículo, porque pensaba que eliminaba las posibilidades de una educación crítica y el desarrollo del pensamiento crítico que permite formar a las nuevas generaciones para participar en la vida política democrática (Pagès, 2005).

Joan Pagès fue reiterativo en proponer que ante esta situación, la didáctica de las ciencias sociales permite articular las contribuciones de las diferentes disciplinas o ciencias de referencia y lo que acontece en la sociedad en general. La formación del profesorado en educación para la ciudadanía debe centrar su atención en aspectos fundamentales de las ciencias sociales y en las relaciones con la educación en ciudadanía (Pagès y Santisteban, 2007).

En las instituciones educativas y en la educación obligatoria, la educación de ciudadanos debe estar presente el Proyecto Educativo de Centro, en el currículo y en la enseñanza de las ciencias sociales, por lo tanto, supera los límites de cualquier asignatura o disciplina. La formación de ciudadanos no solo es una de las finalidades centrales de la educación obligatoria, es además una necesidad para el mantenimiento de la propia democracia.

Consideraba que para lograr lo anterior “[h]ace falta, sin duda, una formación inicial y continuada que prepare al profesorado del área, pero también al conjunto del profesorado, para actuar de manera militante a favor de la democracia” (Pagès, 1998, p. 16). El interés de la formación del profesorado para enseñar ciencias sociales y, de manera concreta, educación para la ciudadanía, refleja un interés de las tendencias internacionales, como por ejemplo, la planteada por Torney-Purta, cuando afirma que la formación inicial del profesorado en educación para la ciudadanía ocupa un segundo plano en la agenda, porque “while policy-makers and educators have paid increasing attention to the importance of civic education, little is know about how teachers’ knowledge and beliefs influence students’ development in this area” (Torney-Purta, Richardson y Henry, 2005, p. 32).

Las contribuciones de Joan Pagès a la manera como se entiende la formación ciudadana tienen implicaciones sociales y educativas amplias. Éstas se encuentran presentes a lo largo de su obra. Sus planteamientos sirven de fundamento para comprender los desarrollos actuales y las apuestas de futuro. En este sentido, uno de los intereses centrales de los últimos tiempos ha estado centrado en que la formación de ciudadanos contribuya a la consecución de una mayor justicia

social, algo que dialoga de manera concreta con los planteamientos de la educación enmarcados en la Teoría Crítica y con la Pedagogía Crítica.

Algunas de sus últimas preocupaciones y publicaciones de Joan Pagès se centraron en lo relativo a la educación para la ciudadanía global, porque consideraba que los problemas sociales y educativos tienen esta connotación, no se pueden circunscribir a fronteras nacionales. Eso es consecuencia de los procesos de globalización económica y tecnológica crecientes (Pagès, 2019, Pagès, García y Gutiérrez, 2019; González, Jara, Pinochet, da Silva y Pagès, 2020) comprendidos desde la perspectiva crítica, que fue su marco de referencia permanente. Sin este, no se puede pensar la educación para la ciudadanía, la enseñanza de las ciencias sociales y la formación del profesorado.

3. Formar el pensamiento social crítico

Afirmaba Joan Pagès que lo más importante es enseñar a pensar, que este es el gran propósito de la educación y, también, de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. Pensar en nuestro espacio, situarnos en un lugar del mundo, situarnos en nuestro tiempo, localizarnos en una comunidad local y en el conjunto de la humanidad y de la vida. Pensar en la sociedad y en nosotros mismos, en el presente, en el pasado y en el futuro. Pensar en aquellos problemas sociales con los que nos levantamos cada día, valorar las informaciones sobre dichos problemas y pensar soluciones. Aprender a pensar de forma crítica sobre la realidad que nos rodea y ser conscientes de los cambios sociales que se están produciendo (Pagès, 1997a).

En uno de sus primeros trabajos, junto a Pilar Benejam (Benejam y Pagès, 1988), establecían qué significaba formar el pensamiento social. Un trabajo que tuvo una gran influencia en estudios e investigaciones posteriores. En este trabajo consideraban que el pensamiento social debe formarse a partir del trabajo con problemas sociales relevantes, favoreciendo un pensamiento crítico y creativo, para valorar la información sobre los problemas y para tomar decisiones. Afirmaban que el pensamiento social debe orientarse a la acción social responsable y comprometida con la mejora de la sociedad. Hace más de treinta años de esta publicación y sus ideas siguen estando de actualidad, aunque, es evidente, el contexto ha cambiado, en especial por la transformación que ha provocado el mundo digital.

Desde hace décadas, los medios de comunicación de masas conforman uno de los espacios de socialización con una mayor influencia sobre la ciudadanía. La educación formal e informal compite y colabora con este como otro espacio de socialización, aunque seguramente con una fuerza inferior. Esta realidad nos lleva al estudio del impacto de los medios en la cultura, en la configuración de las identidades, en las representaciones sociales y en las imágenes del futuro de las personas desde las ciencias de la educación, en especial, desde la didáctica de las ciencias sociales. Estos estudios tienen el propósito de entender cuáles son los conocimientos, percepciones, actitudes, valores o emociones que tienen los y las estudiantes, de todas las etapas, en relación con su entorno social pasado y presente, así como sus expectativas sobre el futuro.

En democracia, la educación obligatoria cumple con la función de socialización política con más o menos éxito, con el objetivo fundamental de la autopreservación. Sin embargo, los medios de comunicación (públicos y privados) suelen tener una mayor repercusión en esta socialización,

hecho que puede conllevar riesgos y oportunidades. Las investigaciones de Joan Pagès apuntan que los jóvenes relacionan “la política con los medios de comunicación, atribuyendo a estos la hegemonía de la información y del análisis político” y son los que explican qué ocurre en el mundo (Sant y Pagès, 2013, p. 211).

Joan Pagès argumentaba que los y las estudiantes tienen sentimientos de desafección hacia la política de partidos y hacia los medios de comunicación, e identifican a los medios como meros transmisores de la información. De sus conclusiones destacamos el poder que tienen los relatos hegemónicos transmitidos desde los medios bajo esta apariencia de neutralidad. Otras de las investigaciones de Joan Pagès muestran como los relatos históricos solo se identifican como tales cuando tienen su origen en la escuela, o incluso en la familia, en cambio, cuando se dan en los medios de comunicación pueden pasar desapercibidos (González-Monfort, Santisteban, Oller y Pagès, 2013, p. 248).

Con esta perspectiva, Joan Pagès argumentaba que la educación debe ser capaz de convertirse en un contrapunto, ofreciendo no uno sino múltiples relatos y discursos que permitan a los jóvenes desarrollar su pensamiento crítico y comprender la complejidad de su realidad social y su capacidad para influir en ella. Con este fin, sostenía que la literacidad crítica es una perspectiva teórica y práctica poderosa para el desarrollo del pensamiento crítico y la deconstrucción de los relatos sociales, y que se proyecta hacia el compromiso, la acción, y la transformación social (Ortega-Sánchez y Pagès, 2017).

En su investigación, Ortega-Sánchez y Pagès (2017) ponen de manifiesto que los y las estudiantes de formación inicial hacen lecturas simplistas y reproducen discursos acríticos cuando analizan productos culturales controvertidos con una fuerte carga de valores e ideología. Estos relatos obvian hacer un análisis crítico sobre la desigualdad, la diferencia y la alteridad presente en los textos e imágenes ofrecidas. Joan Pagès defendió la importancia de desarrollar el pensamiento crítico desde la formación inicial a través del uso de imágenes para visibilizar aquellas personas y grupos invisibilizados, y para concienciar sobre las desigualdades de clase, raza o género.

El anterior estudio muestra la importancia que Joan Pagès otorgaba a la concienciación en valores democráticos para el desarrollo del pensamiento crítico. No uno centrado en el aprendizaje de habilidades cognitivas y/o mecánicas sino como algo propio de la idiosincrasia de las personas. La literacidad crítica tiene más de ‘saber ser’ que de ‘saber hacer’. Para Joan Pagès, al aprendizaje de los valores democráticos en el desarrollo del pensamiento crítico se une la importancia de las emociones, puesto que estas “juegan un papel determinante en el aprendizaje de los contenidos históricos, sociales y geográficos, y son un elemento fundamental en la toma de decisiones de la ciudadanía” (Castellví, Massip y Pagès, 2019, p. 24-25). Los medios de comunicación han sabido utilizar las emociones para transmitir su mensaje, sin embargo, el conocimiento escolar ha intentado esconderlas bajo la apariencia de una racionalidad pura.

El estudio de Castellví, Massip y Pagès (2019) muestra como la información presente en los medios digitales puede llegar a tensionar nuestros valores y despertar emociones que nos impidan hacer argumentaciones fundamentadas. El papel de la educación no debe ser el de eliminar estas emociones, sino el de integrarlas en los procesos de desarrollo del pensamiento

crítico de forma que podamos entender nuestra realidad social también desde una vertiente emocional, como una característica inherente al ser humano y que no debemos obviar.

El desarrollo del pensamiento crítico desde la literacidad crítica es una tarea esencial en nuestro mundo: un contexto social inundado por los medios de masas, la información y la infoxicación, los debates estériles, las opiniones infundadas y los discursos del odio en las redes sociales. Las investigaciones de Joan Pagès (Castellví, Ballbé y Pagès, 2020) sugieren que es necesario potenciar su desarrollo en todos los niveles educativos -desde la educación infantil a la formación inicial y continua- con el objetivo de formar a una ciudadanía crítica y comprometida con los valores democráticos, consciente de sus emociones y socialmente responsable. Para Joan Pagès, esta debe ser una de las principales metas de la educación en nuestros tiempos.

4. Temporalidad, conciencia histórica y futuro

Los trabajos de los años ochenta sobre el tiempo histórico abrieron toda una serie de posibilidades para la mejora de la enseñanza de la historia, anclada hasta ese momento en una interpretación muy parcial de las teorías de Piaget. En España esos trabajos vinieron de la mano de Joan Pagès, inspirado en los trabajos italianos e ingleses (Pagès, 1988, 1989 y 1999; Pagès y Santisteban, 1999). A partir de ese momento se introduce la temporalidad y los operadores temporales en la enseñanza de la historia, y estos componentes poco a poco se irán introduciendo en el currículo. También aparecen las primeras investigaciones y tesis doctorales sobre el tema, que hacen evolucionar el conocimiento sobre la temporalidad, que la sitúan en el contexto de la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica.

El pensamiento histórico ha sido un concepto desarrollado mucho más por la didáctica de la historia que por la historiografía. La preocupación por este concepto desde la educación histórica tiene mucho sentido, ya que se trata de saber cómo las personas construimos la historia, cómo interpretamos las fuentes, cómo contextualizamos los hechos y procesos históricos, cómo los narramos, y cómo pensamos la temporalidad y el cambio, finalmente, cómo relacionamos pasado, presente y futuro. La formación del pensamiento histórico es un aspecto imprescindible en la educación para una ciudadanía democrática (Pagès, 2009). Al mismo tiempo, la última finalidad de la enseñanza de la historia es desarrollar las competencias ciudadanas (Pagès, 2012).

Por otro lado, el concepto de conciencia histórica es un concepto de la filosofía de la historia, recogido y analizado por la didáctica de la historia. Si el pensamiento histórico define las competencias a desarrollar para hacer historia, la conciencia histórica es su finalidad más importante. El pensamiento histórico se forma a partir de las primeras edades, a través de habilidades temporales, narrativas, empáticas o interpretativas, al mismo tiempo que se desarrolla la conciencia histórica, de gran complejidad, pero objetivo final del proceso de aprender a pensar históricamente (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010).

En uno de sus últimos trabajos, Joan Pagès afirmaba que quien se preocupa por el pasado es porque también está preocupado por el futuro (Pagès y Santisteban, 2008; Pagès, 2019b). Sus referencias a la necesidad de desarrollar la conciencia histórica se han traducido en tesis doctorales y en investigaciones, sobre cómo relacionar el pasado con el presente y el futuro. La conciencia histórica forma parte de lo que Freire defendió como conciencia ciudadana crítica.

Además, la preocupación por la conciencia histórica nos lleva a la educación para el futuro, que no puede prescindir del conocimiento del pasado:

Preparar a los y a las jóvenes estudiantes para “su futuro papel de ciudadanos del mundo” ha sido una de las principales finalidades de aquellos y aquellas docentes que han creído que la enseñanza de la historia debía aportar algo más que lo que proponían los currículos y los programas, basados en las historias nacionales y eurocéntricas y en la memorización de hechos y personajes relevantes de su pasado. Ha sido la preocupación fundamental de quienes han apostado, y siguen apostando, por la formación del pensamiento y de la conciencia histórica y por la acción transformadora que sus saberes pueden facilitar a la ciudadanía (Pagès, 2029b, 24).

Los estudios sobre la memoria histórica han servido para reivindicar el pasado ocultado, silenciado, la narración de los perdedores, que vieron calladas sus voces, ante el relato de los vencedores (Pagès y González Amorena, 2009). Para Rösen (2007), la memoria rescata el pasado y la conciencia histórica parte del pasado para pensar el futuro. La memoria se relaciona con la empatía y con el juicio histórico. La conciencia histórica está más relacionada con las capacidades para la interpretación y la narración histórica (Rösen 2001, 2007). La memoria es la lección moral pendiente, mientras que la conciencia histórica es el análisis de las posibilidades y la evaluación de los cambios y continuidades (Pagès y Santisteban, 2008).

Para Dewey (1985) el estudio de la historia parte de los problemas del presente, que pueden tener las raíces en el pasado, pero que, en todo caso, nos permite afrontar la realidad y los conflictos actuales que caracterizan las problemáticas de nuestra sociedad y nuestros problemas, y construir un futuro mejor (Pagès, 2008). Así, la historia se convierte en un campo de conocimiento que nos permite tener un proyecto social, la historia es, entonces, un instrumento de transformación social (Fontana, 1982). La historia explica el presente y nos ayuda a imaginar otro futuro. El currículum se nutre, en este caso, de los temas controvertidos de la actualidad y se convierte en un estudio vivo, significativo y funcional (Pagès, 2015; Santisteban y Pagès, 2019a).

5. La investigación y la formación del profesorado

Una de las principales tareas del grupo GREDICS, que Joan Pagès creó y coordinó, ha sido realizar estudios que relacionen investigación e innovación, desde una concepción normalizada del campo científico de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Una investigación que solucione los problemas de la práctica y que sea percibida por el profesorado como algo pertinente y necesario. Desde esta misma perspectiva, lo que sucede en la universidad cuando se forma al profesorado, también requiere de investigación e innovación, ya que, en general, no sabemos lo que sucede en las aulas universitarias, qué se enseña y cómo. En este sentido, Joan Pagès ha dirigido una gran cantidad de tesis doctorales sobre la formación inicial y, al mismo tiempo, ha realizado estudios que han sido referentes imprescindibles a quien ha querido adentrarse en este campo (Pagès, 1997b, 1998, 2000a).

La investigación sobre las representaciones sociales de los y las estudiantes en formación inicial y, al mismo tiempo, la investigación sobre sus perspectivas prácticas (Pagès, 2000b). Es decir, por un lado, qué piensan los y las estudiantes sobre el tiempo histórico, sobre la política y la participación, sobre los problemas sociales, sobre los conceptos o los valores sociales, sobre los

derechos humanos o la justicia social... Y, por otro lado, cómo piensan o cómo planifican la enseñanza del conocimiento social. Estas dos vertientes conforman dos aspectos esenciales de la didáctica, la reflexión sobre los contenidos y la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dos aspectos que requieren investigación y que no se pueden separar.

Enseñamos como hemos sido enseñados, no como nos han dicho que hemos de enseñar. Esta máxima debería traducirse en investigaciones que ayuden a mejorar la formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales. En primer lugar, deberían revisarse los contenidos que se imparten en las facultades de ciencias de la educación. Después, sería necesario adecuar la formación inicial al contexto social actual, en dos sentidos. Uno, para incorporar los problemas sociales y de la escuela en los programas. Dos, para comprender que hoy día la memorización de conocimientos no tiene sentido y que hemos de enseñar a seleccionar e interpretar la información, y hemos de enseñar a pensar.

Pero, ¿qué tenemos o qué hemos construido?, ¿existe suficiente investigación para cambiar los programas y las prácticas en la formación inicial? Creemos que sí, ya que, como cualquier campo científico, la didáctica de las ciencias sociales está en constante construcción o reconstrucción. En la actualidad hemos acumulado una gran cantidad de investigaciones, tesis doctorales, publicaciones, propuestas educativas, etc., para poder transformar la formación inicial del profesorado que ha de enseñar ciencias sociales (Pagès y Santisteban, 2014). Así lo pensaba Joan Pagès y así lo defendemos quienes seguimos sus ideas.

En el II Simposio de la AUPDCS celebrado en Córdoba en 1990, se organizó un debate sobre los programas de formación inicial del profesorado para las diferentes etapas educativas. Los debates fueron coordinados por Rosa M. Ávila, Roser Batllori, Javier de Prado y por Joan Pagès. Este encuentro tuvo una gran importancia para las universidades españolas que, a partir de aquel momento, tuvieron un referente común para un área que por entonces contaba con poca investigación y con pocos espacios de encuentro (AUPDCS, 1990). En 2019, en el simposio de Lisboa, realizamos una revisión de aquella propuesta, que recoge la investigación en formación inicial (Santisteban y Pagès, 2019b). La AUPDCS ha hecho una gran labor en este sentido y ha facilitado siempre la reflexión sobre los contenidos del área para la formación inicial.

Las aportaciones de Joan Pagès a la mejora de la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales son incuestionables. Dirigió 40 tesis doctorales, de las cuales una buena parte fueron sobre la formación inicial del profesorado o sobre su desarrollo profesional. Uno de sus trabajos marcó un antes y un después en la investigación sobre la formación inicial en nuestra área, en concreto la ponencia presentada en el VII Simposio de la AUPDCS en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Pagès, 1997b), trabajo donde se revisaban las principales aportaciones de los diferentes países a la formación inicial para enseñar ciencias sociales y donde se marcaban las líneas de futuro de la investigación.

6. Identidad, preguntas y comunidad científica

Cuando tratamos sobre la identidad profesional en la didáctica de las ciencias sociales, nos estamos refiriendo a quien reconoce y se identifica con una comunidad científica, que utiliza una serie de conceptos, métodos y procesos de investigación-innovación, que pueden reconocerse

como propios. Pero tal vez lo que más nos caracteriza y nos diferencia del resto de comunidades científicas, son las preguntas que nos formulamos en la investigación. A estas preguntas contribuyó como nadie el maestro Joan Pagès, entre otras muchas: ¿qué aporta la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia a la educación cívica?, ¿cómo se enseña y se aprende el espacio geográfico y el tiempo histórico desde la educación infantil hasta cualquier edad?, ¿cómo se enseña y cómo se aprende a participar en democracia?, ¿cómo se enseña a pensar, cómo se forma el pensamiento social, histórico, geográfico o el pensamiento crítico?, ¿cómo investigamos e innovamos en educación política, económica, jurídica?, ¿cómo educar para la justicia social desde la enseñanza de la geografía y la historia?, ¿qué aporta la enseñanza de las ciencias sociales a una ciudadanía crítica?, ¿qué aporta a la educación para la justicia social?

Buscando esa identidad, contactó con colectivos internacionales italianos, franceses, ingleses, finlandeses, portugueses, norteamericanos o latinoamericanos, con los cuales hemos compartido esa identidad y las inquietudes por cómo mejorar los estudios sociales. Gracias a esos contactos pudimos incorporar a la didáctica de las ciencias sociales algunos conceptos que se debatían en cada momento en otros países, como los problemas sociales relevantes en Estados Unidos, la enseñanza del tiempo histórico o el laboratorio de historia o geografía en Italia, las habilidades históricas o geográficas en Inglaterra, las representaciones sociales o las cuestiones socialmente vivas en Francia, las situaciones-problema en geografía o en historia en Canadá, o la educación para la justicia social en Latinoamérica, por citar algunos ejemplos. Y pudimos contactar con autores como Ivo Mattozi, Nicole Tutiaux-Guillon, François Audigier, Arja Virta, Peter Seixas, Ian Davies, Ronald W. Evans, Linda Levstik, Keith Barton, E. Wayne Ross, por citar unos pocos.

Con América Latina Joan Pagès mantuvo una relación especial, se sentía como en casa en muchos países donde, después de su partida, se le han realizado múltiples homenajes, algunos de los cuales están todavía pendientes. En América Latina se le reconoce como un autor imprescindible en la configuración del área en sus universidades. Joan Pagès ayudó en muchos países latinoamericanos a construir másteres y doctorados, visitó infinidad de universidades, colegios o cualquier institución que se lo pidiera, impartió conferencias, clases en postgrados o a estudiantes universitarios, a profesores y profesoras de universidad, ayudó a confeccionar programas y proyectos con una gran generosidad, y es recordado por estos motivos con un gran cariño en todas partes y por todo el mundo.

Joan Pagès recibió tres grandes homenajes en vida. En febrero de 2018 se le rindió homenaje en la UAB, en el marco de las XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Ballbé, González-Monfort y Santisteban, 2019). En abril de 2018 se le realizó un gran homenaje en la Universidad Tecnológica de Pereira, organizado por esta universidad y por las de Antioquia y Caldas, además de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Y en octubre del mismo año, en el marco del IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en San Carlos de Bariloche, se le sorprendió con un libro que recogía aportaciones de 33 autores de Iberoamérica y prologado por Nicolás de Alba, Ernesto Gómez, y Sebastián Plá (Jara y Santisteban,

2018). Y en 2021, editado en Brasil, aparecerá un libro homenaje, escrito por 21 profesores y profesoras de España y Brasil (Lima y Santisteban, en prensa).

7. Para no acabar, sino volver a comenzar, gracias

Gracias a todas las personas que han colaborado en este número con sus excelentes aportaciones, mostrando las enseñanzas de Joan Pagès, difundiéndolas y ampliándolas, reflexionando en las temáticas que le preocuparon y que siguen abiertas. Gracias por recoger el relevo, por no dejar que se olvide todo aquello por lo que vale la pena luchar, desde la enseñanza de las ciencias sociales, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la visibilización de todas las personas, grupos e identidades, la humanidad, la diversidad, la ciudadanía crítica, la democracia, la esperanza, el futuro...

Gracias por continuar el debate, por el esfuerzo de buscar respuestas y de aportar nuevas preguntas, como el mejor homenaje que le podemos hacer al maestro.

Referencias bibliográficas

- AUPDCS (1990). *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2. Córdoba: Asociación Universitaria de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Disponible en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/01/2-1990.pdf>.
- Ballbé, M; González-Monfort, N. & Santisteban, A. (eds.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia*. Barcelona: GREDICS/UAB.
- Benejam, P. y Pagès, J. (1988). Ciclo Superior. En M. Moreno y G. Sastre (dir.). *Enciclopedia Práctica de Pedagogía. Técnicas Pedagógicas II*. Vol. IV. (pp. 282-306). Barcelona: Planeta.
- Castellví, J., Ballbé, M., y Pagès, J. (2020). *La literacidad crítica digital en el grado de educación primaria: un estudio con maestras y maestros en formación*. [Manuscrito presentado para publicación]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25522.84161>
- Castellví, J., Massip, M., y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *Reidics. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>
- Dewey, J. (1985). La significació de la geografia i de la història. En J. Dewey, *Democràcia i escola* (pp. 148-149). Vic: Eumo.
- Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Barcelona: Galàxia Gutenberg.
- González, G., Jara, M., Pinochet, S., da Silva, L. & Pagès, J. (2020). Teacher Education and Global Citizenship Education in Latin America: The cases of Argentina, Brazil, Chile and Colombia. In Schugurensky, D & Wolhuter, C. *Global Citizenship Education in Teacher Education: Theoretical and Practical Issues*. (pp. 250-263) Routledge: New York
- González-Monfort, N., Santisteban, A., Oller, M., y Pagès, J. (2013). La influencia de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento Histórico de los alumnos de primaria y secundaria. En J.J. Díaz, A. Santisteban, y A. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y*

- pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 241-251). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá / AUPDCS.
- Jara, M.A. y Santisteban, A. (2018a). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M.A. Jara y A. Santisteban (Coords). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp.273-284). Universidad Nacional del Comanche y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jara, M.A. y Santisteban, A. (2018b). (Coords). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Neuquén: Universidad Nacional del Comanche y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lima, C.A. y Santisteban, A. (orgs.) (en prensa). *O ensino de história no Brasil e Espanha / La enseñanza de la historia en Brasil y España*. Porto Alegre: Editora Fi/ Universidade Estadual de Feira de Santana.
- Massip Sabater, M., Castellví Mata, J. y Pagès Blanch, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 167-196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>
- Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Reidics. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 102-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>
- Pagès, J. (1988). Situar-se en el temps, situar-se en la història. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 124, 11-16.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez Frutos (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Pagès, J. (1997a). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagès, J. (eds.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia* (pp. 151-168). Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. (1997b). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. AUPDCS (ed.). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Díada.
- Pagès, J. (1998). ¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro? En M.V. Sotomayor; A. Rodríguez Marcos; E. Sanz (coord.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 325-335). Madrid. Narcea.
- Pagès, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AA.VV. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales* 13 (pp. 241-278). Zaragoza. ICE-Universidad de Zaragoza.
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 33-44.
- Pagès, J. (2000b). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. J. Pagès; J. Estepa y G. Travé (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado*

- de Ciencias Sociales* (pp. 41-58). Huelva: AUPDCS/Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 45-51.
- Pagès, J. (2008). Ensenyar l'actualitat, per a què? *Perspectiva Escolar*, 322, 2-11.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. In S. Plá; X. Rodríguez Ledesma y V. Gómez Gerardo (coord.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, vol. 19 (3), 17-37.
- Pagès, J. (2019a). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales. Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.
- Pagès, J. (2019b). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pagès, J. y González Amorena, M. P. (coords.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AUPDCS (ed.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI* (pp. 187-207). Diada: Universidad de La Rioja.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2007). La educación para la ciudadanía hoy. Educación para la ciudadanía. Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado el 30 de septiembre de: 2009. <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=4&materia=ciuda&dir=&no=2>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales, en J. Pagès y A. Santisteban, (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions de la UAB, vol.1.
- Pagès, J., García, C. & Gutiérrez, M (2019). Education for Citizenship in the Latin American Context. In J. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 195-218). Pennsylvania: IGI Global.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence, Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. Cajani, L. (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship* (pp. 13-34). European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7, CiCe. London: Trentham Books.

- Sant, E., y Pagès, J. (2013). La influencia de los medios de comunicación en la socialización política de los jóvenes de 12-16 años en un contexto de crisis económica. En J.J. Díaz, A. Santisteban, y A. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 207-217). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá / AUPDCS.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2019). Els temes controvertits a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 408, 7-12. <https://www.rosasensat.org/revista/temes-controvertits-num-408/els-temes-controvertits-a-lescola/>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2019). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro. M.J. Hortas, y A.Dias (eds.). *Ensinar e aprender em Didática das Ciências Sociais. A formação de professores numa perspetiva sociocrítica* (pp.128-138). Lisboa: AUPDCS / Politécnico de Lisboa / Escola Superior de Educação.
- Santisteban, A., Pagès, J. y Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. En I.Davies, L. HO, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant y Y. Waghid. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp.457-472). London: Palgrave MacMillan.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21, 53, 15-31.
- Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Santos, B. de S., y Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las epistemologías del Sur*. Barcelona: Icaria.
- Seixas, P. (2012). Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antíteses*, 5 (10), 537-353.
- Torney-Purta, J., Richardson, W., y Henry, C. (2005). Teachers' Educational Experience And Confidence In Relation To Students' Civic Knowledge Across Countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, (1), 32-57.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 17, 119-136.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 22 de enero de 2021
Aceptado 16 de febrero 2021

Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio

Rethinking Social Science Teaching in Times of Change

Edda Sant

Manchester Metropolitan University

Email: e.sant@mmu.ac.uk

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la conceptualización de la enseñanza de las ciencias sociales. El artículo examina los fundamentos teóricos de la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente en relación a la teoría liberal, marxista y la teoría crítica y hace un análisis de cómo los posicionamientos modernos han condicionado nuestra manera de entender la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales. A continuación, el artículo plantea la democracia radical como alternativa y señala algunas de las posibilidades que esta teoría abre para la enseñanza y el aprendizaje. El artículo, concebido como un tributo a Joan Pagès, pretende repensar algunas de las ideas del maestro a la luz de nuestros tiempos de cambio.

Palabras clave: Joan Pagès; democracia radical; enseñanza de las Ciencias Sociales; crisis de la modernidad; transposición didáctica.

Abstract

This article reflects about the way we conceptualise social studies (social science education). Firstly, the article examines the theoretical underpinnings of social science education, particularly in relation to liberal, Marxist and critical theory. Secondly, the paper analysis how modernity has conditioned the way we understand teaching and social science didactics. Thirdly, the article considers radical democracy as an alternative and examines some of the possibilities that this theory offer. This article is a tribute to Joan Pagès that aims to reconsider some of his ideas in our times of change.

Keywords: Joan Pagès; radical democracy; social studies; crisis of modernity; didactic transposition.

1. Introducción

En los últimos años, las sociedades occidentales han experimentado un número de cambios políticos. Por un lado, hemos visto como los y las jóvenes, especialmente aquellos más marginados, son escépticos sobre las posibilidades de la política convencional (Sant & Davies, 2018) y cuestionan si los sistemas en los que viven son genuinamente democráticos (Van de Velde, 2020). Al mismo tiempo, hemos visto el auge de partidos y movimientos de extrema-derecha, procesos de re-nacionalización y construcción de nuevos muros, constantes violaciones de los derechos humanos, desafíos a las instituciones democráticas por parte de líderes, etc. Muchos han atribuido estos cambios a una crisis de la modernidad y sus estructuras (e.g. Runciman, 2018; Santos, 2018). En su análisis de los textos de Gramsci, Babic (2020) explica que estamos en un momento de crisis orgánica y que estos cambios políticos son síntomas mórbidos que se viven durante los interregnos. Según Gramsci, en tiempos de interregno el sistema antiguo desaparece, pero el nuevo todavía no ha nacido. Los parámetros que utilizamos para el sistema antiguo ya no funcionan, pero no sabemos cuáles son los parámetros con los que nos vamos a encontrar en el futuro.

Joan Pagès decía que una de las preguntas clave que nos teníamos que formular antes de empezar a trabajar, pensar o enseñar es “¿para qué enseñamos ciencias sociales?”. Sobre el año 2002, escribió,

“Uno de los problemas más importantes de la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades es la escasa reflexión que se lleva a cabo sobre sus finalidades, sobre su incidencia en la configuración del pensamiento social del alumnado y su predisposición a la participación y la acción social. (...) El principio básico de la construcción del currículo es que el contenido no se incluye como un fin en sí mismo, sino que se selecciona como un medio para conseguir ciertos propósitos o finalidades.” (2002a, p. 7).

Para Joan Pagès, como también para mí y para muchos otros, una de las finalidades, si no la finalidad, más esencial de la enseñanza de las ciencias sociales es lo que Santisteban (2011) define como la finalidad política o la posibilidad de facilitar que los y las jóvenes piensen alternativas, tomen decisiones y actúen en consecuencia. Gert Biesta (2011) denomina esta finalidad como subjetivación, el proceso mediante el cual la educación nos permite tomar decisiones de manera autónoma y generar procesos de cambio en el mundo. La finalidad política o de subjetivación, en este sentido, se refiere a lo que algunos denominarían “agencia” y otros, participación como ciudadanos democráticos.

En los últimos años Joan Pagès, más que nunca, reflexionó sobre el pasado y escribió sobre el futuro. Sus palabras en el último número de *Perspectiva Escolar* (marzo del 2020), revista en la que participó de manera decisiva durante años, fueron,

“Cal trobar la Perspectiva necessària per als temps que estem vivint, sense dogmatismes ni ortodòxies, amb el diàleg i amb l’esperança en l’enfortiment d’una societat i d’una escola cada vegada més democràtiques. Espero que *Perspectiva* trobi la perspectiva més escaient als temps que estem vivint.” (Pagès, 2020, n.d.).

Me arriesgaré a decir que con estas palabras Joan Pagès intuía que estos eran momentos de cambio, de crisis orgánica o de ‘interregno’. En un email en marzo, me comentaba “parece que esto de la postmodernidad nos aguarda muchas sorpresas”. Vivimos momentos en los que muchos no tenemos muy claro dónde vamos, y muchos otros ni tan siquiera donde estamos. Ver las noticias o leer el periódico cada día es una caja de sorpresas, muchas de ellas no muy agradables. Como él, yo también creo que es momento de tomar perspectiva. El contexto actual nos fuerza a tomar como punto de partida esta incertidumbre y a asumir que las bases modernas que estructuraban la manera en como entendíamos la democracia, la sociedad, y la enseñanza de las ciencias sociales pueden estar en crisis y no sabemos lo que vendrá después. En estas circunstancias, es importante repensar no solo para qué enseñamos ciencias sociales, sino como lo hacemos y porqué lo hacemos de esta manera. En este artículo me gustaría deconstruir algunas de las premisas que fundamentan nuestras prácticas y buscar alternativas a la luz de las teorías de la democracia radical. Para ello, empezaré el artículo analizando los fundamentos modernos de la enseñanza de las ciencias sociales, sus ventajas y sus problemáticas. A continuación, examinaré algunas de las ideas relacionadas con teorías de la democracia radical para intentar repensar la enseñanza de las ciencias sociales a la luz de estos tiempos. Mi objetivo es tomar perspectiva en estos tiempos de cambio y pensar como, reflexionando sobre nuestra memoria, afrontamos el presente y el futuro.

2. Los fundamentos de la enseñanza de las ciencias sociales: liberalismo, marxismo y teoría crítica

Tres tradiciones modernas han influenciado de manera determinante en la manera en como entendemos la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales: el liberalismo, el marxismo y la teoría crítica. La obra de liberales como Immanuel Kant es esencial para entender nuestras perspectivas actuales sobre la democracia, la educación, y la relación entre ambas (Biesta, 2007). La democracia actual tiene sus orígenes en lo que algunos llaman un matrimonio de conveniencia entre democracia y liberalismo, modelo que se ha constituido como hegemónico en muchos lugares del mundo, incluidos Europa y Latino América. En el modelo democrático-liberal, la democracia guarda una relación muy estrecha con la educación. Los ideólogos del modelo entendían que la educación era esencial para que los ciudadanos pudieran desarrollar todo su potencial y contribuir de manera decisiva en la construcción democrática (Barber, 1994). Conceptos como “educación para la democracia”, o “para una ciudadanía democrática” son, en esta perspectiva, casi una tautología. La educación solo es si es educación para la democracia.

Esto es así puesto que, según Kant, existe una relación directa entre epistemología y ética, entre conocimiento y valores. Para Kant, la realidad social es objetiva: existe un sistema ético-político (la “ley moral”) que es objetivamente y universalmente mejor que los otros (e.g. Corngold, 2011). Mediante la educación, podemos adquirir las habilidades de pensamiento crítico y racional que nos permitirán entender y valorar esta “ley moral” (Corngold, 2011). El término libertad, en Kant, se entiende como la posibilidad de que, una vez eliminados la ignorancia, los estereotipos y malentendidos, cada uno de nosotros puede guiarse por su propia racionalidad (Fraser-Burgess, 2012). En este sentido, los trabajos de Kant nos dejan como punto de partida una relación directa y unidireccional entre conocimientos, valores y libertad.

Estos principios también sostienen muchas de las obras escritas por Karl Marx y de aquellos influenciados por él. En muchos de sus textos, Marx, al igual que Kant, defendió la universalidad de un sistema ético-político, en este caso, un sistema socialista (Walsh, 2008). En contraste con los liberales, Marx dio primacía a la economía sobre otros aspectos de nuestra vida social y puso el concepto de ideología en el centro de su análisis. Para Marx y sus discípulos, el capital mantenía su posición dominante mediante mecanismos de persuasión represivos e ideológicos que ocultaban la realidad tal y como esta era (Althusser, 1971). La educación podía ejercer el rol de mecanismo ideológico, pero también podía ejercer un papel mucho más emancipador. Michael Apple (2015), referencia a Antonio Gramsci, escribe,

“Cuando Gramsci (1971) argumentaba que una de las tareas de una educación contra-hegemónica y de un trabajador cultural comprometido no era descartar el “conocimiento de elite”, sino reconstruir su forma y contenido para que fuera puesto al servicio de necesidades sociales genuinamente progresivas, otorgó una clave para otro rol que los intelectuales “orgánicos” y “públicos” pueden ejercer.” (p. 34).

Las ideas marxistas llegaron a la didáctica de las ciencias sociales, principalmente a través de las disciplinas de origen (historiadores como Hobsbawm y geógrafos como Harvey) y también a través de la pedagogía crítica. Los trabajos de Hobsbawm, por ejemplo, acostumbra a utilizarse para examinar la construcción ideológica del nacionalismo en el sí de la enseñanza de las ciencias sociales (González, 2006; Sant, 2019). La escuela crítica parte de la tradición Freiriana y también de la actualización del trabajo de Marx llevada a cabo por la escuela de Frankfurt. Siguiendo a Freire (2000), la educación puede “deshumanizarnos”: modelos tradicionales de enseñanza nos sumergen de manera más clara en estas ideologías opresivas, incluido el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo. Pero la educación también puede “humanizarnos”. Mediante la educación, podemos llegar a comprender las estructuras de poder que oprimen la vida de muchos y muchas, y condicionan la vida de todos, y cambiarlas. Educadores críticos como Giroux (2005) o McLaren y Garamillo (2008) entendieron que los y las docentes son agentes políticos que pueden intervenir en los procesos hegemónicos, utilizando estrategias para que los y las jóvenes comprendan los mecanismos de poder y actúen para cambiarlos. En una línea parecida, Pagès (2002b) escribió,

“Se concibe que la finalidad última de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha de ser contrasocializadora, es decir, ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática” (p. 258).

Joan Pagès y muchos otros profesores y profesoras en didáctica de las ciencias sociales fueron pioneros en la defensa de una enseñanza de las ciencias sociales en particular, y una educación en general, que tuviera esta tarea contra-socializadora facilitando que el alumnado adquiriera los conocimientos necesarios para entender las estructuras de poder opresivas y cambiarlas.

3. La enseñanza de las ciencias sociales y el pensamiento moderno

Desde mi punto de vista, la tradición liberal, la tradición marxista y la tradición crítica, se distinguen en su propósito, pero no tanto en sus suposiciones ontológicas y epistemológicas. Vestigios de estas tradiciones han quedado estampados en la manera en la que pensamos la enseñanza de las ciencias sociales. Estas tradiciones nos han dado, durante mucho tiempo, claridad y garantías para afrontar la enseñanza de las ciencias sociales y la formación del profesorado. Prats (2016), por ejemplo, escribió que la modernidad ha asegurado la supervivencia de las humanidades y las ciencias sociales en el sí de la universidad y de la escuela y también ha facilitado la construcción de un cuerpo de conocimiento que ha nutrido, expandido y, en de muchas maneras, mejorado la manera en la que muchos entendemos y experimentamos el mundo.

Sin embargo, las tradiciones modernas no son perfectas. Como los pensadores de las teorías decoloniales nos han demostrado el pensamiento moderno y su aplicación pueden ser muy oscuros y pueden, de manera intencional o no, reproducir estructuras opresivas de género, clase y “raza” (Mignolo, 2011; Santos, 2018). El pensamiento moderno, explica Boaventura de Sousa Santos (2006), toma como punto de partida dos principios o racionalidades. Primero, que existe una sociedad ideal y que poco a poco nos acercamos a este modelo. Esto es lo que Santos (2006) define como razón proléptica, en el “sentido de que ya sabemos cuál es el futuro: el progreso, el desarrollo de lo que tenemos” (p. 21). Segundo, que existen unos mecanismos objetivos para construir conocimiento absoluto. Esto es lo que Santos (2006) denomina la razón metonímica, una razón que “contrae el presente porque deja por fuera mucha realidad, mucha experiencia, y al dejarlas afuera, al tornarlas invisibles, desperdicia la experiencia” (p. 21).

Joan Pagès, consciente de estos problemas, encabezó un nuevo movimiento que reclamaba un cambio en los contenidos de ciencias sociales para visibilizar aquellos y aquellas que no aparecían en la historia. Los ya numerosos trabajos sobre los “invisibles” demostraron la poca presencia de mujeres, niños, y niñas, y minorías étnicas entre otros en estos contenidos (e.g. Pagès Blanch & Sant, 2012; Pagès Blanch, Villalón Gálvez & Zamorano Varga, 2017; Pinochet Pinochet & Pagès Blanch, 2016; Marolla-Gajardo, 2019). Pagès explicaba que, si los jóvenes y las jóvenes no se veían reflejados en la historia enseñada, no se sentirían protagonistas de su presente y constructores de su futuro. También denunciaba que los contenidos de historia y ciencias sociales daban una visión muy partidaria y exclusiva de lo que era ser humano. Más recientemente, Massip Sabater, Castellví Mata y Pagès Blanch (2020) demostraron que, en los últimos 25 años, nuevas tendencias historiográficas han democratizado y des-objetivizado la historia, pero el currículo de historia (y de ciencias sociales) no se ha adaptado a estos cambios, continuando enseñando una historia positivista, unidimensional, discriminatoria y alejada de la vida de los y las jóvenes. En este artículo, los autores consideraban una posible democratización de la enseñanza de las ciencias sociales y para ello recomendaban desarrollar dos de las líneas de trabajo de Fontana:

“En primer lugar, a través de una forma que abandonara la narrativa y optase por un tipo de relato polifónico que trabajase con historias de vida y “que escogiese el número suficiente de las voces altas y bajas, grandes y pequeñas, de la historia para articularlas en un coro más significativo” (Fontana, 2013, p. 192); por otro lado, a partir de acontecimientos concretos y no de soluciones preestablecidas; y finalmente,

abandonando la linealidad “que nos ayudará no solo a superar el eurocentrismo, sino también el determinismo (p. 195).” (p. 189)

Sin duda sus sugerencias abren la posibilidad a una democratización de los contenidos que nos ayudaría a superar algunos de los déficits que la razón proléptica y la razón metonímica ha dejado en las aulas y en nuestra sociedad. Sin embargo, y aunque totalmente de acuerdo con estos autores, considero que la razón proléptica y la razón metonímica operan a un nivel mucho más subyacente en la manera en como entendemos la enseñanza de las ciencias sociales.

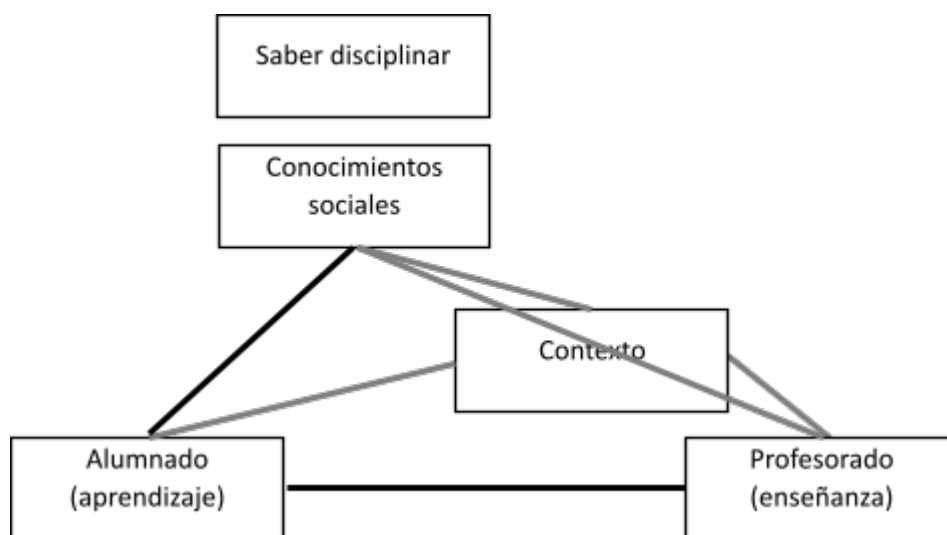


Figura 1. Simplificación del modelo tradicional de la pirámide didáctica y la transposición didáctica

Fuente: Elaboración propia

Desde mi punto de vista, la enseñanza de las ciencias sociales (y seguramente también la enseñanza de las otras disciplinas) acostumbra a partir de una lógica racionalista y/o objetivista que opera al nivel de la razón metonímica. Consideren, por ejemplo, el modelo de la pirámide o triángulo didáctico que he intentado reproducir y simplificar en la figura 1. Este modelo, en sus distintas variaciones, ha articulado la comprensión, interpretación y formación de muchos de aquellos que nos dedicamos a la enseñanza y/o la didáctica de las ciencias sociales (e.g. Santisteban y Pagès, 2011). En el triángulo, aparecen siempre tres elementos clave: “el profesor como experto, el alumno como aprendiz y el saber que justifica la relación profesor-alumno y que responde a unas finalidades educativas y sociales” (Pagès, 2011, p. 215). Obviamente, el triángulo es una simplificación explícitamente diseñada con el propósito de señalar los aspectos indispensables que la didáctica tiene que considerar, y en este sentido, cumple su función. Sin embargo, desde mi punto de vista, el triángulo ilustra como la epistemología racionalista y objetivista ha influenciado la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales de manera clara pero no siempre obvia. Los conocimientos o contenidos concretos aparecen desvinculados de los sujetos que los crearon, aquellos y aquellas que los enseñan y aquellos y aquellas que los aprenden. Tendemos a considerar los contenidos como una entidad en sí, objetiva y separada de nuestras subjetividades.

Esta conceptualización racionalista y/o objetivista no deja mucho lugar a otras maneras de experimentar el mundo y nuestro lugar en él. Los y las jóvenes aprenden que solamente mediante la razón podemos llegar a conocer, y únicamente la razón será valorada en el sí del contexto educativo. La transposición didáctica nos dice que el conocimiento válido en las aulas de ciencias sociales es el saber sabio que solo se transforma en saber escolar para ser digerido por el alumnado. La concepción Kantiana que adquirir conocimientos nos hace mejores personas es, en el mejor de los casos una perspectiva naïf y en el peor de los casos una perspectiva elitista y discriminatoria. Como Walter Mignolo (2011) comenta, la modernidad tiene dos caras y es difícil, si no imposible, mirarle la cara la ilustración e ignorar los procesos coloniales. Lo que es el “conocimiento racional” solo puede constituirse mediante las exclusiones de lo que no lo es. Construcciones racionalistas y objetivistas de la realidad son por naturaleza socialmente excluyentes y lo mismo sucede en las aulas. De esta manera, las experiencias de muchos y muchas (particularmente aquellos y aquellas jóvenes que ya están marginalizados de por sí) son silenciadas, excluidas o considerados no valiosas (Gibson, 2020). En las aulas muchas veces se oyen las voces lejanas e interpretadas de los académicos, pero no tanto las de los y las que están allí.

La enseñanza de las ciencias sociales también acostumbra a partir una lógica curricular que reproduce la razón proléptica. Sin lugar a duda, como bien identificaron Massip, Castellví y Pagès (2020), esto sucede de manera explícita en las construcciones cronológicas del Curriculum de historia. Pero la impronta de la razón proléptica va más allá. Aprender ciencias sociales se presenta como un proceso acumulativo y lineal. Se entiende que los niños y las niñas progresan en su adquisición de conocimientos y que la enseñanza de las ciencias sociales les prepara para ejercer la ciudadanía democrática. Pagès (2011) explicaba es “el experto, el profesor, que ha de conseguir acercar el saber al aprendiz para que de alguna manera pueda utilizarlo para seguir aprendiendo y para ubicarse en su mundo” (p. 215) (ver figura 2).

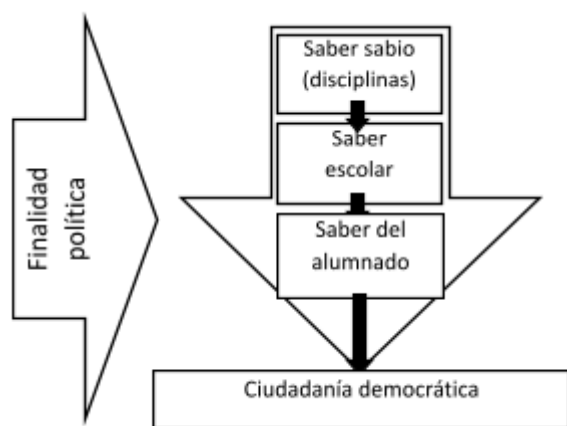


Figura 2. Simplificación de la transposición didáctica en relación a las finalidades

Fuente: Elaboración propia

Esta enseñanza de las ciencias sociales que tiene como objetivo la educación para la democracia tiene muchas virtudes. Pero también tiene defectos principalmente relacionados con lo que Santos denomina la razón proléptica. Primero, esta concepción corre el riesgo de resultar frustrante si no engañosa. Tenemos que admitir que el concepto de “finalidad” implica destino y linealidad, pero la enseñanza de las ciencias sociales nunca ha sido una “ciencia exacta” que se pueda predecir y aunque sepamos “donde queremos ir”, no siempre llegamos a ese “fin”. La concepción Freiriana que, los oprimidos cuando en diálogo con sus maestros, llegarán a la conclusión que la solidaridad entre oprimidos es esencial, se ve cuestionada cuando observamos acontecimientos recientes. Por ejemplo, las últimas investigaciones señalan que proyectos de formación del pensamiento crítico dirigidos a grupos de extrema derecha pueden tener resultados contra-productivos (Miller-Idriss & Pilkington, 2020). La también concepción Freiriana, altamente relevante para la pedagogía crítica, que la educación y el pensamiento crítico llevan a la acción social, es cuestionable (Castellví Mata, 2019). En mi propio trabajo, he comprobado como los y las jóvenes que demuestra una comprensión crítica de nuestra realidad pueden llegar a ser muy cínicos y apáticos (Sant & Davies, 2018).

Segundo, esta construcción lineal de la enseñanza es determinista en relación a lo que los y las jóvenes deberían ser. Tenemos en mente, Biesta (2007) explica, una visión ideal de lo que ser humano debería ser, e intentamos amollar las nuevas generaciones a estos modelos. Los y las jóvenes se definen como “todavía-no” ciudadanos o como ciudadanos y ciudadanas de segunda que no son todavía “competentes” (Biesta & Lawy, 2006). El rol de los y los docentes es el de acompañar a los y las jóvenes para que estos se conviertan en ciudadanos de bien. Limitamos (o intentamos limitar) las opciones de futuro a los y las jóvenes del presente.

4. La democracia radical como alternativa

Los autores decoloniales han ofrecido, desde mi punto de vista, una crítica muy convincente de la modernidad. Sin embargo, como el mismo Santos (2018) indica, una de las opciones posibles es intentar apropiarnos, de manera contrahegemónica de las ideas, conceptos y prácticas que la modernidad nos ha dejado. En los últimos años, mi trabajo se ha centrado en repensar la enseñanza de las ciencias sociales a la luz de las teorías de la democracia radical. Creo que estas teorías nos ofrecen algunas pistas sobre cómo podemos replantearnos la enseñanza de unas ciencias sociales que nos permitan aliviar los efectos más devastadores de la razón proléptica y la razón metonímica, o, como mínimo, reconocer nuestra complicidad en estos procesos.

Las teorías de la democracia radical utilizan el término radical de manera diferente a lo que estamos acostumbrados en el sí de la didáctica. Radical, en didáctica y enseñanza de las ciencias sociales, generalmente se entiende en relación a las obras de autores críticos como Henry Giroux (2003) o Wayne E. Ross (Ross y Vinson, 2012) que intentan llevar los principios de la teoría crítica a sus límites para generar un cambio social radical. Sin embargo, el término radical, en el sí de las teorías de la democracia radical, tiene connotaciones diferentes. Para explicarlas es útil referirnos a la construcción etimológica del término “radical”: raíz. La democracia radical tiene como objetivo cuestionar “las raíces” de nuestras prácticas sociales. Sarah Amsler (2016) define la democracia radical como el grupo de proyectos que tienen en común el compromiso político de,

1. “Mantener un escepticismo anarquico hacia la verdad y el poder,”
2. “Facilitar el trabajo práctico que estos compromisos requieren”, y
3. “Liberar posibilidades de la imposición de la “falsa necesidad” (p. 73).

Los diferentes movimientos académicos, sociales y políticos relacionados con la democracia radical se han nutrido del trabajo de diferentes filósofos y politólogos entre ellos Jaques Rancière, Chantal Mouffe y Ernesto Laclau. Estos autores, generalmente definidos como post-marxistas, alteran las “raíces” de tres de los principios generalmente asumidos por autores liberales y críticos.

En primer lugar, estos autores entienden la realidad social como un sistema de diferencias en el que ideas y conceptos se construyen mediante procesos discursivos hegemónicos. Siguiendo las lógicas del pensamiento post-estructuralista, estos autores asumen que no existe separación entre los objetos y los sujetos de estudio, entre lo que generalmente se denomina razón y emoción. Laclau (2007b) explica que si los sujetos son históricamente finitos, su conocimiento también lo es. A ello, Mouffe (2018) añade,

“Las cosas siempre podrían haber sido distintas y todos los sistemas se crean mediante la exclusión de otras posibilidades. Siempre son la expresión de una configuración particular de poder sin ninguna base racional. Las cosas que nos parecen muy naturales hoy no lo son (...). Todos los sistemas son susceptibles al cambio mediante prácticas contra-hegemónicas” (p. 88).

En este sentido, para los demócratas radicales, como también para otros como Foucault (1980), no existe separación entre conocimiento y poder. Toda forma de conocimiento se construye mediante mecanismos de poder a través de los cuales únicamente unos pocos tienen la posibilidad de definir lo que es y lo que no es conocimiento, lo que es y lo que no es racional (ver también Ortega Sánchez & Pagès Blanch, 2019). Radicalizar la democracia, en este sentido, significa politizar los espacios sociales y los temas de debate, incluso aquellos que dábamos “por supuesto” dado que estaban probados por la historiografía, la geografía o ninguna otra disciplina de referencia. Radicalizar la democracia significa aquí democratizar el conocimiento, no solo haciendo que las disciplinas lleguen a todos, pero que todos lleguen a participar en su construcción.

En segundo lugar, estos autores cuestionan la expectativa ontológica que existe un único sistema ético-político preferible y que aquellos que tienen los conocimientos más elaborados están en una mejor posición para definir este sistema preferible. De acuerdo con Rancière, el problema de las posiciones marxistas ortodoxas es que toman el principio de igualdad como destino o finalidad de toda actividad política, y en hacerlo imponen una visión elitista y única a todos incluso a aquellos a los que pretenden representar. Según Rancière, debemos tomar el concepto de igualdad como punto de partida. Todos los seres humanos tienen la habilidad de “hablar” y ocuparse de asuntos comunes (Barbour, 2010), o lo que Rancière denomina como la igualdad de inteligencias. Todos podemos contribuir y participar en los asuntos de nuestra comunidad.

Esta reconceptualización del término igualdad tiene efectos importantes para el acto educativo. Rancière destaca que, en la educación convencional, el “profesor es por definición el que sabe hacia dónde conducir al ignorante en la progresión de los saberes que reproduce la

relación desigual” (en Giuliano y Cantarelli, 2016, p. 616). En contraste, él propone que re-imaginamos el profesor como un maestro ignorante o como “aquel que nos pone en movimiento y nos hace aprender lo que él mismo no sabe, en la medida en que su autoridad nos conduce a un punto que ni él ni nosotros conocemos con anterioridad” (2016, p. 616). En este sentido, Rancière defiende separar la condición de sabio de la de maestro. En líneas parecidas, Laclau (1990) examina el rol de los intelectuales. Para el autor, los intelectuales no deben estar a la vanguardia de la lucha política y social, como dijo Gramsci, sino favorecer la disolución de su propia casta, facilitando que haya menos grandes intelectuales, y más intelectuales. Radicalizar la democracia significa aquí tomar como punto de partida que todos los seres humanos son libres e iguales en su rol como actores políticos.

En tercer lugar, Laclau y Mouffe (2001) defienden que si la democracia es posible es precisamente porque es abierta. En uno de sus textos, Laclau (2007) imagina una sociedad acabada, sin conflicto y disenso, y concluye que este mundo sería una sociedad distópica:

“Sería una sociedad absolutamente unidimensional, en la que el 100% de la población estaría de acuerdo con cada una de las reformas, o una sociedad en la que las decisiones serían tomadas por un equipo de ingenieros sociales sin el apoyo de la población” (p. 114).

Desde esta perspectiva, y en contra de las propuestas de Kant y también Marx, el concepto libertad es opuesto al concepto de determinación. Imaginar una sociedad acabada es lo mismo que imaginar una sociedad cerrada, y, en consecuencia, no democrática. Laclau y Mouffe (2001) consideran que la democracia requiere de un equilibrio frágil entre aspiración y pragmática, entre lo que deseamos y lo que hacemos. Por ejemplo, intentamos hacer leyes que garanticen la igualdad para todos, pero estas leyes siempre fallan en algún u otro aspecto y esto nos permite explorar nuevos caminos para definir y repensar la igualdad y su práctica. Es precisamente esta brecha entre aspiración e intento fallido lo que abre nuevas posibilidades y nos permite cambiar, adaptarnos e incorporar los deseos de las nuevas generaciones al proyecto democrático. Radicalizar la democracia, de esta manera, también quiere decir reconocer que la incertidumbre, aunque asuste, puede abrir nuevas posibilidades para el futuro.

5. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales a través de la democracia radical

Si, en resumen, entendemos la democracia radical en base a estos tres principios: 1) todos los aspectos de la vida social, incluso el conocimiento, es político; 2) todos los seres humanos son capaces de participar en la vida política; 3) la democracia es un proyecto abierto, ¿cómo podemos repensar una enseñanza de las ciencias sociales cuya función sea la educación política y que reconozca e intenta aliviar los efectos de las razones prolépticas y metonímicas?

Déjenme retomar el concepto de transposición didáctica para ilustrar la propuesta. En páginas anteriores, la figura 2 ejemplificó la manera en como la transposición didáctica generalmente se entiende; la figura 3 ejemplifica aquí la manera en como creo que podemos repensar la enseñanza de las ciencias sociales. En este modelo, entendemos que todo conocimiento es parcial y está vinculado a aquellos que lo construyeron/experimentaron. Todos

los saberes, en este sentido, son saberes “sabios”. La lógica curricular y la lógica de la transposición didáctica tradicional funcionan de arriba-abajo. Generalmente, las disciplinas generan conocimientos que son luego filtrados por aquellos que diseñan el currículum (y muy frecuentemente los libros de texto) y luego adaptados por los y las docentes que lo transforman en saber escolar. Los y las docentes seguimos este proceso de “traducción” consciente o inconscientemente. Esta es una traducción unidireccional. Mi propuesta es repensar la transposición didáctica como un proceso bidireccional. No se trata de modificar el rol de la enseñanza ni el trabajo de los docentes, sino de ampliarlo. El rol de los y las docentes es, no únicamente facilitar que los conocimientos académicos lleguen al alumnado, sino que los conocimientos y experiencias del alumnado lleguen fuera de las aulas. El rol del profesorado aquí no es únicamente el rol del sabio, sino el del maestro o la maestra que pone en movimiento las experiencias históricas, geográficas y políticas del alumnado sin saber de antemano donde estas experiencias nos van a llevar. Es también el rol del intelectual orgánico Laclaudiano que no pretende estar, en su condición de maestro o maestra, a la vanguardia de la lucha política sino a la retaguardia.

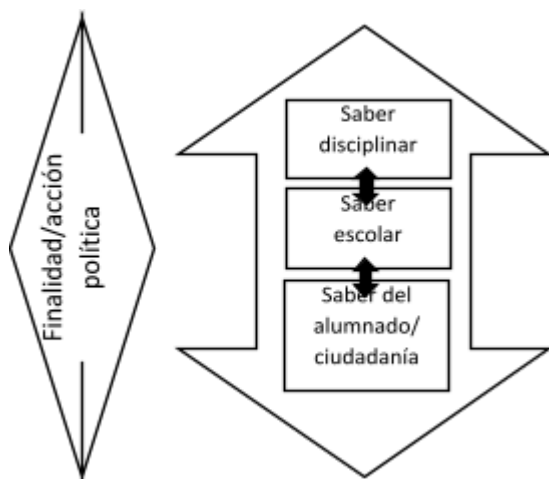


Figura 3. Simplificación de la transposición didáctica bidireccional en relación a las finalidades

Fuente: Elaboración propia

Pensar la enseñanza de las ciencias sociales en relación a esta transposición didáctica bidireccional nos ayuda a entender otros modelos de enseñanza que faciliten la toma de decisiones de manera autónoma y la acción social del alumnado sin caer en los dilemas asociados con la razón proléptica y la razón metonímica. Como he identificado al principio de este artículo, para mí como para muchos, el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales es facilitar que el alumnado sea agéntico: que pueda tomar decisiones de manera autónoma y generar procesos de cambio en el mundo. Creo que los y las docentes y didactas de ciencias sociales tenemos mucho que aportar, estamos en una posición inmejorable para entender cómo han funcionado y funcionan los procesos de cambio en el mundo, y las oportunidades y los retos que los y las jóvenes se pueden encontrar si intentan ser estos agentes de cambio. Sin embargo, no concibo estas ideas únicamente como una finalidad a largo plazo sino como un propósito del día a día. Los y las jóvenes

son los y las ciudadanas del futuro pero también del presente. Hemos invertido mucho tiempo pensando en cómo enseñar historia a las nuevas generaciones para que estos hagan política, quizá es hora de pensar cómo ayudarles a hacer política para que hagan historia.

6. A modo de conclusión

Acontecimientos políticos recientes han demostrado que las estructuras modernas están en crisis y que vivimos en tiempos de cambio. Desde mi punto de vista, estos acontecimientos van más allá de lo que sucede en las aulas de ciencias sociales y de lo que los y las docentes y didactas pueden controlar o influenciar. Sin embargo, estos acontecimientos parecen indicar que estamos llegando al fin de una era y que todavía no sabemos lo que va a venir después. En esta situación de cambio y transición creo que es indispensable tomar perspectiva y pensar como la enseñanza de las ciencias sociales puede adaptarse a estos momentos de incertidumbre.

En este artículo, he intentado emplear teorías de la democracia radical para añadir posibilidades en la manera en como entendemos y practicamos la enseñanza de las ciencias sociales. Si seguimos los principios de la democracia radical, podemos entender que todos los aspectos de nuestra realidad (incluso el conocimiento) son políticos, todos los humanos son capaces de participar en la vida política y construir día a día nuevas formas de democracia. Esta reconceptualización nos ayuda a imaginar un modelo suplementario para la enseñanza de las ciencias sociales. Modelo, en el que, el rol de los y las docentes no es tan solo educar a los y las jóvenes en los conocimientos establecidos, pero ayudar a estos y estas jóvenes a participar en la construcción política de nuevos conocimientos. Este modelo se puede ilustrar en la forma de una transposición didáctica bidireccional que pretende no únicamente acercar la realidad social al alumnado sino también favorecer que el alumnado participe directamente en la construcción de esta realidad.

Reconozco que este no es un artículo habitual. En sus líneas mezcla discusiones más académicas con encuentros y menciones más personales relativos a la vida y obra de (o a mis encuentros con) Joan. Para mí, no podía ser de otra manera. Cuando Antoni Santisteban y Neus González me pidieron que escribiera este artículo me pusieron delante una pregunta imposible. ¿Escribir sobre lo académico, o escribir sobre mi maestro? ¿Cómo podría escribir sobre el uno, y no sobre el otro? ¿En un homenaje a Joan, cómo podría escribir sobre lo que pienso y no sobre lo que siento? La consecuencia de esta pregunta imposible es un artículo ecléctico que ilustra las dificultades de escribir (o la artificialidad del pensamiento moderno aun imperante) en el mundo académico.

También escribo estas líneas finales consciente que mi análisis y preguntas en este artículo pueden ser interpretadas como un reto a la enseñanza de las ciencias sociales o a la finalidad política de estas. Me gustaría, para finalizar, clarificar que mi intención es totalmente distinta. Escribo este artículo como un tributo a Joan Pagès, y mi objetivo no es otro que sugerir algunas posibilidades, que a la vista de lo que ya sabemos y en el contexto de incertidumbre de nuestros tiempos, nos permitan continuar trabajando para educar “ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo, y lo hagan junto con los demás, para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente” (Pagès Blanch, 2009, p. 152).

En su artículo en *Perspectiva Escolar* Joan explicaba “Hoy, con este número, se pone fin a una etapa. Y empieza otra en la que yo no estaré. Es tiempo de dar paso a las nuevas generaciones para que construyan la Perspectiva de lo que queda del siglo XXI” y luego concluía “[y]o seguiré pensando, con nostalgia de un pasado vivido intensamente, como puedo ayudar en este nuevo camino desde mi perspectiva” (2020, n.d.). El reto ahora, para muchos de nosotros, es caminar sin su presencia, pero siempre, con su ayuda.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1971). *Ideology and the State. Lenin and philosophy and other essays*, 2.
- Amsler, S. S. (2016). *The education of radical democracy*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Entramados: educación y sociedad*, (2), 29-39.
- Babic, M. (2020). Let's talk about the interregnum: Gramsci and the crisis of the liberal world order. *International Affairs*, 96(3), 767-786.
- Barber, B. R. (1994). *An aristocracy of everyone*. Oxford, England: Oxford University Press
- Barbour, C. A. (2010). Militants of truth, communities of equality: Badiou and the ignorant schoolmaster. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 251-263
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers college record*, 109(3), 740-769.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Dordrecht: Springer.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge journal of education*, 36(1), 63-79.
- Castellví Mata, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials: estudis de cas en Educació Primària*. Tesis Doctoral.
- Corngold, J. (2011). Misplaced priorities: Gutmann's democratic theory, children's autonomy, and sex education policy. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 67-84.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Vintage.
- Fraser-Burgess, S. (2012). Group identity, deliberative democracy and diversity in education. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 480-499.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed.)*. London, England: Bloomsbury.
- Gibson, M. (2020). From deliberation to counter-narration: Toward a critical pedagogy for democratic citizenship. *Theory & Research in Social Education*, 1-24.
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational philosophy and theory*, 35(1), 5-16.
- Giroux, H. A. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: popular
- Giuliano, F., & Cantarelli, M. N. (2016). La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière. *Educação & Realidade*, 41(2), 613-627.
- Gonzalez Valencia, G. A. G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, 13(2), 24-34.

- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (5), 21-30.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics (2nd edn)*. London: Verso.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso
- Laclau, E. (2007). *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Marolla-Gajardo, J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 137-157.
- Massip Sabater, M., Castellvi Mata, J., & Pagès Blanch, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista digital de ciencia y didáctica de la Historia*, 14(2), 167-196.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. (2008). Globalitzacions alternatives: cap a un estudi crític de la globalització: Neoliberalisme, globalització capitalista i la crisi de l'esquerra educativa. *Rizoma freireano*, (1), 1.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Miller-Idriss, C., & Pilkington, H. (Eds.). (2020). *Gender and the Radical and Extreme Right: Mechanisms of Transmission and the Role of Educational Interventions*. Routledge.
- Navarro Medina, E. (2018). Un ciclo de mejora docente para la formación de maestros y maestras. En *Didáctica de las Ciencias Sociales. Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, 1, (pp. 898-921). Universidad de Sevilla.
- Ortega Sánchez, D. & Pagès Blanch, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En Maria Joao Hortas, Alfredo Dias, Nicolás de-Alba-Fernández (coord.) *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 118 – 127). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Pagès Blanch, J. (2011). Conversatorio entre Joan Pagès y docentes de la escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Historia y Memoria*, (3), 203-226.
- Pagès Blanch, J., & Sant E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25(1), 91-117.
- Pagès Blanch, J., Villalón Gálvez, G., & Zamorano Vargas, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182.
- Pagès, J. (2002a). Preguntas y problemas del currículo de ciencias sociales en la Enseñanza Obligatoria. Preparación para la acción. Benejam, P. (coord.): *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Santillana Educación.
- Pagès, J. (2002b). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento educativo*, 30(1), 255-269.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. In II Congreso Internacional. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación*

- Docente* (pp. 140-154). Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Pagès, J. (2020). Mirada. Una mirada... una història i un futur amb perspectiva per a Perspectiva Escolar. *Perspectiva Escolar*, 410, <https://www.rosasensat.org/revista/poesia-per-totnum-410/mirada-una-mirada-una-historia-i-un-futur-amb-perspectiva-per-a-perspectiva-escolar/>
- Pinochet Pinochet, S., & Pagès Blanch, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile?: El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la Historia. *Praxis Educativa*, 11(2), 374-393.
- Prats, J. (2016). Combates por la Historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (15), 145-153.
- Ross, W. E., & Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 11, 73-86.
- Runciman, D. (2018). *How democracy ends*. London: Profile Books.
- Sandahl, J. (2015). Social studies as socialisation, qualification and subjectification. In *European Consortium for Political Research, General Conference*, Montreal, Canada, 26-29 August 2015.
- Sant, E. (2019). National myths and democratic history education: secondary students' discursive construction of Catalan nationhood. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2019.1703793>
- Sant, E., & Davies, I. (2018). Promoting participation at a time of social and political turmoil: what is the impact of children's and young people's city councils? *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 371-387.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades en la enseñanza de las Ciencias sociales. En Santisteban, A. & Pagès, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-83). Madrid: Síntesis
- Santos, B. de Sousa (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso.
- Santos, B. de Sousa (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Van de Velde, C. (2020). A global student anger? A comparative analysis of student movements in Chile (2011), Quebec (2012), and Hong-Kong (2014). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19.
- Walsh, J. (2008). The critical role of discourse in education for democracy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(2), 54-76.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 19 de enero de 2021
Aceptado 1 de marzo 2021

Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico

*Teaching to think about the future by teaching and learning
historical time*

Carmen Escribano Muñoz

Universidad Internacional de la Rioja

Email: carmen.escribano@unir.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9372-5331>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>

Resumen

El estudio que aquí se presenta tiene por objeto indagar en las representaciones que han construido futuros docentes de Educación Primaria, en referencia a la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. Para ello, se analiza una actividad planteada en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, en la que los y las estudiantes de profesor debían diseñar una propuesta didáctica para enseñar a enseñar el tiempo histórico. Los resultados muestran que se percibe un cambio en las metodologías y estrategias didácticas que aplican. Sin embargo, en la mayoría de propuestas prevalece una enseñanza del tiempo histórico que se relaciona fundamentalmente con la cronología y el estudio del pasado. Con un porcentaje menor se encontraron propuestas que contemplaban la relación entre pasado-presente, y fueron muy pocas las propuestas en las que se incorporaban estrategias para que el alumnado aprendiera a pensar el futuro. Los resultados evidencian lo que ya nos indican las investigaciones revisadas, la enseñanza de la historia permanece anclada en prácticas didácticas con escasa incidencia en el desarrollo de la conciencia histórica para ubicar al alumnado en el mundo en el que vive, adquirir conciencia de responsabilidad frente a los problemas de su presente y pensar con prospectiva de futuro.

Palabras clave: tiempo histórico; conciencia histórica; futuro; formación inicial; educación primaria.

Abstract

The present study aims to investigate the representations that have built future primary education teachers, in reference to teaching and learning of historical time. To do this, we analyze an activity proposed in the course of Social Sciences Didactics, in which students of teachers had to design a didactic proposal to teach historical time. The results show that there is a change in the methodologies and didactic strategies that they apply. However, in most of the proposals, a teaching of historical time predominates, which is fundamentally related to

the chronology and study of the past. With a smaller percentage, proposals were found that contemplate the relationship between past and present, and very few proposals incorporated strategies for students to learn to think about the future. The results show what the revised research has already indicated to us, the teaching of history remains anchored in teaching practices with little impact on the development of historical consciousness to place the student in the world in which he lives, to become aware of responsibility for the problems of his present and to think forward.

Keywords: historical time; historical awareness; future; initial training; primary education.

1. Introducción

Desde pequeños ya nos introducen en el fascinante mundo de la historia, y su aprendizaje nos proporciona una serie de conocimientos que nos permiten identificar y recordar los principales acontecimientos del pasado, así como los grandes avances y descubrimientos de la humanidad. Desde esta concepción, la historia, como ciencia que reconstruye e interpreta el pasado, nos informa sobre lo que pasó y sobre las decisiones que tomaron otras personas por nosotros, decisiones que, en gran medida, han marcado nuestro presente (Pagès, 1988, 1999a, 1999b).

Partiendo de los retos educativos que nos plantea el presente, el alumnado de nuestras escuelas no se debe educar únicamente para responder a las preguntas del pasado, sino para responder a las cuestiones que le planteará el futuro (Santisteban y Anguera, 2014).

En este sentido, la enseñanza de la historia debe servir a nuestro alumnado para entender el mundo en el que vive, comprender mejor el origen del presente y poder responder a las cuestiones que le plantea el futuro. Sin embargo, la historia que se ha enseñado en las aulas, nunca ha pretendido situarnos en el presente y mucho menos pensar en el futuro, más bien ha ido reproduciendo e interpretando los hechos históricos para construir una imagen del pasado que genere conciencia sobre nuestros orígenes e identidad, sin tener en cuenta que lo que realmente nos interesa es conocer el mundo en el que vivimos y los retos a los que nos enfrentamos (Pagès, 1999b).

Desde esta perspectiva, el docente debe poder promover estrategias didácticas adecuadas para que el alumnado establezca relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, problematizando el contenido histórico a partir del análisis de una situación o problema actual, buscar sus orígenes y pensar críticamente en posibles soluciones (Pagès, 2009; Jiménez Martínez y Felices de la Fuente, 2018). De manera que comprendan que el pasado nos puede ayudar a pensar y construir futuros deseables y posibles desde el presente (Santisteban, 2005). Como docentes debemos reflexionar sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, máxime si contemplamos que el presente es la consecuencia del pasado y el pasado está presente en nuestras representaciones del futuro.

Pero la realidad es que en la práctica docente actual sigue apareciendo reflejada una visión reduccionista de la historia y del tiempo histórico que repercute en la concepción que los futuros docentes asumen sobre su enseñanza y aprendizaje (Escribano, 2019). En este sentido, nos cuestionamos si en la actualidad, el alumnado de primaria y secundaria adquieren las

competencias necesarias para leer el presente, desde el análisis y explicación del hecho histórico del pasado, y pensar en la construcción de su futuro.

Los resultados de diversas investigaciones revisadas nos indican que sí ha habido un cambio y se ha tomado cierta conciencia de la necesidad de repensar una enseñanza de la historia que forme el pensamiento crítico y que relacione el pasado con el presente, pero, en menor medida, pasado y presente se han relacionado con el futuro (Anguera, 2012; Pagès, 1997, 1999a, 1999b, 2009, 2019; Santisteban, 2005; Escribano, 2019).

Desde esta perspectiva, la percepción del tiempo histórico es una de las claves para abordar el análisis y la comprensión de la historia. Pensar la historia permite que los que serán los futuros ciudadanos y ciudadanas del mundo, construyan progresivamente su personalidad y valoren la actividad constante en el devenir del ser humano en sociedad. Y aunque la tarea de enseñar el tiempo histórico puede ser compleja, Seixas y Morton (2013) señalan que se puede lograr si se parte de la concepción de que el conocimiento histórico no es algo acabado, sino que está vivo y es conocimiento necesario para el futuro de la sociedad.

En este sentido, las aportaciones de la investigación en la didáctica de la historia, permiten que nos detengamos sobre determinados aspectos de la estructura interna del tiempo histórico y de su complejidad. Principios y fundamentos que deben contemplarse en la formación inicial del profesorado para enseñar a pensar en el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico.

2. Conceptualización sobre el tiempo histórico

En demasiadas ocasiones, nos encontramos que la enseñanza y aprendizaje de la historia y del tiempo histórico se relacionan únicamente con la medida del tiempo, es decir, con el estudio de las horas del reloj, del calendario o la cronología histórica. Sin embargo, el tiempo histórico no debe concebirse como algo único y lineal, sino que debe basarse en una concepción multidimensional, versátil y de naturaleza holística que solo puede ser entendida como un sistema o entramado de conexiones que se establecen entre presente, pasado y futuro, y las asociaciones que se dan a través de ciertos elementos temporales y operadores cognitivos que, como apunta Santisteban (2007) van aumentando a medida que incrementamos nuestro bagaje y experiencias de un tiempo vivido.

Hablamos pues de una renovada concepción del tiempo histórico que se construye desde la multiplicidad que caracteriza el tiempo, donde se contempla el pasado, el presente y el futuro como convecciones temporales que se deben adquirir para el desarrollo de la conciencia histórica, entendida como el pertenecer a un tiempo histórico determinado, ser responsable del presente y mejorar las posibilidades del futuro.

Partiendo de estas ideas y de las diferentes propuestas realizadas por Pagès (1997), Pagès y Santisteban (1999) y Santisteban (2005) se configuró una estructura conceptual del tiempo histórico que fue revisada por Escribano (2019) (Figura 1), la cual nos permite comprender cuáles son los elementos que se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia y, a su vez, nos ayudan a proporcionar al profesorado en formación, un marco referencial que les pueda servir de base para su enseñanza en las escuelas de primaria y secundaria.



Figura 1. Estructura conceptual del tiempo histórico

Fuente: Escribano (2019)

2.1. El tiempo histórico se contempla como un aprendizaje procedimental para el desarrollo de la conciencia histórica

Tener conciencia de nuestra temporalidad es uno de los puntos de partida de la mayor parte de nuestras acciones. En el ámbito del conocimiento histórico, el dominio de la temporalidad nos permite ordenar los hechos del pasado y comprender nuestro presente, encontrando así un sentido del tiempo que se dirige a pensar en posibles futuros (Pagès y Santisteban, 2010).

Pensar la historia posibilita el conocer otras perspectivas y visiones pasadas que permiten a las personas ubicarse en el mundo en el que viven, adquirir conciencia de responsabilidad frente a los problemas sociales de su presente y desarrollar la capacidad crítica de pensar con prospectiva de futuro para tomar decisiones a favor de la intervención social (Escribano, 2019). En este sentido, como señala Anguera (2014) el desarrollo de la conciencia histórica incide en la relación presente-pasado-futuro, ya que la educación para el futuro necesita de la reflexión sobre el pasado.

2.2. La adquisición y asimilación de la cronología como categoría temporal necesaria para la enseñanza del tiempo histórico

La cronología ayuda a establecer el antes y el después de las cosas, de los hechos históricos, es una medida básica del tiempo y constituye el elemento inicial necesario para la comprensión del tiempo histórico.

El aprendizaje y ubicación de fechas va proporcionando un marco temporal. Sin embargo, este es de carácter fragmentario y no garantiza la comprensión de los acontecimientos históricos, si no se trabajan otras categorías temporales como son el cambio, la continuidad y la causalidad.

En este sentido, el conocimiento histórico no se basa únicamente en saber cuándo ocurrió un hecho determinado o qué paso en una fecha concreta, sino que se caracteriza por conocer por qué ocurrió y cuáles han sido sus consecuencias en el presente (Pagès, 1989, 1999a).

2.3. El análisis de los cambios y las continuidades de la historia son el eje central para comprender el tiempo histórico

El concepto de cambio es inseparable del de continuidad, son elementos que forman parte del devenir humano. El análisis de estos cambios y permanencias hace posible la construcción y comprensión del pasado (Pagès, 1999a; Santisteban, 2007). Pensar la historia nos ayuda a reflexionar sobre la ruptura de ciertos patrones sociales y culturales que se han ido produciendo en sociedades anteriores, y sobre aquellos aspectos que continúan formando parte de nuestro presente.

2.4. La duración, los ritmos y la simultaneidad nos permiten comprender la noción de tiempo histórico en su totalidad

Estas categorías temporales son una construcción mental progresiva que vamos apprehendiendo en base a nuestras experiencias y observación de los cambios y continuidades que se producen en el pasado.

Estos cambios y permanencias son los que han creado nuestro tiempo social presente, que es diferente en cada sociedad y en cada cultura y que posee diferentes ritmos evolutivos y duraciones. Por tanto, es necesario considerar la existencia de una pluralidad de tiempos como reflejo de los cambios en los diferentes fenómenos que coexisten en cada sociedad (Pagès, 1997).

2.5. La comparación, el análisis causal y la interpretación de hechos y procesos históricos son procedimientos metodológicos necesarios para la explicación histórica

Pagès (1997) considera que el aprendizaje de la historia debe consistir en poder explicar la relación de las sociedades con sus cambios en el tiempo. Analizar los motivos, las situaciones y los hechos vinculados al cambio y a la continuidad, así como clarificar las causas y las consecuencias que lo han promovido. Asimismo, establecer comparaciones sobre hechos históricos similares en distintas épocas ayuda a definir con claridad los tiempos pasados y su vínculo con el tiempo presente.

Esto implica que el docente promueva en el aula situaciones problema, plantee preguntas y actividades de carácter inductivo para que el alumnado contraste, elabore hipótesis, confronte la información, resuelva problemas, etc. De esta manera, tendrán capacidad de abordar su estudio con autonomía y construir su propia representación del pasado de una forma crítica (Pagès, 2009; Santisteban, González y Pagès, 2010).

2.6. El tiempo histórico contribuye al desarrollo de habilidades para formar el pensamiento crítico

El pensamiento crítico impulsa el desarrollo de la literacidad crítica, entendida como un conjunto de habilidades que se van aprendiendo y que acaban convirtiéndose en una manera de pensar y de comunicarse con los demás de una forma crítica y responsable. Se trata pues de abordar cualquier tipo de información, texto o relato, sobre el pasado, el presente o el futuro y enseñar al alumnado a analizar la naturaleza de la información, valorar su veracidad y evaluar la fiabilidad de las fuentes, para que puedan formar un juicio crítico y tomar decisiones para intervenir socialmente (Tosar, 2018; Castellvi, Tosar y Andreu, 2020).

2.7. Nuestra temporalidad se construye a través de la interrelación entre el pasado, el presente y el futuro

Es esencial establecer relaciones entre las tres categorías de la temporalidad humana, entendiendo el pasado como la memoria y el recuerdo, el presente como el instante y la historia próxima, y el futuro como prospectiva (Santisteban, 2007). En este sentido, hacerles entender al alumnado esta relación dialéctica entre pasado, presente y futuro es fundamental para comprender que el conocimiento del pasado permite vivir una realidad que puede llegar a ser mucho más significativa para el alumnado, ya que contribuye a formar su propia identidad personal y social, y responde a quiénes somos y qué queremos ser en el futuro (Escribano, 2019).

3. El tiempo histórico y su relación con el futuro

De entre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en concreto, la enseñanza de la historia, en el currículo español se formula la necesidad de preparar al alumnado para su futuro papel como ciudadano. En este sentido, la enseñanza de la historia debe poder ofrecer una serie de contenidos que permita a los estudiantes entender el mundo actual y sus conexiones con el pasado. Para ello, el docente debe lograr que el alumnado conecte con la realidad actual, entienda la sociedad en la que vive y adquiera las competencias necesarias para ejercer, en el futuro, una ciudadanía participativa y comprometida que le permita intervenir en los problemas sociales (Pagès, 2007).

En el ámbito de la didáctica de la historia, contamos con diversos estudios y propuestas que reivindican la enseñanza del pasado para la comprensión del presente (Blanco, 2007; Carretero y Montanero, 2008; Maestro, 2001; Pons, 2017; Torres, 2001) pero ¿qué pasa con la enseñanza del futuro?, ¿puede la enseñanza del pasado enseñar a pensar el futuro? y ¿a construirlo? A partir de los estudios iniciados en el año 1988 por el profesor Joan Pagès se redefine el concepto de tiempo histórico y se plantea, desde su enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre el pasado, el presente y el papel que el futuro ejerce para la toma de conciencia del alumnado sobre la construcción de su propio tiempo y ubicarse ante el futuro. Todo ello, ligado a la necesidad social de educar en y para una ciudadanía democrática, el aprendizaje del tiempo histórico posibilita el desarrollo de competencias que permiten a nuestros estudiantes no solo pensar en el futuro si no también

prepararlos para intervenir en su construcción. Hablamos pues de la relación entre la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía (Anguera, 2012; Pagès, 1988, 1997, 2004, 2009, 2011, 2019; Pagès y Santisteban, 1999, 2008, 2010; Santisteban, 2005,2007; Henríquez, 2008; Llusà, 2015; Escribano, 2019).

Estos estudios se centran en la formación del pensamiento histórico y social del alumnado y el desarrollo de la conciencia histórica, donde se plantean alternativas focalizadas en el análisis del cambio, la continuidad, la causalidad histórica, la contemporaneidad y la enseñanza del futuro. Se trata pues de enlazar el conocimiento histórico a los problemas del mundo actual para así poder responder a las cuestiones que plantea el futuro, desde una perspectiva crítica. En este sentido, adquirir la competencia crítica supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros (Escribano, 2019).

3.1. La enseñanza del tiempo histórico para aprender a pensar el futuro

En referencia a las investigaciones llevadas a cabo para la enseñanza del tiempo histórico, recuperamos el estudio de Pagès (1999a): *El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje?*, donde se realiza un análisis y valoración de los resultados de investigaciones que se desarrollaron durante la década de los 90, concluyendo que los docentes, ya sea por las exigencias del currículo o por sus propias representaciones, en torno a la enseñanza de la historia y su concepción sobre el tiempo histórico, acaban enseñando conocimientos conceptuales, ya que son las pruebas evaluativas las que determinan el rendimiento académico del alumno, y es este tipo de conocimiento el que predomina en los currículos por encima del resto.

Pagès y Santisteban (1999) presentan una nueva propuesta de estructura del tiempo histórico en las que se contempla su enseñanza como construcción del futuro. En este marco conceptual se referencian aspectos de su enseñanza que posibilitan que el alumnado reflexione sobre los futuros posibles, probables o deseables y atiende a la formación del pensamiento crítico-creativo, la responsabilidad ciudadana y la intervención social.

El estudio realizado por Santisteban (2005) muestra una estructura conceptual del tiempo histórico que plantea la importancia de comprender nuestra temporalidad, así como poder establecer relaciones entre pasado, presente y la construcción del futuro. El autor analiza las representaciones de los futuros docentes de primaria así como sus propuestas didácticas sobre la enseñanza del tiempo histórico. Los resultados nos indican que las conexiones entre el pasado, el presente y el futuro son prácticamente inexistentes, ya que la historia que se enseña en la mayoría de aulas viene determinada por los contenidos de los libros de texto y no es útil para que el alumnado relacione pasado, presente y mucho menos que haga proyecciones de futuro.

Por otro lado, el autor señala que la percepción y representación que realiza el docente sobre el tiempo histórico es un reflejo de sus competencias y capacidades prácticas para abordar la enseñanza de la historia en la práctica real. En este sentido, las experiencias del futuro docente, en su proceso de formación, se han tomado como patrón didáctico que incorpora a sus prácticas educativas, y este patrón sigue relacionando el tiempo histórico únicamente con la cronología y el pasado.

En un estudio posterior de Escribano (2019) se analizaron diferentes propuestas didácticas diseñadas por estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria, en la especialidad de Geografía e Historia, con la finalidad de conocer cuáles eran los elementos temporales que hacían servir los futuros docentes en sus propuestas didácticas, y si contemplaban la relación entre pasado, presente y futuro.

Durante el análisis de los resultados se identificaron tres tipos de perfil docente: “reproductor”, “guía” y “crítico”, las cuales se enmarcaron a partir de las categorías que emergieron durante el análisis de la información que aparecía en las propuestas didácticas: “estudio del pasado” -perfil docente reproductor-, “conexión pasado-presente” -perfil docente guía-, “relación pasado-presente-futuro”-perfil docente crítico (Figura 3).

En relación con la enseñanza del tiempo histórico, prácticamente el 75% de los docentes en formación proponían ejercicios y actividades relacionadas con la periodización de diferentes etapas históricas y la creación de líneas del tiempo. Por tanto, se identificaron en el perfil de docente “reproductor”, ya que para la enseñanza del tiempo histórico utilizaban elementos temporales, mayoritariamente de carácter cronológico, que respondían más bien al ¿qué y cuándo ocurrió el hecho histórico? y no al ¿por qué ocurrió? ¿cuáles fueron sus causas? y ¿qué repercusiones se evidencian en el presente? Es decir, se centraban únicamente en el estudio del pasado.

En cuanto a la relación entre pasado, presente y futuro, no se encontraron propuestas didácticas en la que se plantearan estrategias para que el alumnado pudiera relacionar problemas del presente con problemas similares ocurridos en el pasado, y tampoco ofrecían herramientas para que el alumnado pudiera reflexionar sobre las posibles expectativas del futuro.

En líneas generales, los resultados de los estudios revisados nos indican que abordar el estudio del futuro no acaba de ser objeto de enseñanza y aprendizaje en la historia, y no se contempla como una categoría temporal a tener en cuenta para la enseñanza del tiempo histórico. Desde este punto de vista, como docentes, debemos reflexionar sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y ayudar a nuestros alumnos a que conciban que el presente es el resultado del pasado, y el conocimiento histórico les va a permitir conocer las claves de la sociedad de la que forman parte, para así poder construir un futuro mejor que les evite reincidir en los errores que se pudieron cometer en el pasado, pues en definitiva, las personas somos quienes cambiamos el rumbo de las sociedades, somos quienes creamos la historia.

La formación de una ciudadanía democrática y el desarrollo de la conciencia histórica, definen una nueva forma de concebir la enseñanza de la historia, cuyo propósito es encaminar a la humanidad hacia una sociedad mejor. Sin embargo, parece que estas ideas permanecen en una «utopía educativa» entre los ideales, la realización práctica y la aplicación realista (Escribano, 2019).

4. Metodología y objetivos

Esta investigación se plantea desde una perspectiva cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo (Sandín, 2003) donde se analizan las propuestas didácticas realizadas por 22

estudiantes que están cursando la asignatura de didáctica de las Ciencias Sociales en la titulación de Grado en Maestro en Educación Primaria, por la Universidad Internacional de la Rioja.

Nuestro estudio trata de analizar la dinámica de reflexión que manifiestan los futuros docentes durante la elaboración de las actividades didácticas planteadas para la enseñanza del tiempo histórico, y descubrir aquellos principios y posicionamientos que subyacen en los contenidos y actividades que programan.

Para ello, la primera tarea que realizamos fue tomar como base la estructura del modelo conceptual del tiempo histórico (Figura 1) y presentarla a los y las estudiantes en una clase magistral días previos a la realización de la actividad, en la que debían presentar su propuesta de actividades para la enseñanza del tiempo histórico.

5. Análisis y discusión de los resultados

Se clasificó la información obtenida de las propuestas didácticas utilizando las categorías previamente construidas por Escribano (2019) (Figura 2), las cuales clasifican la información analizada en tres perfiles docentes: Reprodutor, humanista y crítico.

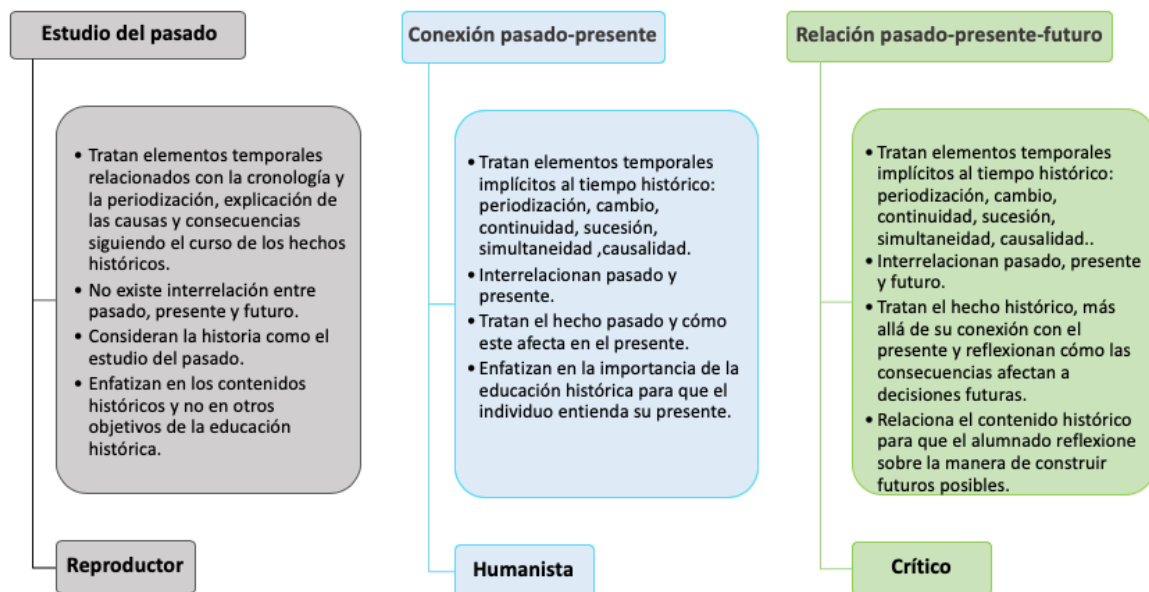


Figura 2. Categorías para el análisis y clasificación de la información de las propuestas didácticas.

Fuente: Escribano (2019)

En referencia al perfil docente “reprodutor”, los y las estudiantes abordan los contenidos históricos relacionándolos únicamente con el pasado, tratan elementos temporales principalmente de carácter cronológico, y no desarrollan estrategias didácticas para que su alumnado analice y construya el hecho histórico desde el presente, sino que siguen el curso de los hechos históricos. Este perfil se centra más en reproducir el conocimiento histórico que en promover habilidades del pensamiento como argumentar las causas y consecuencias del hecho histórico estudiado, de manera que el alumnado de sentido al conocimiento histórico en su contexto actual.

El perfil docente “humanista” se caracteriza por poner énfasis en el desarrollo de un sujeto pensante, reflexivo y crítico frente a la realidad. En sus propuestas didácticas utilizan elementos temporales de carácter más cualitativo que actúan como organizadores cognitivos. La finalidad es que el alumnado establezca conexiones entre pasado y presente, de manera que tratan el contenido histórico a partir del análisis e interpretación de los cambios y las permanencias, la explicación causal y cómo el pasado afecta al presente. Es decir, ponen acento en la necesidad de crear conciencia para entender quiénes somos, tomando de referencia el pasado como perspectiva para construir su propia identidad y comprender qué somos como individuos y como sociedad.

En referencia al perfil de docente “crítico”, estos se centran en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en sus alumnos, ayudándoles a ser más conscientes de su pasado y su presente, y más activos en la construcción de un futuro mejor. Los estudiantes de profesor utilizan elementos temporales que estructuran el tiempo histórico, y desarrollan estrategias metodológicas relacionadas con el análisis e interpretación de las fuentes, la comparación y la explicación causal. Tratan el hecho histórico más allá de su conexión con el presente para que el alumnado reflexione sobre cómo puede afectar el conocimiento del pasado a las decisiones futuras. El docente crítico relaciona el contenido histórico para ayudar al alumnado a aprender a construir posibles futuros socialmente más justos y sostenibles.

En base a la descripción de las categorías que utilizamos para el análisis de la información, clasificamos el 50% de la muestra- 11 del total de las propuestas didácticas analizadas- en el perfil de docente “reproductor”. En la información que presentan, los y las estudiantes tratan la enseñanza del tiempo histórico desde una perspectiva de carácter tradicional, ya que abordan los contenidos históricos partiendo del estudio del pasado, sin establecer conexiones con el presente y mucho menos con el futuro.

Los y las estudiantes del grado que se encuadran en este perfil han diseñado propuestas didácticas en las que su alumnado, de manera general, debe identificar y reconocer características generales de un período o etapa concreta de la historia y ordenarlas cronológicamente en una línea del tiempo o en un friso cronológico, presentando la información en un mural, *PowerPoint* o utilizando herramientas digitales.

En algunos casos, como actividad significativa, han propuesto la reconstrucción de un puzle sobre hechos relevantes de la historia, han trabajado el pasado a través del arte o han realizado una representación teatral sobre la etapa histórica estudiada.

Si bien, podemos decir que llevan a cabo metodologías en las que se fomenta la participación del alumnado, entendemos que, desde la visión que otorgan al contenido histórico, difícilmente pueden lograr que sus alumnos y alumnas lleguen a entender y manejar la complejidad del mundo en el que viven, cuyos fenómenos históricos están profundamente entrelazados con su realidad.

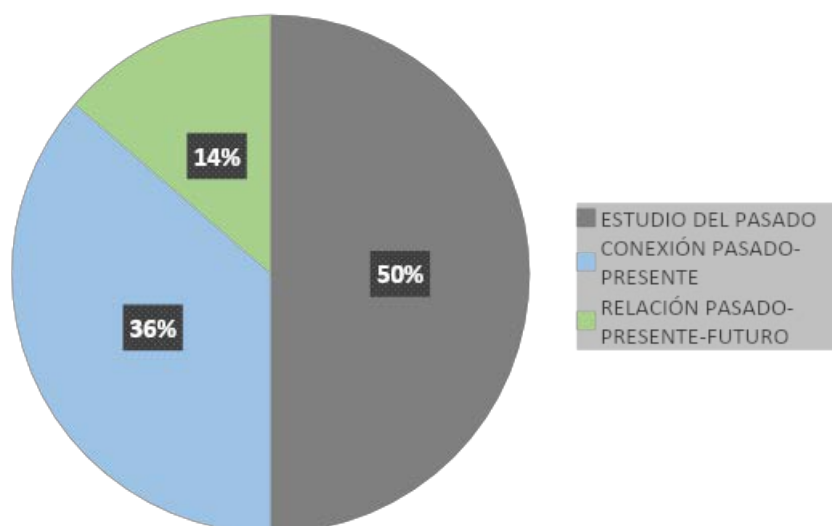


Figura 3. Clasificación de los discursos de las propuestas didácticas analizadas por categoría.

Fuente: Elaboración propia

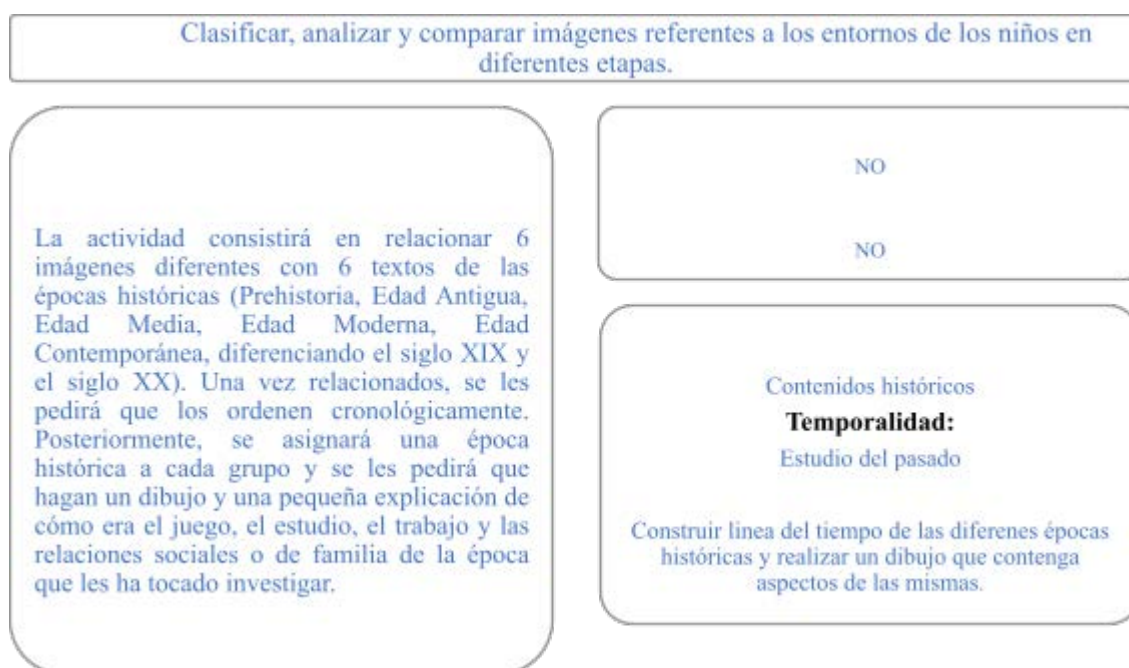


Figura 4. Información recogida de la propuesta didáctica diseñada por el estudiante Martín

Fuente: Elaboración propia

Tomamos como ejemplo dos propuestas didácticas que se enmarcan en este perfil de docente “reproductor”. El estudiante Martín (Figura 4), propone como tarea que su alumnado relacione una serie de imágenes, previamente seleccionadas por él, con una época histórica concreta, y que las ordenen cronológicamente. Como se puede apreciar, en esta propuesta didáctica se trabajan conceptos temporales relacionados únicamente con la cronología y la periodización. Martín no establece conexión alguna entre fenómenos del pasado y su relación con

el presente, y tampoco trata de que su alumnado analice e interprete los cambios y las continuidades del hecho histórico, así como su causalidad. En líneas generales, trabaja el curso de la historia desde una perspectiva narrativa, siendo difícil que este conocimiento pueda llegar a ser significativo para el alumnado si no conecta con su realidad más cercana y pueda entender que los hechos del pasado son el resultado de su presente.

La estudiante Carla se identifica también en el perfil de docente “reproductor”. Propone analizar las diferentes épocas que definen la Edad Antigua y su alumnado debe investigar sobre aspectos generales de cada civilización – aspectos que no detalla en la descripción de la actividad. Asimismo, plantea la creación de un mural que, posteriormente, expondrán al grupo-clase a través de una representación teatral (Figura 5). La propuesta pone más énfasis en el aprendizaje del contenido histórico que en el aprendizaje de elementos temporales que permitan comprender el tiempo histórico en todas sus dimensiones, relacionando el contenido histórico únicamente con el pasado.

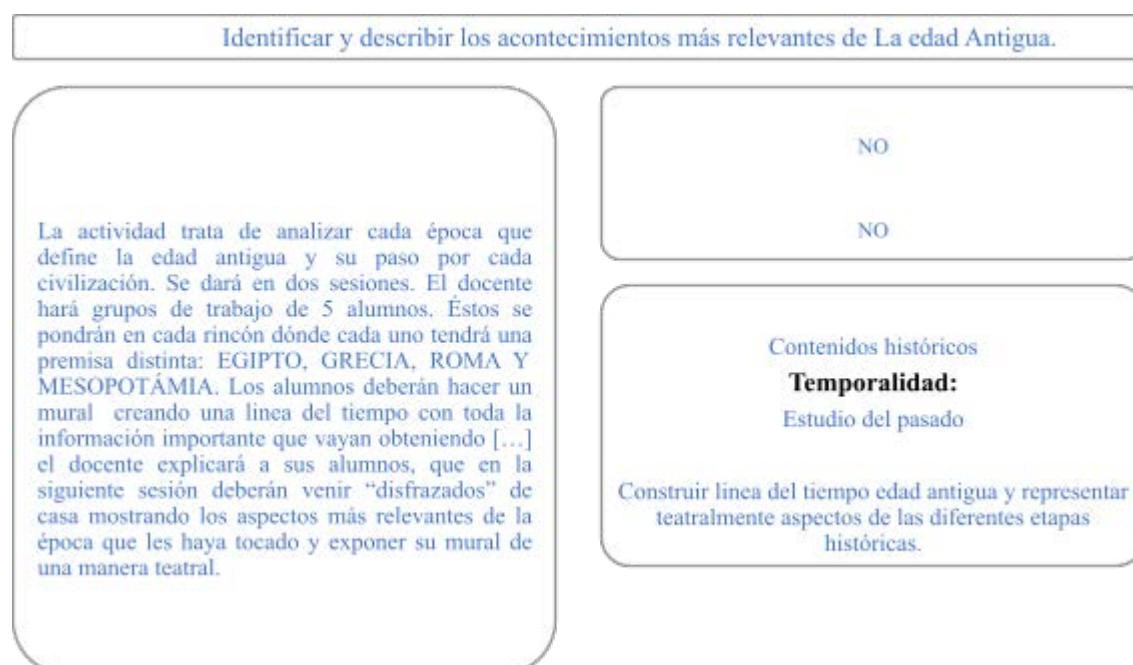


Figura 5. Información recogida de la propuesta didáctica diseñada por la estudiante Carla

Fuente: Elaboración propia

El 36% del total de la muestra - 8 de las propuestas didácticas analizadas- describen estrategias didácticas que se vinculan al perfil de docente “humanista”. En ellas identificamos algunos de los elementos temporales que forman parte del tiempo histórico como son la datación, periodización, cambio, continuidad, duración y simultaneidad, pasado y presente.

En general, las propuestas son significativas para el alumnado ya que conectan con su realidad más cercana, pues en la mayoría de ellas tratan la enseñanza del tiempo histórico partiendo de su historia personal o familiar, para así descubrir aspectos de su vida que favorece la comprensión de los cambios y las continuidades.

Los estudiantes proponen la reconstrucción de la historia de la propia persona y de la familia a partir de fotografías, objetos y evidencias. En otras propuestas encontramos actividades que, a través de una mirada retrospectiva, conectan el conocimiento histórico con el conocimiento de su realidad presente.

Pensamos que este tipo de actividades facilita la enseñanza de elementos temporales como el cambio, la continuidad, la cronología, la simultaneidad, la sucesión, la relación entre el pasado y el presente, desde la cotidianidad y sus vivencias personales. Es entonces cuando el alumnado va formando un sentido de la temporalidad, que le permite percibir los cambios que se han operado y cambia la manera de ver la realidad. Los alumnos y alumnas se deslizan del pasado al presente y esta estrategia les ayuda a explicar el proceso histórico. Sin embargo, estas actividades no conectan con sus expectativas de futuro, no se les ofrece la posibilidad de que puedan imaginar futuros posibles.

Como ejemplo, la estudiante Sandra, parte de la idea de que la comprensión del concepto de paso del tiempo puede ayudar al alumnado a conocer el mundo en el que vive y saber a dónde quiere dirigirse en el futuro. Para ello, plantea una propuesta didáctica que parte del presente, de manera que el alumnado realizará una retrospectión al pasado y construirá una línea del tiempo con aquellos acontecimientos más significativos de sus vidas. Sin embargo, a pesar de su intención por que el alumnado relacione el paso del tiempo con el futuro, este no se aborda en ninguna de las actividades propuestas. Si bien el aprendizaje es significativo y sus ideas se relacionan con el perfil de docente “crítico”, Sandra se enmarca en el perfil de docente “humanista”.

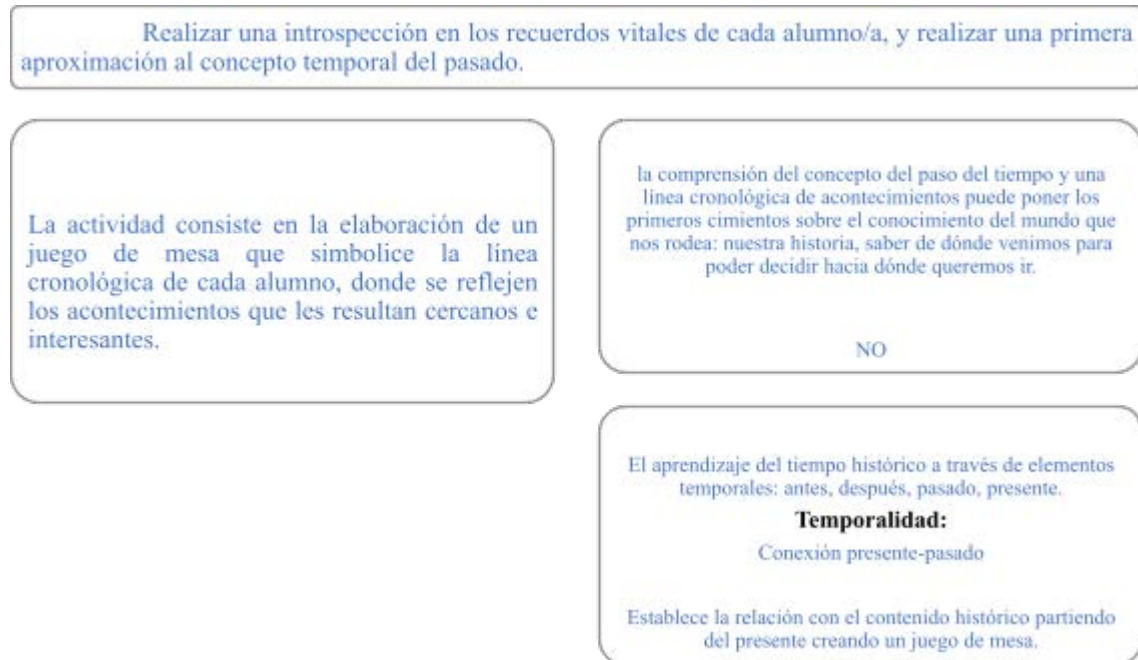


Figura 6. Información recogida de la propuesta didáctica diseñada por la estudiante Sandra

Fuente: Elaboración propia

En la misma línea, Jorge diseña una propuesta didáctica que parte del estudio del patrimonio cultural existente en la ciudad donde está ubicado el centro educativo en el que se

llevará a cabo la actividad. Se propone la construcción de un juego de rol en el que cada alumno y alumna asume un papel y una función a llevar a cabo. La finalidad es que entiendan cómo se organizaba la sociedad en el pasado y analicen las dificultades que podrían encontrarse en esa época. Si bien, esta propuesta puede ayudar a reflexionar al alumnado sobre las consecuencias del pasado en el presente y fomenta la empatía histórica, existe la posibilidad de que aparezca cierto presentismo en el momento que se le pida al alumnado que interprete los hechos del pasado y exponga las posibles dificultades que se encontrarían en esa época. De ahí la relevancia de que la historia debe ser entendida en un contexto global: geopolítico, económico, tecnológico, demográfico... y debe ser leída en clave histórica, es decir, en el pensamiento de la época y con la realidad que se vivía en esa época concreta.

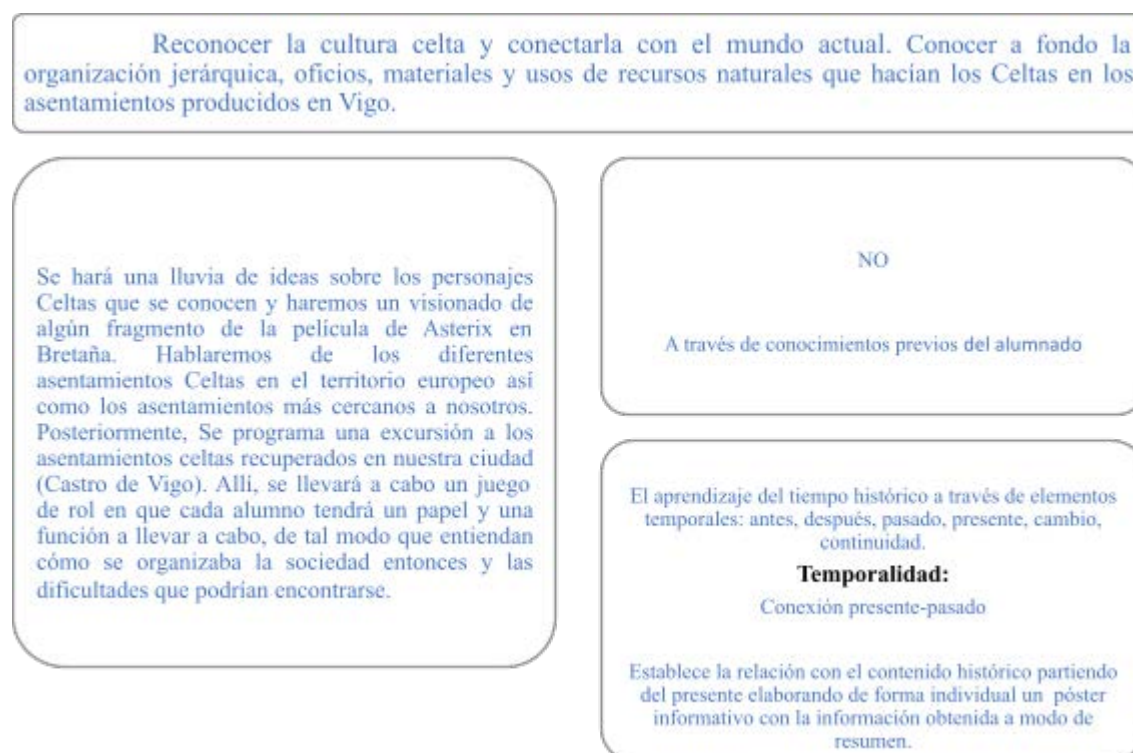


Figura 7. Información recogida de la propuesta didáctica diseñada por el estudiante Jorge

Fuente: Elaboración propia

Con un porcentaje menor, que representa el 3% de la muestra - 3 del total de propuestas analizadas- los y las estudiantes se enmarcaron en el perfil de docente “crítico” ya que en sus actividades didácticas abordan la relación entre pasado-presente-futuro, pues han tenido en cuenta el análisis del pasado, más allá de la comprensión del presente y se proponen que su alumnado pueda pensar en el futuro a partir del conocimiento de situaciones o problemas pasados. Es el caso de la propuesta didáctica de Andrea, comienza la actividad partiendo de una noticia publicada en la prensa en la que se expone la situación de crisis económica actual y cómo en algunas organizaciones sociales se plantean recuperar el trueque como actividad económica para mitigar esta situación, de manera que se eduque al alumnado hacia el consumo responsable, fomentar la sostenibilidad y recuperar el valor de las cosas.

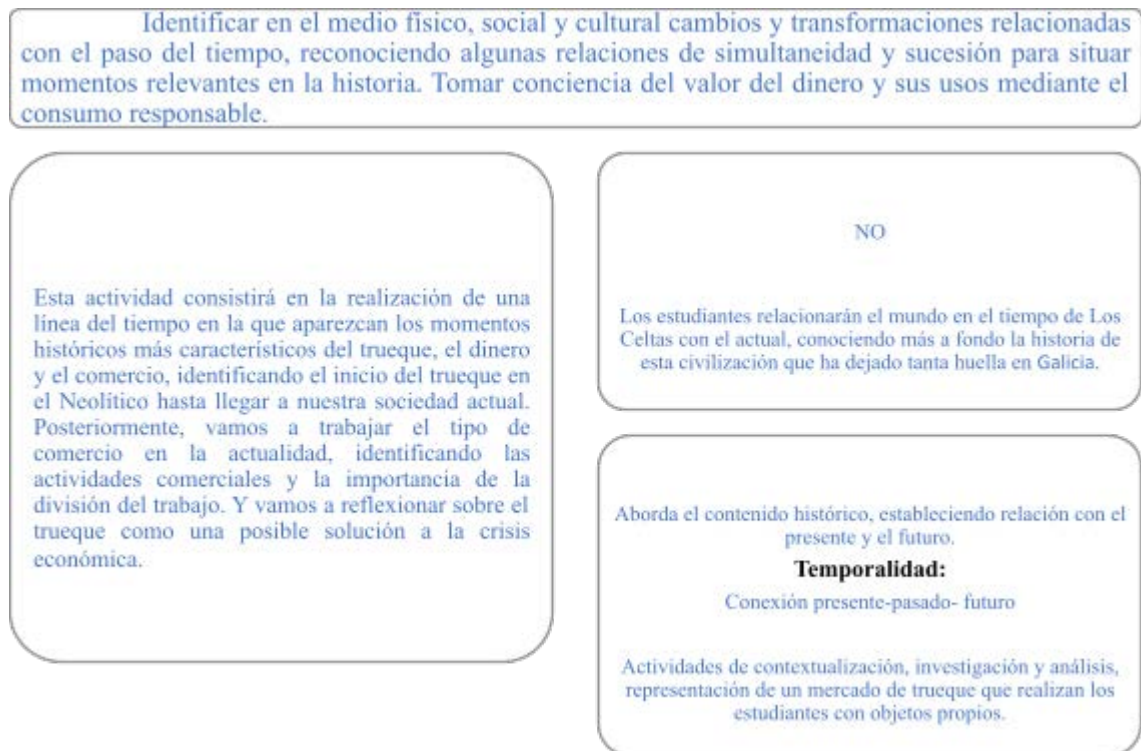


Figura 8. Información recogida de la propuesta didáctica diseñada por la estudiante Andrea

Fuente: Elaboración propia

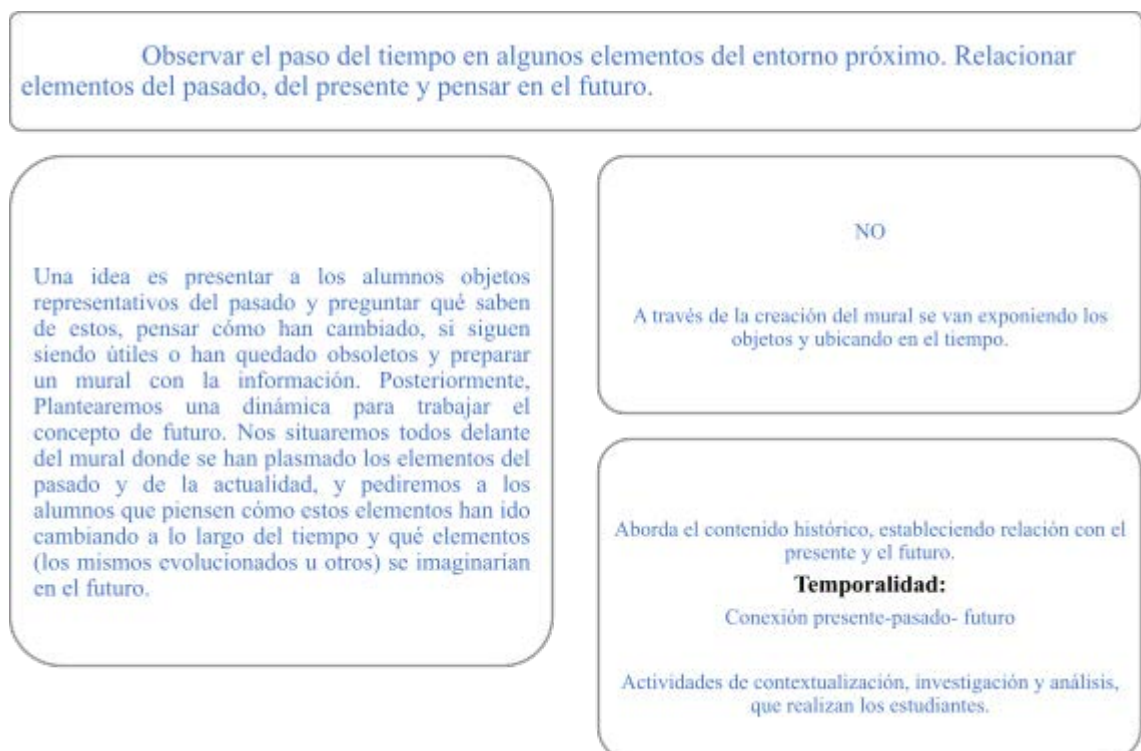


Figura 9. Información recogida de la propuesta didáctica diseñada por el estudiante Víctor

Fuente: Elaboración propia

Desde una concepción muy similar a la de Sandra, Víctor plantea una dinámica para trabajar el concepto de futuro en la enseñanza de la historia. Previamente el alumnado ha seleccionado un objeto concreto de su vida cotidiana y ha conocido el origen del mismo y su repercusión en el presente. Posteriormente, les plantea que imaginen cómo podrían evolucionar estos objetos y si estos pueden ser útiles en el futuro.

De una manera lúdica, Víctor pretende ayudar al alumnado a construir su propio conocimiento sobre la realidad y abrir las puertas a la reflexión sobre el futuro.

6. Conclusiones

Al inicio de este estudio nos cuestionábamos si, en la actualidad, el alumnado de primaria y secundaria logra adquirir las competencias necesarias para comprender el presente desde el análisis e interpretación del pasado y, a su vez, este conocimiento histórico les ayudase a desarrollar pensamiento crítico y conciencia de ciudadanía para pensar en la construcción del futuro; máxime si tenemos en cuenta la producción científica que se ha extendido en las últimas décadas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y, en concreto, de la historia.

Los resultados aquí presentados, señalan que no es así, el futuro no acaba de abordarse como una categoría temporal significativa para trabajar en la enseñanza de la historia. Si bien, las actividades analizadas muestran el interés de los y las futuras docentes de primaria por enseñar los contenidos históricos, para que su futuro alumnado comprenda el mundo en el que vive, podemos pensar que ha habido un cambio en sus ideales respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia, pues a través de sus propuestas didácticas, manifiestan querer romper con la enseñanza de una historia tradicional y hacerla mucho más significativa para su alumnado. Sin embargo, como ya vimos en los estudios con los que iniciamos nuestra investigación (Escribano, 2019; Pagès, 1999; Santisteban, 2005) a la hora de considerar qué es lo importante de la enseñanza de la historia, ya sea por las herramientas de las que disponen, por la formación práctica que reciben o por sus inseguridades como docentes noveles, sus propuestas didácticas acaban derivando en una enseñanza de la historia que continúa privilegiando el pasado y se olvidan del ideal que han ido construyendo durante su formación en la asignatura, en relación con la utilidad que supone el aprendizaje de la historia.

Respecto a la enseñanza del tiempo histórico, los y las estudiantes continúan reproduciendo un aprendizaje de carácter lineal en el que explican los hechos históricos y los ubican en períodos o etapas históricas, incidiendo así en el aprendizaje de la temporalidad únicamente vinculada al estudio de la cronología y la periodización. Estos resultados son muy similares a los que presentaron Bravo Penjeam, Jara y Llusà (2017) en referencia a las ideas previas y el dominio conceptual del tiempo histórico por parte de estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Grado de Historia, ya que la mayoría asocian la enseñanza del tiempo histórico con la ordenación temporal cronológica y con acontecimientos sucedidos en el pasado.

Martínez Valcárcel, Souto y Beltrán (2006) en la revisión que realizó sobre diversos estudios relacionados con las prácticas docentes en las clases de historia, presenta una síntesis de algunas de las características que continúan siendo prácticas habituales en la actualidad: uso del libro de texto, escasa utilización de metodologías para la resolución de problemas, actividades que

fomentan más el trabajo individual que en equipo y poco compromiso del docente por la búsqueda de la racionalidad histórica, predominando la exposición narrativa cronológica.

El estudio de Bravo Penjeam (2002) presenta unos resultados similares y señala que los y las estudiantes en formación pueden ser críticos respecto a la enseñanza que han recibido en su formación académica e incluso tener una concepción mucho más renovada que la que tenían sus profesores, sin embargo, cuando llevan a cabo sus prácticas en el contexto real de un aula, acaba teniendo mucho más peso la metodología tradicional que la innovación que habían previsto en sus programaciones. Parece pues que la situación actual sigue siendo muy similar y se reafirma la idea de que las investigaciones y propuestas realizadas en el ámbito de la didáctica de la historia, siguen teniendo poca repercusión en la práctica real de enseñar el tiempo histórico.

Por otro lado, aunque nos hemos encontrado con propuestas didácticas que atienden a la conexión del presente con el pasado, desde una perspectiva significativa, sigue predominando una enseñanza de la historia en la que se pone más énfasis en el aprendizaje de contenidos históricos, que en fomentar la reflexión sobre las repercusiones del pasado en el presente y, sobre todo, en la relación del pasado con el futuro.

Prácticamente, en todas las propuestas se plantea una cierta innovación en la metodología y en el aprendizaje de elementos temporales que aparecen implícitos en la estructura conceptual del tiempo histórico, y que fue presentada previamente a los y las estudiantes del grado. Sin embargo, los resultados evidencian lo que ya se apuntaba en el marco teórico de nuestro trabajo, la enseñanza de la temporalidad aparece como la continuidad entre el ayer y el hoy, pero no entre el mañana.

Pensamos que más allá de la complejidad que supone la aprehensión de esta dialéctica entre pasado-presente y futuro, la dificultad que implica su enseñanza y aprendizaje reside, más bien, en el tipo de prácticas y estrategias docentes que aplica el profesorado, que en las propias limitaciones que puedan presentar el alumnado de primaria y secundaria durante su aprendizaje.

En este sentido, sostenemos que en la formación inicial y continua del docente debemos tomar como base las propuestas y estudios que la investigación nos ofrece, ya que todas ellas son alternativas a la linealidad temporal que plasma el estudio de la cronología.

Llevar a cabo métodos y estrategias didácticas como el método retrospectivo (Simón de Molina, 1970), la microhistoria e Historia Global (Levi, 2018; Matozzi, 2015), partir de los problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas (Pagès, 2009; Jiménez Martínez y Felices de la Fuente, 2018), la interpretación de la contemporaneidad (Llusà, 2015), la multiculturalidad aplicada al tiempo histórico (Valls, 2011), derivan de experiencias teórico-prácticas donde se analiza críticamente la enseñanza de la historia, y en las que se plantea la necesidad de vincular el presente y el pasado, como condición fundamental para la comprensión de los procesos y las transformaciones sociales del futuro.

Por otro lado, somos conscientes de que la tarea de enseñar implica la puesta en marcha de propuestas didácticas que deben estar basadas en el currículo, pero en ellas también influye, y mucho, la visión del docente, en base a las concepciones que ha ido construyendo a lo largo de su formación inicial sobre cómo y para qué enseñar la historia y las Ciencias Sociales. Las representaciones sociales de los docentes en formación se relacionan con el significado que

atribuyen a la enseñanza, a los contenidos que se enseñan y a la manera de hacerlo. Es decir, han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza partiendo de sus experiencias, ideales y creencias (Pagès, 2004; Santisteban, 2005; Escribano, 2019). En este sentido, cuestionarse por qué y para qué enseñamos la historia, qué función y utilidad tiene el conocimiento histórico, nos orienta en el camino que debemos seguir para reflexionar sobre cómo debemos desempeñar nuestra labor docente en esta área, máxime, si tenemos en cuenta el papel que los y las estudiantes desempeñarán en la sociedad.

Todo ello nos abre un panorama didáctico en el que no podemos perder de vista el carácter complejo y dinámico que tiene la enseñanza de la historia y que, como futuros docentes deberemos afrontar en nuestras aulas. Quizás la respuesta ya no sea la de ofrecer una gran cantidad de conocimientos históricos y sociales a nuestro alumnado, si no la de ayudarles a ordenar sus pensamientos, sus ideas previas, y situarles en la realidad que están viviendo para que ellos también puedan comprender la complejidad que caracteriza a nuestra sociedad.

Todos estos aspectos nos dirigen hacia unas prácticas educativas en las que se encuentren presentes modos de pensar y actuar que favorezcan la construcción del pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórica para pensar en el futuro y, por ende, desarrollar conciencia de ciudadanía democrática, participativa y crítica.

Referencias bibliográficas

- Anguera, C. (2012). *El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estudios de caso en la Educación Secundaria* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Anguera, C. (2014). Per què educar per al futur? *Perspectiva Escolar*. 373, 34-38.
- Blanco, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Bravo Pemjean, L. (2002). *La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bravo Pemjean, L., Jara, M.A. y Llusà, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*. 6, 135-155.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y Aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*. 20 (2), 133-142.
- Castellvi, J.; Tosar, B. y Andreu, B. (2020). La lectura crítica de los medios digitales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. 99, 7-14.
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria?* [Tesis Doctoral]. Universidad Internacional de la Rioja.
- Henríquez, R. (2008). *El aprendizaje de la explicación y la comprensión histórica. La construcción narrativa del pasado y la conciencia histórica de los alumnos inmigrantes en Catalunya*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jiménez Martínez, M.D y Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: La infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 3, 87-102.

- Levi, G. (2018). Microhistoria e historia global. *Historia Crítica*. 69, 21-35.
- Llusá, J. (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneïtat: Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO*. [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Maestro, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del Profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (eds.). *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto*. (pp. 71-113). Homo Sapiens.
- Martínez Valcárcel, N., Souto, N., Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 5, 55-71.
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la Historia para la Didáctica. *Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*. 19,(1), 57-72.
- Pagès J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes*. 30, (82), 281-309.
- Pagès, J. (1988). Situar-se en el temps, situar-se en la historia. *Guix*. 124, 11-16.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. (pp.107-138). Cuadernos de Pedagogía.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, (pp.189-208). Horsori.
- Pagès, J. (1999a). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. *AA.VV.: Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. 13. (pp. 241-278). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Pagès, J. (1999b). Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. *Novedades Educativas*. 100, 10-11
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En Ferraz, F. (org.). *Reflexões sobre espaço-tempo*. (pp. 35-53), Quarteto editora.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. et.al. (eds). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 205-215). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (2009). Consciència i temps històric. *Perspectiva escolar*, (332), 2-8.
- Pagès, J. (2011). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro? *International Standing Conference for the History of Education, ISCHE 33. Estado, educación y sociedad. Nuevas perspectivas para un viejo debate*. San Luis Potosí, México
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*. 10, 19-56.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En Teresa García Santa María (Coord.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos, para qué.* (pp. 187-207). Díada editora.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M.A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 91-127). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Pons, M. (2007). *Canvi i continuïtat : conceptes clau en l'ensenyament de les ciències socials en l'educació secundària obligatòria* [Tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sandín, M.P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria.* 21, 37-52.
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials.* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. Enseñanza de las ciencias sociales: *Revista de Investigación.* 6, 19-30.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío y asociados.* 18-19, 249-267.
- Santisteban, A., González, N., Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila Ruiz, P.; Rivero, M.P. y Domínguez Sanz, P. (coords.). *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,* (pp. 115-128). Instituto Fernando el Católico.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts.* Nelson Education.
- Simón de Molinas, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia.* Estrada.
- Torres, P. A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO.* Ediciones la Torre.
- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria: Profe, las bolsas de plástico no son medusas. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.* 2, 4-19.
- Valls, R. (2011). La multiculturalidad en la enseñanza de la historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato. *Educar em Revista.* 42, 73-94.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 28 de enero de 2021
Aceptado 18 de febrero 2021

Aulas imperfeitas: democracia, utopia e investigação no ensino de história

Imperfect Classroom: democracy, utopia and history teaching

Caroline Pacievitch

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Email: caroline.pacievitch@ufrgs.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3484-8168>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.58>

Resumo

Esse texto apresenta a constituição de um projeto de pesquisa, inspirado no Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (Gredics), como forma de homenagem aos escritos e ensinamentos de Joan Pagès. Trata-se de um projeto de pesquisa baseado em trabalho coletivo com participantes universitários e da Educação Básica. A proposta é criar um grupo de pesquisa com docentes interessados em realizar e analisar experiências didática a partir da seguinte problemática: aulas de história da democracia podem ser espaço de criação de utopias, por parte de estudantes e docentes? O principal foco será produzir e analisar, coletivamente, aulas sobre história da democracia, a fim de explorar as relações temporais mobilizadas por estudantes de Educação Básica. Segundo Pagès, o ensino de História é espaço privilegiado para a educação política com vistas à radicalização da democracia. Um processo lento e não linear, aberto às multiplicidades que, acima de tudo, ajude a imaginar futuros mais igualitários, justos e livres de racismos e discriminações. Como propõe Wendy Brown, é preciso pensar a democracia para aprofundar debates éticos e políticos em torno de outros mundos possíveis. O projeto, portanto, procurará promover encontros entre estudantes, docentes da Educação Básica e docentes universitários, pois foi esse, talvez, o movimento mais importante que Pagès realizou ao longo de sua vida profissional. É assim que tentarei honrar o que aprendi com ele: ainda que sejam encontros inacabados e imperfeitos, que grupos e redes de diálogo continuem sendo inspirados por Pagès, e que sigamos criando conceitos e utopias na aula de história.

Palavras-chave: Ensino de história; formação de professores; educação para a cidadania; democracia; utopia

Abstract

This article presents the constitution of a research project inspired by the Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (Gredics), as a way of paying homage to the writings and

teachings of Joan Pagès. It is a research project based on collective work with university-level and Basic Education participants. The proposal is to create a research group with professors and teachers interested in conducting and analyzing didactic experiences based on the following problem: can classes on the history of democracy be a space for the creation of utopias by students and teachers? The focus will be the collective production and analysis of classes on the history of democracy to explore the temporal relations mobilized by Basic Education students. According to Pagès, the teaching of history is a privileged space for political education with a view to radicalizing democracy; a slow and non-linear process, open to multiplicities that, above all, helps students to imagine futures that are more egalitarian, just and free from racism and discrimination. As proposed by Wendy Brown, thinking about democracy is necessary to deepen ethical and political debates around other possible worlds. The project will thus promote meetings between students, teachers of Basic Education and university professors, as this was, perhaps, the most important movement that Pagès made during his professional life. That is how I will try to honor what I learned from him: even if these meetings are unfinished and imperfect, we must make sure that groups and networks of dialogue continue to be inspired by Pagès, and that we go on creating concepts and utopias in history classes.

Keywords: history teaching; teacher education; citizenship education; democracy; utopia.

1. Introdução

Joan Pagés foi um professor, no sentido mais amplo e belo do termo: intelectual, comprometido com um mundo melhor, acolhedor, rigoroso. A experiência de aprender com ele dificilmente pode ser traduzida em um texto acadêmico. Entretanto, é no limite da palavra que expressarei o que os encontros com Pagès produziram nas minhas tentativas de ser pesquisadora e professora de História. Presto essa homenagem não apenas rememorando seus escritos, mas construindo um percurso de investigação inspirada em seu exemplo e nos diálogos que tivemos ao longo de quase dez anos. Esse texto apresenta, então, a constituição de um projeto de pesquisa, ainda em estado inicial, amplamente inspirado em Joan Pagès e no Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (Gredics).

O ensino de História na Catalunha e no Brasil é, evidentemente, bastante distinto, principalmente se considerarmos políticas públicas e organização institucional. No entanto, há temas que instigam encontros e contrastes. Dentre eles, o da democracia. Pagès foi prolífico em debater as relações entre política, cidadania e aulas de História. Um artigo seu, publicado em 2005, questiona como o ensino de história pode contribuir para a formação política e democrática dos jovens. Apoiado em Wayne Ross, identifica duas tendências para interpretar essas relações, pertinentes também para o caso brasileiro:

1) los que ponen el énfasis en la herencia cultural de la sociedad dominante y el patriotismo y los que lo ponen en el desarrollo del pensamiento crítico; y 2) (...) los que entienden la ciudadanía como reproducción social o los que la entienden como reconstrucción social. Estas tensiones se dan tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo y tanto en la educación cívico-política como en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (Pagès, 2005, p. 6).

Embora ainda seja comum que cidadania e ensino de história sejam entendidos num sentido reprodutor e conformador, essa não é a única opção. Ao contrário: predomina, no Brasil, uma compreensão em torno do pensamento crítico e da transformação social, tanto no debate

especializado quanto nas políticas públicas, desde o fim da ditadura civil-militar (1964-1985) (Brasil, 2013; Ralejo & Monteiro, 2019).

Uma investigação desenvolvida por um grupo de pesquisadores brasileiros entre 2017 e 2020 (Pacievitch, 2020) capturou alguns indícios de que os jovens não reproduzem mais narrativas ufanistas sobre a história do Brasil, mas ainda apresentam grandes dificuldades em pensar historicamente a democracia. A pesquisa foi inspirada em diversos outros projetos, tais como os de Létourneau e Caritey (2008), de Lévesque, Croteau e Gani (2015) e de Sant, González, Santisteban, Pagès e Oller (2015). Os estudantes participantes (jovens do sul do Brasil, com idade entre 12 e 24 anos, estudantes de instituições públicas) demonstraram maior segurança em escrever a história do país do que a história da democracia. Poucos conseguiam citar algum fato histórico específico ligado à história da democracia e, quando o faziam, na maior parte das vezes eram referentes à história do Brasil. Esta, por sua vez, foi resumida como a conquista violenta do território, efetuada pelos portugueses e sofrida pelos indígenas. A escravização de africanos e de seus descendentes também é citada como parte dessa história fundadora, mas com menor frequência. O único evento do século XX citado em um número significativo de narrativas é a ditadura civil-militar. Os sentidos atribuídos para a história do Brasil, portanto, são de uma história caótica, essencialmente violenta e opressora, com poucos intervalos de bonança e de progresso e quase nenhuma perspectiva de futuro (para o bem ou para o mal). Os agentes dos eventos históricos são, eminentemente, coletivos definidos identificados como opressores (como os europeus, os portugueses, os militares ou os políticos), enquanto que o povo, os indígenas, os escravizados, ou “nós”, são quase sempre inscritos como passivos nas ações.

Essas construções expõem um esforço de denúncia e de indignação diante das injustiças, das opressões, das violências e das mentiras que sintetizam a história do país e a história da democracia. Esse dado ajuda a contestar aqueles que dizem que nada mudou no ensino de História no Brasil, o qual perpetuaria o consenso e a passividade na formação da cidadania. Pelo contrário: ao que tudo indica, nas salas de aula de História, a crítica à história eurocêntrica da ordem e do progresso, do brasileiro cordial e da democracia racial, está sendo feita. Além disso, parece que os jovens entendem que há outras histórias não contadas, principalmente as dos indígenas. Sabem que houve lutas e desafios para que a democracia acontecesse (ou fosse constantemente sonhada) no Brasil. Entretanto, essa é muito mais uma inferência tomada das entrelinhas e dos não-ditos do que uma constatação com base em fatos, personagens e sentidos expressos nas narrativas. Os estudantes intuem que deveriam saber mais sobre os povos indígenas, as mulheres, as crianças, os pobres, os negros, mas parece que falta acervo para construir outra história do Brasil e outra história da democracia.

2. Diálogo com os pares

Instigada pelos resultados dessa pesquisa e inspirada pelo modelo construído pelo Gredics¹, optei por um projeto de investigação que aborda qualitativamente o problema do ensino da

¹ GREDICS. *Presentació*. Disponível em: <https://grupsderecerca.uab.cat/gredics/content/historia-del-grup> Acesso em 08 jun. 2020.

história da democracia no Brasil. A proposta, que será melhor explicitada na próxima seção, envolve diretamente ensino, pesquisa e extensão, em que a professora universitária pode lecionar na Educação Básica (dentro do escopo da pesquisa) e em que professores da Educação Básica produzem conhecimento dentro da universidade.

Para formular esse novo projeto, recorro mais uma vez a ensinamentos de Pagès, que desenhava extensas revisões de literatura em seus trabalhos (Pagès, 2004; 2005), demonstrando a importância de reconhecer os esforços de pesquisadores de diferentes regiões e abordagens teórico-metodológicas. Para construir meu próprio diálogo com os pares, tomei como ponto de partida cinco revistas científicas em edições publicadas em 2018, 2019 e 2020. Escolhi periódicos bem avaliados e especializados na área de Ensino de História no Brasil, na América Latina, na Espanha, na França e nos Estados Unidos. As revistas consultadas foram: História Hoje e História & Ensino (Brasil), Clío & Asociados (Argentina), Theory and Research in Social Education (EUA), Enseñanza de las Ciencias Sociales (Espanha) e Le Cartable de Clío (Suíça). As duas últimas, porém, não possuíam artigos pertinentes nas edições dos últimos três anos. Por isso, não foram incluídas na presente revisão.

A leitura dos 16 artigos encontrados nessa busca permitiu reforçar que a relação entre ensino de história, democracia e cidadania ainda é profunda. É preciso que os professores de História sigam comprometidos com a formação política, cidadã e cívica dos alunos, pois há uma relação íntima entre os valores democráticos e a seleção dos conteúdos (Coelho & Saldanha, 2019). Deve-se ter como foco a diversidade, a pluralidade cultural (Souza, 2019), os afetos e emoções (Abowitz & Mamlok, 2019), a tolerância e as possibilidades de atuação política por parte de jovens de escolas públicas (Amézola, 2018; Pina & Aquino, 2019), de ativistas indígenas (Sabzalian, 2019), dos próprios professores (Altamirano & Pagès, 2018; Morras, 2019), entre diversos outros sujeitos.

Com relação à concepção de cidadania, política e democracia, para o caso brasileiro, os artigos defendem que devemos seguir tensionando a legislação educacional (Souza, 2019) para acelerar sua efetividade (Coelho & Saldanha, 2019) - o que vale também para os textos de língua espanhola, bastante atentos à formação de professores (Altamirano & Pagès, 2018; Morras, 2019). Fica evidente que a democracia é uma conquista importante após as últimas ditaduras, levando o ensino de História a deslocar sua tarefa de formar cidadãos, de uma concepção estática, patriótica, calcada na branquidade, no patriarcado e na heterocisnormatividade, para a valorização de agências históricas outrora silenciadas, embora ainda pouco conhecidas.

O combate ao ensino de História conforme promovido nas últimas ditaduras une os textos em língua portuguesa e espanhola, enquanto que a preocupação com o recrudescimento de pensamentos autoritários nos últimos anos une, em maior ou menor medida, todos os artigos lidos, especialmente Souza (2019), Pina e Aquino (2019) e McGrew et al. (2018). No caso dos artigos em língua inglesa, denuncia-se uma visão eurocentrada e branca na literatura sobre educação para a cidadania, com o apagamento de perspectivas asiáticas (Rodríguez, 2018), de *undocumented students* (Dabach et al., 2018), de *late-arrival migrants* (Keegan, 2019), das nações indígenas soberanas (Sabzalian, 2019), de meninos negros pequenos (Johnson, 2019). Os autores

que trabalham com jovens majoritariamente brancos de classe média expuseram essa situação como um dos limites de suas pesquisas (Abowitz & Mamlok, 2019; Levy, 2018).

Assim, o papel do ensino de História, de *ciencias sociales* ou da *civic education* é de demonstrar para os jovens que as pessoas, no passado, foram agentes dos acontecimentos e é por isso que mudanças podem acontecer: pelas decisões e ações das pessoas (Souza, 2019). Aparentemente, há uma crença de que isso contribuiria diretamente para que esses jovens se tornassem, eles mesmos, cidadãos ativos e responsáveis. Porém, outros artigos alertam: esse efeito não é automático. Os trabalhos de Levy (2018) e de Abowitz e Mamlok (2019) demonstram o valor de práticas constantes e robustas, ligadas ao conhecimento de política (na história e nos dias atuais) e do exercício de ações cívicas, simuladas ou não. Entretanto, nesses dois casos, as práticas se distanciam bastante do ensino de História, com foco maior na criação de mecanismos de participação cívica no tempo presente. Portanto, um primeiro desafio para as pesquisas que debatem ensino de história da democracia é unir a aprendizagem da história com a educação política.

Essa união pode ser complexificada com a valorização das emoções, afetos e sentimentos, bem como um espaço cada vez maior para o debate de princípios éticos em sala de aula. Abowitz e Mamlok (2019) defendem que é preciso olhar para o caráter agonístico, conflitual, da democracia; e que são as emoções que motivam, muitas vezes, a criação de um movimento cívico. A raiva e a indignação diante de uma injustiça - vivida diretamente ou conhecida por depoimentos - passam a ser vistos como elementos importantes na educação cívica dos jovens.

Dabach et al. (2018) problematizam o fato de que muitos professores ensinam *social studies* presumindo que todos os alunos são cidadãos e tem seus direitos de cidadania respeitados. Ao estudarem casos de professores experientes que trabalham com estudantes imigrantes, perceberam que os professores fizeram um esforço grande, cada um a seu jeito, para tensionar o conceito de cidadania, fazendo com que os indocumentados se sentissem seguros no ambiente da sala de aula e se compreendessem como cidadãos, criando formas de participação possíveis, mesmo dentro da situação jurídica precária. Assim como nas pesquisas de Altamirano e Pagès (2018), de Rodríguez (2018) e de Knowles (2018), o perfil étnico-racial e/ou o compromisso político de cada professor faz diferença ao ensinar sobre civismo e cidadania em uma perspectiva da cidadania cultural e de um ensino crítico - um alerta importante para a pesquisa sobre história da democracia feita no Brasil.

Keegan (2019) também destaca a relevância da conexão afetiva entre docentes e estudantes, ao tratar de *late-arrival migrants* da África Ocidental. Nesse caso, o pesquisador demonstra empatia e compromisso em ouvir as vozes dos jovens. Os professores também precisam exercitar a escuta e não podem esconder sua afetividade diante dos estudantes, configurando algo que o autor chama de *politicized care* (2019, p. 367). Então, Altamirano e Pagès (2018), Keegan (2019), Rodríguez (2018), Knowles (2018), Dabach et al. (2018) confirmam que, para a formação para a cidadania atenta, crítica e inclusiva, não é suficiente o antigo combo compromisso político e competência técnica (Mello, 1985) mas o encontro afetivo entre política, emoções, julgamentos éticos, respeito profundo aos jovens e suas histórias e, obviamente, conhecimento histórico de contranarrativas, dos vencidos, da história a contrapelo. Como destaca

Amézola (2018), histórias mal contadas, mesmo com as melhores intenções, não contribuem para o enriquecimento dos julgamentos históricos dos jovens e de seu posicionamento diante de dilemas contemporâneos. Esses trabalhos também contribuem para outro alerta, motivo de constantes reflexões de Pagès em seus encontros com a América Latina: deveríamos seguir utilizando conceitos e práticas criados e teorizados para a Europa? Para Pagès (2015), sim, na medida em que países como Argentina, Brasil, Costa Rica, Colômbia, Chile e México (entre outros) estão recriando perspectivas em que o ensino de História tensiona a educação para a democracia e a educação política. É preciso, portanto, estabelecer algumas compreensões iniciais sobre democracia.

3. A aula de história em busca da utopia imperfeita: discutir democracia no século XXI

Aprender sobre democracia não se resolve com o domínio de algumas regras. Política é espaço de liberdade e de criação utópica e não um conjunto de procedimentos. A breve revisão de literatura, apresentada na seção anterior, demonstrou que existem autoras e autores cujas interpretações alinham-se com uma perspectiva crítica e que colaboram com o questionamento da branquitude, do eurocentrismo e dos essencialismos no debate político, além de tratarem diretamente de problemas educacionais e do ensino de História. Como Pagès (2005) já demonstrava, tratar de educação política não significa reproduzir um ensino de História ufanista e conformador.

Uma perspectiva pertinente sobre democracia encontra-se em Brown (2015) que enfrenta os desafios impostos pela racionalidade neoliberal, à qual o ensino de História brasileiro busca resistir e construir alternativas. A questão de fundo para Brown (2015) não é oferecer modelos de práticas democráticas, mas explorar uma pergunta que constantemente permeia aulas de História abertas à utopia: “is another world possible?” (Brown, 2015, p. 220). Ao estudar múltiplas situações do passado, confrontados com dilemas do presente, os estudantes podem se aventurar a criar outras formas de viver. Mesmo que possíveis, tais projeções não precisam, necessariamente, ser concretizadas, pois o papel do sonho não é dar lições, mas ampliar caminhos de pensamento.

As discussões de Brown (2015) sobre democracia permitem dialogar com as formas mais recentes de neoliberalismo e analisar diretamente o campo educacional, sem, no entanto, restringir-se a ele. Além disso, suas análises se destacam pela complexidade com que estabelecem as relações entre neoliberalismo e democracia, não se limitando a uma visão linear de influência do campo econômico sobre o político. Segundo ela, a colonização do mundo político pela racionalidade neoliberal tem impedido que possibilidades mais radicais de democracia possam florescer, principalmente porque democracia não é uma dádiva do espírito do tempo, mas deve ser construída, exigindo a conquista de espaço e de legitimidade nas sociedades. A democracia é histórica e precisa ser tensionada se quisermos que ela seja radicalizada.

Assim, não importa tanto que os estudantes decorem um conceito específico de democracia, mas que percebam que, em termos gerais, significa a condição política em que o povo é que comanda, tendo apenas a si próprio como referência. Debater um modelo ideal de democracia é

infrutífero, se a intenção é justamente abrir a sala de aula para as utopias criativas em torno da política, perspectiva com a qual Pagès parece concordar:

(...) se pide a la escuela una actitud militante en la construcción de una conciencia cívica democrática que permita avanzar hacia una sociedad y hacia un mundo más justo y más igualitario. Se considera que la democracia no es un estado final, sino un proceso inacabable que implica vivencia, conocimiento y compromiso (Pagès, 2015, p. 19).

Novamente segundo Brown (2015), a racionalidade neoliberal cria efeitos limitadores justamente sobre a liberdade de criação – e de criação coletiva, principalmente. Quando a liberdade é realocada da vida política para a vida econômica, tanto a democracia liberal quanto o imaginário democrático perdem espaço, diminuindo o potencial de participação política popular e ampliando o poder das grandes corporações. Porém, o mais grave, na visão da autora, é que a razão neoliberal acaba com a “boa vida”:

As economic parameters become the only parameters for all conduct and concern, the limited form of human existence that Aristotle and later Hannah Arendt designated as “mere life” and that Marx called life “confined by necessity” — concern with survival and wealth acquisition — this limited form and imaginary becomes ubiquitous and total across classes. Neoliberal rationality limitates what these thinkers termed “the good life” (Aristotle) or “the true realm of freedom” (Marx), by which they did not mean luxury, leisure, or indulgence, but rather the cultivation and expression of distinctly human capacities for ethical and political freedom, creativity, unbounded reflection, or invention (Brown, 2015, p. 43).

Sonhos, esperança, desejos, combates, tudo isso é obsoleto, ou, ainda, palavras que podem ser despidas de seu sentido político para ganharem apenas valor de convencimento para a adoção de estratégias típicas da razão neoliberal, como o *accountability* e a governança. Dessa forma, a competição entra no lugar da troca e a desigualdade entra no lugar da equidade. A consequência disso é que o Estado já não protege, nem interfere, nem cria políticas sociais. Disputas políticas e éticas não tem lugar quando o critério central é a eficiência. Para Brown (2015), enfraquecer o ensino de artes liberais na Universidade é uma forte estratégia de desdemocratização. Uma educação superior permeada pela razão neoliberal não é mais um investimento para o bem público, que permite o exercício, o desenvolvimento e a crítica aos valores democráticos, mas sim um caminho para o sucesso pessoal (visto por uma ótica individual) e o treinamento de novos trabalhadores (visto pela ótica do Mercado). Brown (2015) se refere às universidades, mas, no Brasil, isso também se relaciona com os objetivos mais caros à Educação Básica e, fundamentalmente, ao ensino de História (Brasil, 2013). A aposta no conhecimento histórico para provocar debates em torno das injustiças e do bem comum é algo de que Pagès nunca abriu mão:

(...) es necesario que las generaciones jóvenes estén preparadas para coger el testimonio de la lucha por la democracia y sepan hacer frente a los retos del futuro desde el conocimiento y desde el compromiso con ellas mismas como personas, con su sociedad y con los hombres y mujeres del resto del mundo. (...) [H]ace falta educar la ilusión y las ganas de participar en aventuras colectivas más allá de las falsas igualdades derivadas de un consumismo desenfrenado (Pagès, 2015, pp. 18-19).

Por fim, mesmo que Brown (2015) não tenha assumido um viés propositivo em seu livro, ela não se furta a apontar alguns caminhos que podem ser importantes ao desenharmos as intervenções de ensino em pesquisas sobre ensino de história da democracia. Primeiro, a autora

explica que os efeitos deletérios da razão neoliberal sobre a democracia não se desfazem caso apenas o neoliberalismo econômico seja eliminado. Em segundo lugar, ela estabelece que a democracia precisa ser misturada com outros elementos, inclusive imperativos morais (ela não cita, mas, certamente, o antirracismo é um deles). Sem parâmetros democráticos mínimos, não é possível avançar para outras formas de organização social ainda mais radicais. Daí o retorno da pergunta central, tanto para Brown (2015, p. 220), quanto para quem pesquisa e ensina história: “is another world possible?” Justamente por ser um projeto de pesquisa em Ensino de História, não basta analisar os conceitos de democracia mobilizados pelos estudantes, muito menos propor uma metodologia de ensino que não seja construída na sala de aula. Cada vez que realizamos uma crítica profunda ao tempo presente e nos permitimos sair do tempo e imaginar outros mundos possíveis, estamos brincando de utopias.

Professoras e professores de História lançam mão de utopias políticas e educacionais para dar sentido à sua profissão. Eles não separam suas escolhas didáticas, a seleção de conteúdos e os valores morais e éticos. E a base mais profunda de suas tomadas de decisão reside nas experiências com estudantes concretos, que são corpos, com gênero, cor da pele, classe social, pertencimento religioso, sonhos, etc. De maneira coerente, Pagès constantemente denunciava a forma como os currículos nacionais ignoram as multiplicidades entre os jovens estudantes:

En estas propuestas existe poca vida, apenas aparece la gente de la calle – y mucho menos las mujeres –, no hay memoria colectiva más que la que institucionalmente se considera como memoria nacional o patria. Es una historia homogeneizadora en la que una determinada interpretación del pasado se presenta como el pasado. Es una historia de museo, sin presente y sin futuro, una historia extraña para quienes han de aprenderla, una historia muda, sin voz, sin personas de carne y hueso. Una historia que predispone poco a quienes han de aprenderla, unos niños y niñas o unos jóvenes habituados a unos esquemas culturales bastante diferentes de los que aparecen en los textos y de los que aprendimos quienes les estamos enseñando (Pagès, 2007, p. 22).

Ensinar história é se situar criticamente num presente por vezes doloroso, mobilizando tempos passados com sonhos de futuros melhores: as utopias são sempre projetos de um mundo menos injusto, menos racista, menos desigual, menos violento. O fato de os professores estarem conscientes dos limites de suas utopias não impede a esperança. Pelo contrário, esse sonhar desperto articula presente, passado e futuro. Ele convive com e alimenta a docência em História (Pacievitch, 2014).

4. Percursos metodológicos para pesquisar o ensino de história da democracia

A obra de Joan Pagès ajuda a sustentar que o Ensino de História pode ensinar o que é democracia e possibilitar a criação de outros mundos. Tendo a utopia no horizonte, Pagès construiu uma forma de ser professor de História e de produzir conhecimento que rechaça as hierarquias entre trabalho acadêmico e ensino na Educação Básica, buscando coerência e compromisso na produção científica, além da valorização das perspectivas dos próprios educadores sobre a didática da História (Jara & Santisteban, 2018). A forma de atuação do seu já

citado grupo de estudos, o Gredics, é a experiência que melhor representa os conceitos centrais e a metodologia dessa pesquisa, justamente porque a problemática central diz respeito a utopias políticas construídas conjuntamente por docentes, estudantes e pesquisadores em torno da história da democracia no Brasil.

Trata-se, então, de um projeto de pesquisa de médio prazo, baseado em trabalho coletivo e não hierarquizado (na medida do possível), entre universidade e escolas de Educação Básica. O primeiro passo para ser a criação de um grupo de docentes interessados em realizar e analisar experiências didáticas a partir da seguinte problemática: aulas de história da democracia podem ser espaço de criação de utopias, por parte de estudantes e docentes? Os objetivos giram em torno de identificar e analisar algumas das tendências na produção de conhecimento em ensino de História ligadas à educação política e à formação democrática e cidadã de jovens da Educação Básica. Porém, o principal foco será produzir e analisar, coletivamente, aulas sobre história da democracia, a fim de explorar as relações temporais mobilizadas por estudantes de Educação Básica. Derivado disso, talvez ainda seja possível criar conceitos sobre a aula de história, relacionando-a com as utopias políticas de jovens estudantes e de docentes.

Nesse sentido, esse projeto pretende evitar algumas dicotomias que pesquisas anteriores apontam como infrutíferas. A primeira é a articulação entre teoria e prática. Olhar para o ensino de história a partir do eixo político afasta as visões exclusivamente técnicas sobre a docência. Dar aula de história se relaciona com criação, liberdade e autonomia docente, onde as escolhas são sempre políticas. Além disso, é importante questionar qualquer formulação teórica que procure separar ação e pensamento, razão e paixão, intelectualidade e profissionalidade, pesquisa e ensino, história ciência e história ensinada. As práticas de pesquisa de Joan Pagès, portanto, ensinam a trabalhar com a escola e não apenas sobre ela. Ensinam, também, a importância de conhecer a multiplicidade de tendências teórico-metodológicas da pesquisa história e educacional, sem abrir mão da crítica e da criação de perspectivas própria.

Por isso, Pagès inspira a não se limitar ao teste de teoria, nem a buscar uma metodologia de ensino única que resolveria os problemas da sala de aula, como se houvesse um ponto de chegada ideal. Como bom freireano, ele reconhecia a imperfeição e o inacabamento como parte do trabalho. A utopia que acompanha esse projeto de pesquisa significa abertura de caminhos e não imposição de um futuro previsível. Os conceitos, as metodologias e os objetivos são importantes, mas não a ponto de imobilizar a paixão diante do novo e a capacidade de se deixar levar por encontros inesperados.

O Gredics, ao longo de sua trajetória, estabeleceu três aspectos fundamentais para realizar pesquisas que permitam ao mesmo tempo interferir nas práticas e produzir conhecimento sobre a didática da História. Os três aspectos são os seguintes:

1. La creación de un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico que ayude a establecer los conceptos de la investigación y, también, las propuestas de enseñanza.
2. El trabajo conjunto con el profesorado de ciencias sociales para elaborar secuencias didácticas y materiales curriculares, que respondan a los criterios de la investigación y a los problemas de la enseñanza de la historia.

3. El análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria, para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado de historia (Santisteban et al., 2010, p. 117).

Interessam aqui, principalmente, os aspectos 2 e 3, isto é: a inserção ativa de docentes da Educação Básica no processo de pesquisa, desde a formulação das questões até a redação das análises finais, que devem necessariamente contribuir de forma propositiva, crítica e analítica para a vida das escolas. Nesse sentido, as estratégias de levantamento e análise de fontes são criadas no decorrer do processo, em diálogo com o professorado, contando com diversidade de instrumentos. Na prática, não há separação entre pesquisa teórica e pesquisa prática, nem hierarquização entre a pesquisadora universitária e os/as docentes, já que são ativos em todas as etapas, inclusive no desenvolvimento das aulas com os estudantes nas escolas². A intenção é radicalizar esse procedimento, permitindo o intercâmbio direto e frequente entre pesquisa e docência. Santisteban, González e Pagès (2010, p. 124) resumem assim as vantagens metodológicas desse modelo:

1) Las dinámicas que se producen en las aulas son reales y, por tanto, extrapolables a situaciones similares, así los resultados pueden ser transferibles a contextos próximos.

2) El profesorado –que es miembro del grupo de investigación– actúa con total normalidad, sin pensar en ningún momento que está en una situación excepcional. El profesorado participa en una investigación que observa, analiza e interpreta la práctica tal como es, por lo cual se reduce enormemente la presión por los resultados.

3) La práctica ofrece resultados imprevisibles, pero de una gran riqueza. En una dinámica normal de aula no siempre sucede lo que estaba programado que sucediera ni siquiera cuando se realiza una investigación. El funcionamiento y la vida de una clase no reproducen los pasos lógicos de una investigación.

Assim, as estratégias de coleta de dados não podem ser definidas *a priori* (como questionários, atividades, roteiros de entrevistas, ou protocolos de análise documental), pois estes serão produzidos após a formação do grupo e a criação coletiva das intervenções: “[...] hemos comprobado que lo más importante son (...) los objetivos de la investigación más que la naturaleza de los instrumentos utilizados” (Santisteban et al., 2010, p. 124). Tudo que se fizer em sala de aula poderá ser utilizado como fonte de análise, inclusive as memórias e percepções dos professores membros do grupo de pesquisa³. Afinal, como lembra Pagès, a educação política para a democracia, de forma crítica, não se basta com a transmissão de alguns conteúdos, “sino que se concibe como un todo que ha de incluir necesariamente vivencia, participación y conocimiento. Se considera que ha de afectar el conjunto de la escuela, su propio proyecto educativo y su praxis cotidiana” (Pagès, 2015, p. 23).

² Isso ficou mais explícito para a autora, pois participou de diversas reuniões do Gredics no período de estágio de doutorado sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona, entre 2010 e 2011. Os professores das escolas participavam das atividades do grupo conforme suas possibilidades e interesses.

³ Apesar da proximidade entre o presente desenho de pesquisa e a pesquisa-ação, prefiro identificar a metodologia adotada com o campo do ensino de História. Autores que refletiram sobre a natureza da pesquisa em ensino de História reconhecem a importância de métodos participativos de pesquisa criados pelas ciências da Educação, mas têm estimulado a construção de metodologias e epistemologias próprias (Plá, 2012; Zamboni, Lucini, & Miranda, 2013). Portanto, embora o campo ainda careça de referências robustas nesse sentido, talvez o desenvolvimento da investigação contribua para essas reflexões.

Essa perspectiva é valiosa para a produção de conhecimento, mas exige cuidados éticos importantes, já que não é possível saber de antemão que docentes vão aderir à proposta, nem quais tipos de atividades serão realizadas em sala de aula. Os posicionamentos e perspectivas de todos os participantes serão respeitados, perseguindo um desenho de pesquisa que tenta romper com os privilégios de branquitude, que promova os Direitos Humanos e, assim, contribua para o aperfeiçoamento da democracia no Brasil.

Todas as produções feitas pelos estudantes (orais, escritas, em meio digital, artísticas, etc.) e pelos professores (textos didáticos, vídeos, planejamentos, explicações orais, memórias, etc.) são, em potencial, fontes de pesquisa. Esses documentos serão todos digitalizados e codificados (permitindo identificar apenas a data de produção e a etapa da pesquisa), a fim de impossibilitar a identificação de estudantes durante o processo de análise. Os originais permanecerão de posse dos próprios estudantes e/ou conforme as normas internas de cada instituição escolar. Não serão reproduzidos escritos ou falas que tenham o potencial de destacar um ou outro aluno, considerando que as aulas de história tocam em questões sensíveis, muitas vezes à revelia do professor (Mével & Tutiaux-Guillon, 2013).

A seleção de docentes participantes contará com três critérios principais, já anunciados nas considerações anteriores. O primeiro é que o docente esteja consciente de que participará de uma proposta de formação continuada centralizada em sua própria produção e em debates coletivos, que, se não cria obrigações com os prazos de um programa de pós-graduação, tampouco poderá oferecer uma titulação. O segundo é que o professor esteja disposto a criar, aplicar e analisar situações de ensino com metodologias ativas em perspectiva crítica. Por fim, a formação do grupo deverá buscar a diversidade e a paridade de gênero e de pertencimento étnico-racial. Pretende-se constituir um grupo composto por, no mínimo 2 e no máximo 6 docentes, de instituições escolares públicas ou privadas (espera-se que a maior parte sejam públicas) de Porto Alegre e região Metropolitana, e que lecionem História nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.

O segundo movimento, conforme o caminho trilhado pelo Gredics, é a criação de aulas de história, que são, ao mesmo tempo, instrumentos de coleta de dados. A terceira etapa é a de ministrar as intervenções nas salas de aula escolhidas pelos professores. Na quarta etapa, analisam-se as fontes produzidas, a partir de critérios e de protocolos reunidos quando de sua produção. Por último, o grupo de pesquisa produzirá textos, vídeos e outros tipos de materiais de divulgação dos resultados finais da pesquisa, para apresentação em eventos da área, publicação em revistas acadêmicas e para fomentar debates entre outros professores e com os estudantes participantes. Um desenho de pesquisa que é sonho, aula e projeto político, simultaneamente. E, por isso, precisa estar sempre em estado de suspensão e de abertura ao novo.

5. Para seguir a conversa

Para alguns, ter utopias pode ser uma tarefa ingrata: traz ansiedade, tenta antecipar o futuro, pode impedir de viver o presente. Porém, não é esse o conceito de utopia que orienta esse projeto de pesquisa. O tempo em si não pode (ou não deveria) ser aprisionado. A utopia não determina o futuro, ao contrário, ela aproveita do espaço entre passado e futuro para criar o novo,

tal como Arendt (2009) explica o tempo e o pensamento. Joan Pagès propunha a educação política em harmonia com essa perspectiva de utopia:

El combate para una educación política democrática continua y probablemente no tiene final. Es un camino con muchas bifurcaciones y con enormes posibilidades educativas si se realiza con aquella pizca de utopía que caracteriza todas las tareas educativas más nobles (Pagès, 2015, p. 24).

A pesquisa sobre ensino de história e educação política, quando inspirada nas perspectivas de Pagès, deve estar cercada de esperança, mas não poder ter pressa. Sua intenção maior é unir, aprender e criar, e não dar respostas finais. Obviamente, ao final do processo deve-se prestar contas do que foi feito, e de forma propositiva, mas num sentido inacabado, talvez imperfeito, como ensinou Todorov (2005). Joan nunca separou sua trajetória profissional da luta pela democracia na Espanha. Sua concepção de *didáctica de las ciencias sociales* reflete essa perspectiva. Que as propostas que tentei apresentar nesse texto, mesmo com seus limites e imperfeições, possam honrar a memória e a coerência de Joan Pagès.

Referencias bibliográficas

- Abowitz, K., & Mamlok, D. (2019). The case of #NeverAgainMSD: When proceduralist civics becomes public work by way of political emotion. *Theory and Research in Social Education*, 47(2), 155–175. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1586611>
- Altamirano, M. S., & Pagés Blanch, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada.*, (26), 24–37.
- Amézola, G. de. (2018). ¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura? Fortalezas y debilidades de la formación de ciudadanos en las clases de Historia de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (27), 30–42.
- Arendt, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Retrieved from <https://is.gd/dRcfGO>
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books.
- Coelho, M. C., & Saldanha, R. da S. (2019). Cidadania, democracia e saber escolar na legislação do Ensino Médio no Brasil. *História & Ensino*, 25(2), 59–82. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n2p59>
- Dabach, D. B., Fones, A., Merchant, N. H., & Adekile, A. (2018). Teachers Navigating Civic Education When Students Are Undocumented: Building Case Knowledge. *Theory and Research in Social Education*, 46(3), 331–373. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1413470>
- Jara, M. Á., & Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: Jara, Miguel Ángel.
- Johnson, M. W. (2019). Trump, Kaepernick, and MLK as “maybe citizens”: Early elementary African American males’ analysis of citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 47(3), 374–395. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1582381>

- Keegan, P. (2019). Migrant youth from West African countries enacting affective citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 47(3), 347–373. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1611514>
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory and Research in Social Education*, 46(1), 68–109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Levy, B. L. M. (2018). Youth Developing Political Efficacy Through Social Learning Experiences: Becoming Active Participants in a Supportive Model United Nations Club. *Theory and Research in Social Education*, 46(3), 410–448. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1377654>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory and Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Mello, G. N. de. (1985). *Magistério de 1o grau. Da competência técnica ao compromisso político*. Campinas, SP: Cortez.
- Mével, Y., & Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris: Publibook.
- Morras, V. (2019). Sentidos otorgados a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria: una indagación a la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana en profesores de historia. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (28), 56–68.
- Pacievitch, C. (2014). *Responsabilidade pelo mundo: utopias políticas na formação de professores de História*. Curitiba: Appris.
- Pacievitch, C. (2020). *Relatório final de projeto de pesquisa*.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. In F. Ferraz (Ed.), *Reflexões sobre espaço-tempo* (pp. 35–53). Salvador: Ucsal, Quarteto Editora.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (44), 45–55.
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 1(6), 17–30.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação Em Foco*, 19(3), 17–34.
- Pina, M. C. D., & Aquino, M. A. dos S. (2019). Conhecimento histórico, Ditadura Civil Militar e Democracia: o que pensam alunos do Ensino Médio. *História & Ensino*, 25(2), 83–113. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n2p83>
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163–184. Retrieved from <https://is.gd/mdv2Vq>

- Ralejo, A., & Monteiro, A. M. (2019). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Rodríguez, N. N. (2018). From Margins to Center: Developing Cultural Citizenship Education Through the Teaching of Asian American History. *Theory and Research in Social Education*, 46(4), 528–573. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1432432>
- Sabzalian, L. (2019). The tensions between Indigenous sovereignty and multicultural citizenship education: Toward an anticolonial approach to civic education. *Theory and Research in Social Education*, 47(3), 311–346. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1639572>
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. In R. M. Ávila, M. P. Rivero, & P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 115–128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Retrieved from <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>
- Souza, A. D. de. (2019). Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil. *História Hoje*, 8(16), 29–49.
- Todorov, T. (2005). *O jardim imperfeito: o pensamento humanista na França*. São Paulo: Edusp.
- Zamboni, E., Lucini, M., & Miranda, S. (2013). O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In M. Silva (Ed.), *História: que ensino é esse?* (pp. 253–276). Campinas, SP: Papirus.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 31 de enero de 2021
Aceptado 15 de marzo de 2021

Ideas de las comunidades educativas sobre la ciudadanía democrática en el contexto de pandemia en Chile: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès¹

Ideas of educational communities on democratic citizenship in the pandemic context in Chile: a view from the Joan Pagès's contributions

Sixtina Pinochet Pinochet

Universidad Católica del Norte

Email: sixtina.pinochet@ucn.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9252-5669>

Javier Mercado-Guerra

Universidad Católica del Norte

Email: jmercado02@ucn.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.72>

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo reconocer y analizar las ideas de niños, niñas, juventudes y familias con respecto a cómo fortalecer la educación para la ciudadanía desde el espacio escolar y comunitario. Esta iniciativa se enmarca en un proyecto de investigación que tiene por propósito elaborar un modelo metodológico para fortalecer la aplicación de la ley 20.911 que creó el Plan de Formación Ciudadana en Chile. En este contexto, durante el segundo semestre del año 2020, se desarrollaron grupos de conversación con distintos miembros de comunidades educativas de las ciudades de Antofagasta y Coquimbo. Los grupos, desarrollados por vía remota, estuvieron compuestos por niños y niñas de primer y segundo ciclo de educación primaria, jóvenes de educación secundaria y familias. Los grupos de conversación se sustentaron en tres dimensiones: 1) espacios para el aprendizaje de la

¹ Esta investigación forma parte del trabajo del Observatorio de Investigación Interdisciplinaria en Educación para la Ciudadanía (OIIEC) de la Universidad Católica del Norte y contó con el apoyo del Proyecto UCN1895 "Educación, Ciudadanía e Interculturalidad", financiado por el Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

participación democrática en la escuela; 2) la ciudad como espacio para el ejercicio de la ciudadanía; 3) contribuciones de la escuela a una sociedad que enfrenta los desafíos de un mundo en transformación continua. La información producida fue analizada desde una perspectiva cualitativa-descriptiva, tomando como punto de referencia teórica algunas de las contribuciones de Joan Pagès con respecto al rol de la escuela en la construcción de una ciudadanía crítica y la justicia social.

Palabras clave: educación para la ciudadanía democrática; comunidades educativas; participación; contexto de pandemia.

Abstract

The aim of this paper is to recognize and analyse the ideas of boys, girls, youth and families with respect to how to strengthen education for citizenship from the school and community space. This initiative is part of a research project that aims to develop a methodological model to strengthen the application of Law 20,911 that created the Citizen Training Plan in Chile. In this context, during the second semester of 2020, groups of conversations were developed with different members of the educational communities of the cities of Antofagasta and Coquimbo, in Chile. The groups, applied in a virtual way, were integrated for boys and girls from the first and second cycle of primary education, young people from secondary education and families. The conversation groups were based on three dimensions: 1) spaces for learning democratic participation in the school; 2) the city as a space for the exercise of citizenship; 3) contributions of the school to a society facing the challenges of a continue transforming world. The information produced was analysed from a qualitative-descriptive perspective, taking as a theoretical perspective some of Joan Pagès's contributions regarding the role of the school in the construction of critical citizenship and social justice.

Keywords: democratic citizenship education; educational communities; participation; pandemic context.

1. Introducción

El presente artículo intenta evidenciar el diálogo permanente que tuvimos con el profesor Joan Pagès a partir de la implementación del proyecto UCN1895 "Educación, Ciudadanía e Interculturalidad". Este diálogo se expresa a través de los planteamientos teóricos desde los cuales nos situamos, nuestras comprensiones con respecto a la promoción de la ciudadanía democrática y la participación, y el rol de la escuela en la generación de una cultura democrática.

Estamos agradecidos de la enorme generosidad del profesor Pagès para acompañarnos, tanto en este proyecto, como en otras iniciativas en las cuales nos hemos ido involucrando en este particular contexto del norte de Chile y el desierto de Atacama. Estaremos por siempre agradecidos de que Joan se diera el tiempo para conocer este territorio, con todas sus problemáticas y necesidades de transformación; agradecemos especialmente que nos acompañara en una permanente reflexión crítica sobre el trabajo realizado, todo con el fin de contribuir al desarrollo de una ciudadanía democrática desde y para la escuela.

2. Planteamiento del problema

El año 2016 se promulgó en Chile la ley que crea el Plan de Formación Ciudadana. Por medio de ésta, se reconoció de manera explícita el rol que tienen los procesos educativos que se gestan en el contexto escolar para la promoción de las ciudadanías. A través de nueve objetivos, la ley

orienta a las distintas comunidades educativas para que levanten un Plan que permita generar una comprensión sobre lo que significan los derechos y deberes en el marco de una sociedad democrática; promover el ejercicio de una ciudadanía crítica y activa; instalar una cultura de respeto y promoción de los Derechos Humanos y Derechos de niños, niñas y adolescentes; potenciar la valoración por la diversidad cultural y social; fomentar la participación del estudiantado; y garantizar el desarrollo de una cultura democrática en las escuelas (MINEDUC, 2016a).

Resultó importante en su momento que, a través del Plan, de manera indirecta, se reconociera a niños, niñas y jóvenes como sujetos ciudadanos desde sus experiencias iniciales de interacción y socialización, rompiendo una mirada tradicional que sólo los observaba como ciudadanos y ciudadanas del futuro. Esta perspectiva se fue profundizando a medida que emergieron los documentos orientadores para la implementación del Plan, especialmente aquellas orientaciones dirigidas a la educación pre-escolar (MINEDUC, 2018a). Esta mirada, además, estuvo en consonancia con los nuevos planteamientos del currículo de educación parvularia, el cuál reconoció a niños y niñas como sujetos de derecho (MINEDUC, 2018b).

Otra de las propuestas se enfocó en relevar el rol de las “comunidades educativas” en la generación de una participación democrática, tanto en los límites de la escuela, como en el territorio en que estas se insertan. Al mismo tiempo, se reconoció bajo esta lógica, que la educación para la ciudadanía democrática debe contribuir al desarrollo de una cultura cívica, política y social que escale desde ámbitos locales hasta globales, contribuyendo a que todos los actores y actrices del contexto escolar puedan ser agentes activos en la construcción de un modelo democrático que contribuya a la creación de un mejor mundo (Pagès, 2019).

Como ya sabemos, una cosa son los planteamientos que se establecen desde la política pública y otra cosa muy distinta es cómo se interpreta, resignifica e implementa en las escuelas. Un estudio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ejecutado durante el año 2017, mostró los principales desafíos y limitantes en la implementación de la Ley. En lo que respecta al tema de la participación en la creación de los planes, las evidencias mostraron que estos sólo habían sido construidos de manera colaborativa en el 6% de los casos analizados (PNUD, 2018). A su vez, cuando se hizo referencia a la participación estudiantil como uno de los ámbitos a promover a través del plan, sólo un 19% de los casos analizados propuso abordarla por medio de acciones asociadas a la elección de representantes estudiantiles, o a través de instancias formativas que permiten el desarrollo de habilidades necesarias para la participación.

Bajo este escenario, consideramos relevante analizar cómo se promueve el desarrollo de la participación dentro de los contextos escolares, partiendo de la premisa que aprender a participar desde la práctica cotidiana es lo que permite desarrollar las habilidades y las actitudes para ejercer la ciudadanía democrática. El tema de la participación es clave para comprender cómo niñas, niños y jóvenes van construyendo su protagonismo, y tomando conciencia sobre el mismo (Trilla y Novella, 2001; Pinochet y Pagès, 2016).

Además, considerábamos importante abordar el tema de las relaciones entre participación, participación democrática y desarrollo de la ciudadanía en los contextos escolares, puesto que el mismo Plan de Formación Ciudadana estableció orientaciones claras sobre los espacios para

promoverla dentro de las escuelas (MINEDUC, 2016b). Estas orientaciones reconocen que la participación es clave para el involucramiento de las comunidades educativas en los procesos que se viven en las escuelas, pero, sobre todo, se destaca que éste es un derecho consagrado en la Convención de los Derechos del Niño, lo cual indica la necesidad de un “aprendizaje democrático en el jardín infantil, la escuela y el liceo” (MINEDUC, 2016b, p. 13).

Consideramos que es relevante reconocer que, en los procesos asociados al desarrollo de la ciudadanía democrática, son distintos actores y escenarios los que interactúan promoviendo o inhibiendo el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas. Los espacios que problematizamos en este artículo son la escuela y la ciudad, desde la perspectiva de que esos escenarios contribuyen a una comprensión local y global de lo que requiere la ciudadanía del siglo XXI. Tomando en cuenta los hallazgos del informe del PNUD (2018), consideramos fundamental levantar las ideas y sentires de niños, niñas, jóvenes y sus familias² con respecto a la ciudadanía, participación y democracia al interior de las escuelas y la ciudad, ya que finalmente esto es lo que permitirá elaborar propuestas con sentido, dialógicas, y que contribuyan al reconocimiento de la responsabilidad que todos y todas tenemos en la generación de una sociedad responsable de los problemas que afectan al mundo actual.

Para este ejercicio de análisis y reflexión sobre las miradas de las comunidades educativas, tomamos algunas de las contribuciones de Joan Pagès con respecto a la educación para la ciudadanía, reconociendo de esta manera que sus planteamientos han ido nutriendo nuestro proceso investigativo al momento de preguntarnos cómo y a través de qué experiencias se puede fortalecer el desarrollo de la ciudadanía democrática en las escuelas.

3. La educación para la ciudadanía democrática: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès

Debemos señalar que la siguiente revisión es sólo una aproximación a la obra de Joan Pagès y de sus múltiples influencias en diferentes investigadores e investigadoras. Realizamos esta revisión porque es la que nos permitirá evidenciar cómo el trabajo investigativo que hemos desarrollado, ha logrado incorporar algunos de estos planteamientos en la propuesta de levantamiento de un diseño metodológico para el fortalecimiento de la educación para la ciudadanía en el contexto escolar.

3.1. Currículo y educación para la ciudadanía: ¿qué ciudadanía?

La preocupación por destacar el espacio de la ciudadanía dentro del ámbito educativo es algo que cruza todo el desarrollo investigativo de Joan Pagès. Muchas veces señaló que la principal finalidad de la educación escolar tenía que ser la formación de ciudadanos y ciudadanas, ya que esto es lo que permitiría que niños, niñas y jóvenes participaran de la sociedad de manera activa. Uno de los primeros espacios de desarrollo de la ciudadanía es el aula (Apple y Beanne, 2005;

² Utilizaremos el concepto de familia para referir a la participación de madres y algunos padres de estudiantes en esta investigación. No se considera, en este caso, la participación de abuelos u otros tutores legales de estudiantes, quienes también podría considerarse dentro de la categoría de familia.

Fluttur y Ruduck, 2007), por lo que la perspectiva curricular desde la que se sitúa el profesor o profesora termina promoviendo el desarrollo de un determinado tipo de ciudadanía. De la lectura de Pagès (1994) se desprende que esta promoción se potencia a partir del currículo práctico y crítico, siendo este último el que adquiere una mayor relevancia, ya que se plantea con un propósito emancipador, lo que contribuye a que niños, niñas y jóvenes comprendan la sociedad, pero que a su vez reconozcan el origen de sus principales problemas y se involucren en la búsqueda de soluciones, ejerciendo su propio protagonismo desde una perspectiva crítica.

Pagès y Santisteban (2007), señalan que en el contexto actual coexisten distintos enfoques con respecto a la educación para la ciudadanía. La diversidad de miradas se relaciona con propósitos, intenciones y prácticas diferentes que se pretenden promover. Es importante tener claridad sobre las perspectivas que persigue el desarrollo de la educación para la ciudadanía, ya que ellas terminan promoviendo un determinado modelo de ciudadanía. En este sentido, el principal problema de las diferentes propuestas del currículum en ciudadanía, es no haber logrado que niños, niñas y jóvenes le asignen un valor real a su significado. Aquello se relaciona con cómo se plantea el trabajo en el aula, al no considerar el abordaje de las problemáticas contextuales locales y globales, y por plantearse desde una enseñanza pasiva, que no pone su foco en el aprendizaje de los derechos y la agencia.

Es interesante analizar cómo este diagnóstico de la situación en el contexto europeo durante la primera década del siglo XXI, se condice con el panorama actual de Chile. Algunas investigaciones han valorado la implementación del Plan de Formación Ciudadana (Osandón, Águila y Carrasco, 2016; Pinochet y Mercado, 2019) y la ejecución -desde el año 2020- de la asignatura de Educación Ciudadana (Soto y Peña, 2020). Estas han evidenciado los desafíos que enfrentan los profesores y profesoras al abordar la enseñanza de temáticas y competencias asociadas a la educación para la ciudadanía. El resultado es una política pública inconclusa, que no ha considerado las brechas en la formación inicial docente al momento de asignar a profesores y profesoras un rol en la promoción de la ciudadanía (González-Valencia, Jara, Pinochet, Da Silva y Pagès, 2020). Estas brechas se traducen en apropiaciones diversas de la educación ciudadana, poniendo especial énfasis en una comprensión más cercana a la educación cívica; una propuesta que además suele abordarse desde una clase teórica, con escasos espacios efectivos para aprender a participar participando.

3.2. La ciudadanía democrática a partir de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Couddannes (2018), haciendo un análisis de las propuestas de Pagès, reconoce la centralidad del trabajo a través de problemáticas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas (Pagès y Santisteban, 2011b). En el trabajo con estas, es necesario un tratamiento que incluya la perspectiva disciplinar, pero siempre en diálogo con otros campos de saberes, porque: “todo el mundo sabe que los ciudadanos y ciudadanas no nos encontraremos nunca en la calle con problemas disciplinares. Nos encontraremos con problemas simplemente” (Pagès, 2013, en Couddannes, 2018, p. 151).

Pagès y Santisteban (2011a) expresan que, por medio de las problemáticas socialmente relevantes, se desarrolla la competencia social y ciudadana. Por ello, profesores y profesoras deben poner énfasis en visibilizar aquellos problemas que son propios de la sociedad actual, incluso abordando temas tan desafiantes como la enseñanza a través del conflicto. Poner en las clases de historia y ciencias sociales temáticas como las guerras, los muros, la contaminación, la discriminación, entre otros, permite asignarle un sentido real a la enseñanza de las ciencias sociales y la ciudadanía, al promover el desarrollo de actitudes que permiten la empatía y el compromiso. Por su parte, González-Valencia y Luna (2018), al revisar la obra de Pagès, destacan la utilidad que le asigna a las problemáticas socialmente relevantes, ya que a través de ellas se puede abordar el desarrollo del pensamiento crítico.

Santisteban y Tosar (2018) proponen abordar la enseñanza de las ciencias sociales a través de problemas en educación primaria. En este nivel educativo se debería contribuir a que niños y niñas aprendan a situarse en su tiempo y espacio, promoviendo el cuestionamiento sobre su realidad social. Este enfoque les permitirá alcanzar una comprensión sobre los problemas del mundo, “aceptando el compromiso y la responsabilidad de la participación democrática” (Santisteban y Tosar, 2018, p. 166).

Por otra parte, la enseñanza de la historia al servicio de la ciudadanía, debe contribuir a que niños, niñas y jóvenes se vean reflejados en la historia que aprenden en la escuela. Por medio de esto, se puede promover que colectivos históricamente invisibilizados por perspectivas tradicionales de la enseñanza de la historia, logren conquistar un espacio en el aprendizaje escolar. A su vez, esto tiene un fin ciudadano evidente, desarrollar la conciencia de que todas y todos somos agentes de transformación social. En este ámbito de la enseñanza de la historia de los y las invisibilizados/as, Pagès ha impulsado un gran desarrollo a partir del acompañamiento a nuevos investigadores e investigadoras. Sant y Pagès (2011) hacen referencia a la necesidad de visibilizar el rol de la mujer en la historia; esto tiene una finalidad ciudadana. También destacan en el ámbito de la enseñanza de la historia a partir de las mujeres, los trabajos de Marolla (2015; 2016) y Marolla y Pagès (2015). Por otra parte, Pagès y Villalón (2013), Pagès y Pinochet (2016) y Pinochet y Pagès (2016), abordan el potencial ciudadano de la enseñanza de la historia desde el protagonismo infantil.

Como vemos, en el trabajo de Pagès asociado a la enseñanza de la historia para la promoción de la ciudadanía, el futuro se presenta como un campo proyectivo que requiere ser abordado desde las escuelas. Anguera y Santisteban (2012) señalan que las visiones e ideas que las personas tienen sobre el futuro van permeando su interés por participar de la sociedad. En el contexto de pandemia actual, y bajo una oleada de información que pocas veces permite pensar en futuros alternativos positivos, es necesario fomentar en niños, niñas y jóvenes la conciencia de que el futuro no es algo que esté dado de manera natural o inalterable, y que las acciones que piensen y ejecuten desde su presente, pueden tener un impacto. Esto último es un llamado de atención para quienes nos dedicamos a la formación inicial de profesores y profesoras, ya que su paso por las aulas universitarias debe ayudar a desarrollar el interés por estar dispuestos a “predisponer a los y las jóvenes alumnas, para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo quieran

transformarlo, y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro, ¿estamos frente a una utopía?, el futuro lo dirá” (Pagès, 2016, p. 9).

3.3. La escuela como espacio de participación democrática

Santisteban (2012) señala que uno de los principales objetivos de la escuela obligatoria tiene que ser la promoción de una cultura democrática participativa, la cual se puede expresar por medio del compromiso social para mejorar la convivencia y alcanzar la justicia social. La participación ciudadana es el eje central de la educación para la ciudadanía (García y De Alba, 2012), y ello requiere que en la escuela se establezcan los escenarios necesarios para que esto se haga parte de una práctica cotidiana.

Bosch y González-Monfort (2012) señalan que el camino para generar la participación dentro de los establecimientos escolares no es fácil. Este camino requiere vivir un proceso reflexivo que contribuya a que profesores y profesoras comprendan que la escuela debe ser uno de los primeros espacios para aprender a participar desde una perspectiva democrática. Para estas autoras, promover procesos de participación que sean efectivos en los entornos escolares requiere de coherencia, promover la democracia siendo democráticos, aprender a escuchar, a valorar las propuestas, y, sobre todo, a generar espacios para que estas prácticas efectivamente se vuelvan realidad. Si no se cuenta con estas perspectivas, se cae en escenarios en los que se juega a la participación, los que terminan debilitando el interés de niños, niñas y jóvenes por asumir un rol activo dentro de la escuela (Mercado y Pinochet, 2021).

La participación es un elemento central dentro de la propia definición del concepto de ciudadanía (Bosch y González-Monfort, 2012). La escuela asume en esta apropiación un rol protagónico, ya que debe contribuir a la consolidación de las democracias, a partir del desarrollo del pensamiento crítico y creativo del estudiantado, y del fomento de actitudes que les permitan sentirse responsables y protagonistas del bienestar de la sociedad a través de una participación activa. Sant, Casas y Pagès (2012), describen las demandas que sobre la escuela se han establecido para fortalecer la participación democrática de niños, niñas y jóvenes. Estas autoras señalan que la educación para la participación puede permitir potenciar la reflexión entre niños, niñas y jóvenes, desarrollar las habilidades necesarias para actuar, y promover instancias que permitan ejercer la participación. Crucial en este sentido es animar al estudiantado a “explorar problemas de justicia, derechos y responsabilidades en el currículum” (Sant, Casas y Pagès, 2012, p. 4-5). Por medio de este ejercicio, se puede contribuir desde la escuela a la promoción de un tipo de participación proyectiva y/o metaparticipación (Trilla y Novella, 2001).

4. Metodología de la investigación

Situándonos desde la perspectiva que la construcción de la ciudadanía es un proceso dialógico, consideramos necesario recoger las ideas de las comunidades educativas con respecto a cómo significan la ciudadanía y la participación en los territorios en los que se desenvuelven. Para ello, desarrollamos cuatro grupos de conversación por vía remota en plataforma Zoom

durante el mes de agosto del año 2020, en los cuales participaron distintos actores y actoras de las comunidades educativas:

Tabla 2
Participantes en Grupos de Conversación

| | Edades | Número de participantes | Escuelas Públicas | Escuelas Particulares y Particulares subvencionadas | Código (M: mujer; H: hombre) |
|---|------------|-------------------------|-------------------|---|------------------------------|
| Estudiantes de primer ciclo educación primaria | 7-10 años | 8 | 5 | 3 | EP1M / H |
| Estudiantes de segundo ciclo educación primaria | 10-12 años | 5 | 2 | 3 | EP2M / H |
| Estudiantes de Educación secundaria | 15-17 años | 10 | 4 | 6 | ESM / H |
| Familias | s/d | 7 | 2 | 5 | FM / H |

Fuente: Elaboración propia.

Para desarrollar los grupos de conversación, se contactó a centros educativos de diferentes comunas de las regiones de Antofagasta y Coquimbo en Chile. La muestra fue diversa desde el punto de vista socioeconómico, ya que se convocó a estudiantes y familias de escuelas públicas, privadas y subvencionadas. Desde el punto de vista cultural, los participantes pertenecían a escuelas urbanas localizadas mayoritariamente en el centro de las ciudades de Antofagasta y Coquimbo. Producto de los procesos migratorios propios de la ciudad de Antofagasta, en los grupos de conversación de primer ciclo de educación primaria y secundaria participaron niños migrantes.

Para el trabajo con estudiantes menores de 18 años, se solicitó contar con el consentimiento informado de un tutor legal y la firma de un asentimiento de parte del estudiantado. En el caso de los adultos, estos también debieron completar el consentimiento informado. Los grupos de conversación se desarrollaron a partir de un set de preguntas abiertas agrupadas en tres dimensiones: 1) espacios para el aprendizaje de la participación democrática en la escuela; 2) la ciudad como espacio para el ejercicio de la ciudadanía; 3) contribuciones de la escuela a una sociedad que enfrenta los desafíos de un mundo en transformación continua.

Las técnicas de producción de la información y su análisis se sitúan desde una perspectiva cualitativa-descriptiva. Nos enfocamos en describir, porque es el paso previo a generar un acercamiento que nos permita interpretar los discursos emergentes, y triangular con la información que hemos recogido en otras etapas del proceso de investigación. Para la producción y análisis de la información se realizaron los siguientes pasos: Grabación de los grupos de conversación; Transcripción; Identificación de ideas claves emergentes asociadas a las dimensiones; Identificación de la recurrencia de las ideas claves asociadas a cada dimensión; Descripción de la dimensión en base al análisis de las ideas claves; Contrastación del análisis con las propuestas de Pagès.

5. Resultados

A partir del proceso de análisis de la información obtenida por medio de los grupos de conversación, logramos recoger 309 ideas claves, las cuales emergieron a partir de las preguntas asociadas a cada una de las dimensiones. Estas serán agrupadas y descritas para expresar la intencionalidad que le dan los actores y actoras participantes a cada una de las dimensiones.

5.1. Espacios para el aprendizaje de la participación democrática en la escuela

A partir de esta dimensión, buscábamos identificar qué espacios de participación se están promoviendo en las escuelas en un contexto marcado por una pandemia que ha limitado las relaciones sociales entre los distintos actores del contexto escolar. Nos interesaba saber cómo las comunidades están percibiendo la participación, y también cuales son los espacios en los que consideran se les debe convocar a participar. Con respecto a lo que podemos evidenciar, es importante destacar dos aspectos. Por un lado, existe un interés transversal por tener un mayor protagonismo en decisiones de corte curricular, sobre todo en relación a los contenidos que se enseñan en la escuela, y cómo estos deben ser aprendidos por niños, niñas y jóvenes. Por otro lado, se destacan las ideas asociadas a las relaciones que se dan en la escuela entre los distintos integrantes, mostrando el elemento etario como una condición que determina la visión y la valoración que se tiene del otro/a. La visión construida con respecto al otro/a por su edad, termina incidiendo en las oportunidades reales de participación que se promueven al interior de las escuelas para niños, niñas y jóvenes.

A partir de los discursos de estudiantes surgieron propuestas asociadas al ámbito curricular. Por ejemplo, destacaron ideas que apuntaban a compartir el poder al momento de seleccionar lecturas, las temáticas a abordar en las clases, posibilidades de elegir qué asignaturas tomar a partir de una oferta programática variada, e incluso, alternativas para considerar cómo desarrollar las evaluaciones:

por ejemplo, dos preguntas [...] después lo que vendría tendríamos que interpretar los estudiantes [...] tendríamos que interpretar una parte del libro que nos haya gustado, para dar entender que leímos el libro y sacar una nota con ella, eso era para los alumnos que sentía que no queríamos hacer la prueba escrita, y es como para dar una fórmula de diversificación (ESH).

A partir de los discursos, se expresa que, sobre todo desde los estudiantes secundarios, existe la percepción de que la escuela les considera, en el ámbito del aprendizaje de las asignaturas, como sujetos pasivos que deben aprender unos determinados contenidos que vienen seleccionados desde un poder central. De las experiencias relatadas por los participantes no es posible reconocer que en algún momento se les haya preguntado sobre lo que gustaría aprender, o cómo podrían hacerlo. De la mano de lo anterior, emergió el cuestionamiento a los saberes que se promueven desde la escuela, los que para una parte del estudiantado no son útiles, o no se enfocan en desarrollar las habilidades y actitudes para resolver los problemas que se enfrentan de manera personal, y aquellos que tienen un componente social. A manera de ejemplo, uno de los

estudiantes participantes señaló: “¿Por qué tenemos que aprender eso? Porque no nos enseñan algo útil, como, por ejemplo, educación financiera, ¿Por qué no nos enseñan eso? U otras cosas más importantes, como ¿cómo cuidar al planeta? O cosas así que no sean tan aburridas en colegio” (ESM). Se hace referencia a la educación financiera, expresando que por medio de ella se podrían abordar problemas como el consumismo, o la buena administración de recursos escasos. De la conversación con los jóvenes, quedó en evidencia el desafío que han debido enfrentar las escuelas para adaptarse a un modelo de virtualidad. La mantención de un modelo de clases tradicionales sumado a la escasa explicitación del profesorado sobre las finalidades que tienen los distintos conocimientos que se imparten en las escuelas, podría ser algo que nos ayude a comprender el desinterés y desmotivación de algunos de los participantes. Es importante destacar, eso sí, que las brechas de desigualdad en educación emergieron mientras realizábamos el grupo de conversación, ya que los estudiantes de establecimientos públicos fueron quienes se mostraron más críticos con respecto a la enseñanza que reciben en sus escuelas.

Desde las familias se generó una reflexión sobre la necesidad de disputar un espacio para participar en la selección de los saberes en los cuales deben ser socializados niños y niñas: “viéndolo desde el lado opuesto a lo de las niñas de las escuelas libres, siento que la educación tradicional, al revés de como dicen ellas, que todo tiene que ver con un acuerdo, acá todo se impone a los niños y a los apoderados” (FM). En respuesta a la necesidad de participar en la selección del currículo, otra de las asistentes señaló: “insisto que hay que ir a disputar aquellos espacios en donde se decide la educación [...] no puede pasar que por un tema de recursos las personas reciben educación que es más respetuosa y coherente con la vida de niñas” (FM).

En esta misma línea, tanto estudiantes primarios como secundarios expresaron la necesidad de que se valoren sus propios saberes y experiencias al momento de plantear las distintas temáticas de las asignaturas: “algunos de nosotros también tenemos que aprender a discutir las formas que aprendemos” (ESM). Según la visión de los niños, las niñas y jóvenes participantes los aprendizajes sobre como convivir y participar en sociedad, se alcanzan a partir de las interacciones que vivencian con los distintos actores de la comunidad escolar: “porque estamos allí, estamos socializando y eso nos enseña mucho” (ESM). Este rol de la escuela como un espacio para aprender a convivir se expresa, además, a partir de las respuestas que el estudiantado asignó a la pregunta sobre qué extrañaban de sus escuelas. En todos los fragmentos analizados el componente visibilizado hace referencia a sus relaciones con otros y otras (pares o adultos).

Para finalizar esta dimensión quisiéramos dejar esbozada una problemática que logramos visualizar, y que impacta en los espacios de participación. De manera transversal se logró reconocer que existen relaciones complejas que están cruzadas por el tema etario. En el caso de los estudiantes secundarios, estiman que muchas veces no se consideran de manera efectiva sus propuestas, porque los adultos los observan como inmaduros, irresponsables, o poco capaces para llevar adelante proyectos que emerjan desde ellos y ellas:

conversando nos dimos cuenta que realmente todos hemos pasado por estas situaciones, por ejemplo, tener un proyecto de cambio [reciclaje] en el colegio y a la hora de presentarlo eres recibido con la típica respuesta de lo pensaremos y avisaremos, lo cual como siempre no llega a nada (ESH).

La cita presentada nos aporta información sobre como el estudiantado percibe los espacios de participación en las escuelas. Del fragmento se desprende una forma pasiva de abordar las problemáticas, ya que se espera una autorización, o gestión del mundo adulto para implementar acciones que son de interés estudiantil. Esto es comprensible en un sistema educativo que es jerárquico, en que el cambio y la continuidad en las formas de relacionarse se encuentran en permanente disputa, sobre todo hoy cuando se propone a las escuelas como uno de los primeros espacios para el desarrollo de una ciudadanía democrática. Esto no hace más que evidenciar la necesidad de potenciar una educación que permita desarrollar la agencia, y que abra espacios para tomar decisiones y ejecutar acciones con niños, niñas y jóvenes.

Otro tema conflictivo es cómo los estudiantes observan y valoran a quienes son más pequeños que ellos, ya que logramos reconocer en todos los grupos que se consideran a quienes son menores como conflictivos, o como estudiantes que “no respetan a sus mayores”. Claramente, estas visiones inciden al momento de plantear el desarrollo de la participación, ya que impactan en la adhesión a querer participar cuando se invita, o en la valoración que se asigna a la participación de cada uno de los miembros de las comunidades educativas.

5.2. La ciudad como un espacio para el ejercicio de la ciudadanía

A partir de esta dimensión nos interesaba explorar cómo niños, niñas y jóvenes se perciben como actores que habitan y participan de manera colectiva dentro de la ciudad. Esta información es clave ya que nos permitirá levantar propuestas que observen a la ciudad como un espacio educador (Tonucci, 2016; Sant, 2012).

Unánimemente, el estudiantado participante de los grupos de conversación señaló que es necesario escuchar las voces de niños, niñas y jóvenes en la ciudad, sobre todo en aquellos aspectos que son de su interés o les afectan directamente. En esta línea, señalaron ámbitos asociados al cuidado de las plazas, el uso de las señaléticas, y el cuidado del medio ambiente, entre otros: “como que me invitaran a tomar la decisión de los horarios en las regadas de los pastos y las áreas verdes que tiene Antofagasta porque como las riegan a medio día y a veces es como que está todo amarillo” (EP2H). Con respecto a los espacios de juegos infantiles, señalaron: “también cambiar los juegos porque algunos ya por los terremotos y todo eso están como hechos desastre” (EP2M). También emergió desde los discursos la necesidad de trabajar para que exista una infraestructura vial que resguarde la seguridad: “sobre los semáforos porque antes yo vivía en un lugar donde había una avenida súper peligrosa y no había semáforo y era súper peligroso entonces por eso es que me cambié de casa” (EP2M).

Para algunos de los participantes, la ciudad podría levantarse hoy como un espacio de aprendizaje para cuidarse del Covid-19:

vamos a tener que convivir con ella, por mi opinión eso es verdad, porque dudo que una pandemia de esta calidad o de este calibre se elimine fácilmente, yo pensando en una ciudad respecto que vamos a estar compartiendo con esa pandemia o enfermedad... la limpieza tendríamos que asemejarla a Alaska o a uno de los países europeos que tiene 0 por ciento de contaminación en su área (ESM).

Buscando caminos para lograr el desarrollo de una conciencia que cruce elementos a la protección del medio ambiente, y al cuidado que tenemos que tener entre todos y todas para enfrentar la expansión del Coronavirus, surgieron propuestas sobre cómo abordarlo: “así lo que vería es talleres o formas de enseñarle a los niños de cómo se debería trabajar esto, tener mucho más cuidado, ser mucho más higiénico, desde higiene o talleres más sociales” (ESH). De las ideas del estudiantado es posible reconocer la influencia del discurso que se ha levantado el último año sobre cómo abordar la pandemia del Coronavirus. Tanto desde los medios de comunicación, la política pública y la escuela ha prevalecido un discurso que hace referencia a la necesidad de adoptar una conducta sanitaria que permita afrontar la propagación de la enfermedad. Si bien reconocemos que es necesario transitar hacia la problematización de la crisis sanitaria desde las escuelas, y trabajar todos los discursos acríticos y xenófobos que han emergido desde algunos sectores, es importante destacar que entre el estudiantado participante fue posible reconocer que el asumir una actitud empática, y cuidarse entre todas y todos es lo que permitiría enfrentar de mejor forma la enfermedad. Aún hay un campo abierto para abordar, por ejemplo, desde la enseñanza interdisciplinar de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y los Lenguajes, la comprensión de la pandemia por Covid y sus consecuencias sociales.

Para cerrar esta categoría, debemos señalar que cuando niños, niñas y jóvenes son puestos en la situación de pensar sobre qué decidir con respecto a la ciudad, se desprende de sus discursos que se piensan como agentes protagónicos en la ejecución de las propuestas levantadas, y no sólo como sujetos que las reciben y aplican. Esto es especialmente visible en aquellas acciones que se relacionan con el cuidado del medio ambiente.

5.3. Las problemáticas para contribuir a los desafíos de un mundo en transformación

Cuando el estudiantado fue consultado sobre cómo la formación escolar podía contribuir a abordar los distintos problemas que afectan al contexto actual, de manera transversal expresaron que la escuela debía ayudarlos a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes asociados a la preservación y mejoramiento del medio ambiente. A partir de sus discursos, queda en evidencia que consideran que estamos viviendo en una situación de crisis medioambiental:

el planeta prácticamente se está muriendo y si queremos que la raza humana [sic] siga viva de aquí a un millón de años más, hay que cuidar el planeta, sobre todo tener precaución de lo que consumimos, de lo que botamos, de lo que producimos también, de lo que producen las empresas, hay que tener cuidado desde el colegio y desde la casa se puede enseñar eso (ESM).

Para los niños y las niñas que participaron de los grupos de conversación, resulta fundamental ejecutar acciones que contribuyan desde su propio territorio a mejorar la relación que se tiene con el medio ambiente: “me gustaría hacer, hacer..., una jornada de limpieza en la playa para que esté limpia, me gustaría pintar árboles, flores y varias plantitas” (EP1M). Por su parte, otra estudiante señaló que la protección y cuidado del medio ambiente también requiere de un cambio en nuestros propios hábitos cotidianos: “en vez de ocupar tantos autos y todo eso ocupar más bicicleta y cosas así ya que también se contamina el medio ambiente con los autos” (EP2M).

Otro de los temas que consideran que es necesario abordar tiene que ver con la valoración de las diversidades al interior de la escuela y en la comunidad: “el respeto hacia las personas, el respeto hacia los pueblos originarios, hacia las personas de otras culturas y de otra originalidad, que tienen otro pensamiento a nosotros, personas que nosotros minimizamos, por ejemplo, la comunidad LGBT” (ESM). Es importante señalar que, al plantearse esta idea, el estudiantado expresó la necesidad de que en la escuela se promueva una cultura del respeto, ya que esto es lo que podría aportar a la construcción de relaciones más empáticas y respetuosas en la sociedad. Los participantes consideran que problemas asociados al machismo, la homofobia y la discriminación son situaciones actuales que muchas veces no son abordadas desde las clases ni la escuela. Relacionan el aprender a valorar las diversidades con el respeto, pero también con el aprender a reconocer y controlar las emociones, ya que consideran que muchas veces el perder este control es el que genera situaciones de discriminación o maltrato:

que se enseñe a tolerar y tener un control emocional a la hora de hacer un debate, o argumentar y que sea algo más racionio que emocional, y así también generar un respeto, porque si uno por así decirlo, se calienta y se pone muy enojado... siempre se recurre a la violencia y griterío (ESH).

El contexto de pandemia también se plasmó al considerar que desde la escuela se pueda ayudar a promover las medidas necesarias para evitar que las personas se contagien. Al respecto, se señaló que: “la escuela me enseñe más de la higiene personal, para evitar contagio y enfermedades... no sé si en otra, dan más higiene personal porque cada vez que regresamos de recreo nos mandan a lavar las manos cuando vamos a almorzar” (EP1H). Debemos destacar que la preocupación por abordar el escenario que se establece a partir de la crisis del Covid-19 fue algo que preocupó especialmente a las familias y a los niños y niñas de educación primaria. Resulta interesante reconocer que, al reflexionar sobre el futuro de la escuela, son capaces de asumir la necesidad de tomar medidas que impidan que el virus se propague. Como señalamos previamente, estas ideas y propuestas están muy permeadas por lo que el entorno mediático, social y educativo ha ido promoviendo a través de una serie de campañas que tienen su foco en aspectos sanitarios e higiénicos, más que en los desafíos e impactos sociales de la pandemia.

Resulta preocupante que el tema de aprender a participar emerja muy tímidamente en las discusiones desarrolladas, sobre todo considerando, que, por ejemplo, los estudiantes secundarios fueron muy críticos sobre los espacios reales de participación que tienen en la escuela, y la interpretación que hacen de aquello, como una mirada de los adultos que no los consideran totalmente maduros para tomar decisiones y actuar. Sin embargo, desde los discursos de los estudiantes secundarios, es posible reconocer que a partir de octubre del año 2019 – fecha de inicio de lo que se conoce como el “estallido social” en Chile- se generaron espacios de participación al interior de las escuelas; pareciera ser que estos fueron facilitados por algunos establecimientos, y gestionados por las y los mismos estudiantes: “mi colegio uno estaba organizando una asamblea, movimiento y más que nada eso es lo que más extraño, poder como cambiar las ideas del colegio para poder educarnos más” (ESM).

Esta idea nos permite evidenciar que, entre el estudiantado participante, existe una visión clara sobre las transformaciones sociales actuales en Chile, lo cual permite avizorar la emergencia de una metaparticipación (Trilla y Novella, 2001), que busque conquistar espacios reales de poder

en las escuelas. Esto podría contribuir, al contar con la inclusión de todas y todos los actores y actoras, al desarrollo efectivo de una cultura democrática (Pagès, 2019).

6. Discusión de los resultados

Los esfuerzos de las escuelas deberían direccionarse hacia un currículo democrático, que sea lo suficientemente amplio con tal de que el “conocimiento oficial o de alta cultura” pueda ser cuestionado y reflexionado (Apple y Beane, 2005, p.31). Un camino para el desarrollo de un currículo democrático es que en su construcción y selección se considere la participación de todos los implicados; debe valorar los intereses del estudiantado, y tiene que ser capaz de visibilizar la agencia que distintos actores han tenido en el devenir histórico, evidenciando el rol en la transformación social (Pagès y Massip, 2016; Pagès y Villalón, 2013; Pinochet y Pagès, 2016; Marolla, 2016). Si bien pareciera que esto último sólo se puede hacer desde la enseñanza de la historia, consideramos que un abordaje inter o multidisciplinar de los saberes, podría permitir que este proceso de democratización sea visible desde todos los campos del conocimiento y desde los distintos escenarios de socialización que se experimentan en las escuelas.

El currículo debe abordar las problemáticas socialmente relevantes. De la información levantada, se expresa que hoy día las familias, los niños, las niñas y los jóvenes consideran que en las escuelas deben aprender cosas que les sirvan para desenvolverse en sus entornos cotidianos, y que les ayuden a comprender y enfrentar los problemas que viven. Por ello, consideramos como Pagès, que un currículo democrático tiene que incluir las problemáticas socialmente relevantes (Pagès y Santisteban, 2011b), ya que éstas también requieren ser abordadas desde las miradas de los distintos campos del conocimiento escolar (Pagès, 2013). Además, poseen un componente de creación de participación implícita, ya que trabajar con problemas requieren de una comprensión sobre sus orígenes, pero al mismo tiempo, adquirir un compromiso activo de parte de quien aprende en la búsqueda e implementación de soluciones, en estas, se puede invitar a participar a toda la comunidad. Esto se puede promover a partir de la utilización de metodologías variadas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje +servicio), que convoquen a un ejercicio activo de participación.

A partir de los relatos, queda en evidencia que es necesario seguir trabajando para promover espacios de participación democrática auténtica, y que logren establecer una colaboración con el entorno en el cual se insertan las escuelas. Como señalan Bosch y González-Monfort (2012), aquello requiere construir una visión distinta con respecto al estudiantado, con tal de observarlos como actores y actoras con agencia, que se pueden involucrar y llevar a cabo propuestas frente a temas que son de su interés. Es claro que, para niños, niñas y jóvenes problemas como la contaminación y el respeto a las diversidades, se alzan hoy día como temáticas necesarias de ser abordadas en la escuela.

Por último, otra tarea pendiente es poder generar vínculos más potentes entre las escuelas y sus entornos, con tal de observarlos como espacios educadores. Esto además podría contribuir a abordar el desarrollo de otras competencias ciudadanas que están más asociadas a la apropiación de actitudes cívicas y políticas.

7. Conclusiones

A modo de cierre, quisiéramos señalar las principales brechas y desafíos que, consideramos, enfrenta hoy la escuela para alzarse efectivamente como una de las esferas de generación de democracia y ciudadanía. En primer lugar, resulta indispensable que las escuelas puedan establecer vínculos efectivos con los territorios y sus actores, quienes pueden ayudar a generar un aprendizaje de la participación democrática en las esferas de poder, con tal de que el estudiantado no sólo asuma un compromiso activo con los problemas que afectan a su entorno más cercano, sino que también se involucren en la búsqueda de soluciones. Para ello, como señala Sant (2012), es necesario diseñar propuestas educativas que impliquen la mejora.

También es necesario que se generen espacios para que, al pensar en la articulación curricular de los temas de educación para la ciudadanía, se consideren las voces de los implicados e implicadas en los procesos educativos; se aborde a partir de problemáticas socialmente relevantes, y se visibilicen a los actores y actoras que el conocimiento oficial invisibiliza. En este ejercicio de generación de propuestas, es clave el trabajo inter o multidisciplinar, puesto que aquello permite que todos y todas se sientan comprometidos con la tarea de la promoción de la ciudadanía democrática.

Como pudimos evidenciar, las voces de niños, niñas, jóvenes y familias son muy variadas, pero todas coinciden en reconocer el potencial que tiene la escuela producto de las relaciones sociales que en ella se generan, las que han sido revalorizadas producto de la pandemia. Estas son las relaciones que debemos problematizar, con tal de establecer propuestas con las comunidades educativas, para contribuir a la generación de una cultura democrática, que les permita ser efectivamente el primer espacio en el que se empieza a aprender a participar participando, y en donde se contribuye a la generación de un tipo de ciudadanía que se orienta hacia la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Anguera, C. y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 391-400). Volumen I. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS.
- Apple, M. y Beane. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Bosch, D. y González-Monfort, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros secundarios? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 421-430). Volumen I. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS.
- Couddanes, M. (2018). La conciencia ciudadana y la conciencia histórica. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coord). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 145-154). Río Negro: Universidad Nacional de Comahue.
- García, F. y De Alba, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre 2 polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A.

- (Editores). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 297-306). Volumen I. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS.
- González-Valencia, G. y Luna, G. (2018). Perspectiva acerca de la educación para la ciudadanía. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coord). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (67-82). Río Negro: Universidad Nacional de Comahue.
- González-Valencia, G., Jara, M., Pinochet, S., Da Silva, L. y Pagès, J. (2020). Teacher education and global citizenship education in Latin America: The cases of Argentina, Brazil, Chile and Colombia. En Schugurensky, D. y Wolhuter, Ch. (Ed.). *Global Citizenship education and teacher education* (250-263). New York: Routledge.
- Mercado, J. y Pinochet, S. (2021). Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. (En prensa).
- MINEDUC (2016b). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2018b). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC
- MINEDUC. (2016a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2018a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Osandón, L., Águila, E, y Carrasco, A. (2016). Desafíos y brechas en formación ciudadana: relato de una experiencia con profesores. *Docencia*, 58, 60-71.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuadernos de Educación*, 72, s/p.
- Pagès, J. (2019). Prólogo: la escuela, la formación ciudadana y el mundo. En Mercado, J., Pinochet, S. y Vargas, R. (Editores). *Experiencias y reflexiones desde la escuela para la construcción de ciudadanía en la Región de Antofagasta* (pp. 7-11). Antofagasta: Ediciones Universitarias.
- Pagès, J. y Massip, M. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En García, C., Arroyo, D. Mediero, A. (Ed.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 447-457). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS, Universidad de las Palmas.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2006). *La educación para la ciudadanía hoy*. Wolters Kluwer España, 23 páginas.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011a). Introducció a les VII Jornades. En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 7-12). Barcelona: UAB.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011b). Les questions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 77-92). Barcelona: UAB.

- Pinochet, S. y Mercado, J. (2019). Reflexiones en torno a la implementación del Plan de Formación Ciudadana en la Región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables. En Orellana, C., Salazar R. y Hasse, V. *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualizaciones, avances y experiencias* (pp. 221-240). Santiago: RIL Editores.
- Pinochet, S. y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto en las ideas de los niños y los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Praxis Educativa*, 11 (2), 374-393.
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Como mejorar tu centro dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sant, E. (2012). El análisis de propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de la participación democrática. El caso de L'Audiència Pública als nois i les noies de la ciutat de Barcelona. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 493-502). Volumen I. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS.
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?, *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Sant, E., Casas, M. y Pagès, J. (2012). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluriversidad*, 11(2), 26-50.
- Santisteban, A. (2012). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 257-266). Volumen I. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS.
- Santisteban, A. y Tosar, B. (2018). Los estudios sociales en Educación primaria. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coord). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 165-176). Río Negro: Universidad Nacional de Comahue.
- Soto, P. y Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: creencias de profesores y profesoras. *Revista Sophia Austral*, 26, 303-324.
- Tonucci, F. (2016). *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Barcelona: Graó.
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 31 de enero de 2021
Aceptado 21 de marzo 2021

Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar

*Historical knowledge and citizenship education. Inclusion of
other historical narratives for a New School History*

Gabriel Villalón-Gálvez

Universidad de Chile

Email: gabriel.villalon@uchile.cl

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0580-1870>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.89>

Resumen

En este artículo presentamos una serie de ideas en relación con la Enseñanza de la Historia y la Ciudadanía. Primero presentamos las preguntas que dan origen a estas ideas sobre la Enseñanza de la Historia y la Ciudadanía y la construcción de una Historia Escolar que incorpore, fomente y desarrolle el abordaje de narrativas históricas vinculadas a otras y otros actores no tradicionales. A continuación, exponemos las razones porque planteamos la necesidad de una Nueva Historia Escolar y su relación con la construcción de la enseñanza de la ciudadanía. Por último, se exponen las ideas que sostienen la propuesta para la construcción de una Nueva Historia Escolar que incluya otras narrativas históricas, no tradicionales, y que fortalezca la formación ciudadana.

Palabras clave: enseñanza de la Historia; ciudadanía; educación; educación ciudadana; currículum.

Abstract

In this article we present a series of ideas in relation to the Teaching of History and Citizenship. First we present the questions that give rise to these ideas about the Teaching of History and Citizenship and the construction of a School History that incorporates, encourages and develops the approach of historical narratives linked to other non-traditional actors. Next, we state the reasons why we propose the need for a new School History and its relationship with the construction of the teaching of citizenship. Finally, we present the ideas that support the proposal for the construction of a School History that includes other non-traditional historical narratives and strengthens citizenship education.

Keywords: History education; citizenship; education; citizenship education; curriculum.

1. A manera de introducción: Discusiones con Joan Pagès sobre una Enseñanza de los otros y las otras en la Historia Escolar

Entre los años 2010 y 2014 mientras realizaba los estudios de doctorado iniciamos una discusión con Joan Pagès sobre qué historia se enseñaba en la escuela. Nuestra primera intención era dilucidar si el desarrollo historiográfico del siglo XX que habían abierto paso a lo que se denominó la Nueva Historia, la Historia Social y la Historia desde Abajo aparecía o no presente en el espacio de la Historia Escolar. En particular era de nuestro interés conocer si la historia de actores históricos no tradicionales relevada por estos desarrollos historiográficos había sido o no incorporada en la Historia Escolar. Según nuestra propuesta el que la Historia Escolar incorporará narrativas históricas sobre otras y otros actores históricos no tradicionales podría contribuir a la formación ciudadana, ya que esto colaboraría a que los y las estudiantes a través de la Historia se reconocieran como sujetos históricos y reconocieran su capacidad de agencia y desde ahí se desarrollaría una ciudadanía activa. Joan Pagès (2009) daba cuenta sobre la relación entre la Historia Escolar y la formación de ciudadanos y ciudadanas. Según Pagès (1994) las decisiones curriculares que se tomarán desde la enseñanza de la Historia podrían dar forma a distintos tipos de ciudadanos. Por esta razón Joan remarcaba la importancia de colocar atención a las propósitos y decisiones que conducían la enseñanza de la Historia y promovía la necesidad de que los y las docentes de Historia se preocuparían por visibilizar en clases la Historia de todas y todos aquellos que habían sido invisibles para la Historia tradicional y para la Historia en la escuela (Pagès, 1994; Pagès, 2003; Pagès, 2009; Villalón & Pagès, 2013; Villalón & Pagès, 2015). Pagès (2003 y 2009) planteaba la necesidad de que pensar y avanzar hacia una enseñanza de la Historia que tuviera como eje principal la formación democrática de los y las estudiantes y proponía que uno de los pilares de una enseñanza de la Historia que tuviera este propósito debía ser el preocuparse por dar a conocer y problematizar la Historia de aquellos y aquellos que tradicionalmente no estaban en los textos de la Historia Oficial.

De estas discusiones y reflexiones surgieron una serie de trabajos en conjunto en los que nuestro trabajo se concentró en analizar indagar sobre la presencia de actores y colectivos históricos no tradicionales en el currículum prescrito de Historia en Chile, España e Iberoamérica principalmente. (Pagès & Villalón, 2013; Villalón & Pagès, 2013; Villalón & Pagès, 2015; Pagès, et al., 2017). A continuación, y como un homenaje a Joan Pagès presenté una propuesta que intenta recoger y sistematizar las ideas expuestas sobre esta temática en otros artículos junto a él y las ideas que nos quedaron por escribir sobre una Nueva Historia Escolar que tuviera como eje la incorporación de las narrativas históricas de actores históricos no tradicionales.

2. La Enseñanza de la Historia, sus usos y la representación de los grupos subalternos

La preocupación por los relatos históricos que deben aprender las y los ciudadanos ha sido una preocupación permanente para los grupos de influencia y para el Estado. Zachos y Michailidou (2014) indican que en el contexto de la formación y consolidación de los Estados Nacionales en el siglo XIX la Educación Histórica tomó un rol relevante en cuanto se buscaba construir y fortalecer la idea de un pasado y una cultura común a través de la construcción de los mitos nacionales, además de la instalación de una serie de símbolos y prácticas rituales asociadas a la construcción de la Nación.

Considerando lo anterior, la comprensión de la Historia escolar que se instala desde el siglo XIX en la escuela, no puede ser entendida como un traspaso del conocimiento histórico disciplinar a la escuela, sino que debe ser comprendida como un área con fines propios. Cuesta (2000) indica que la educación histórica escolar significó la *asignaturización* del pasado que se instaló sobre un relato que tenía como foco validar al poder constituido por el Estado-Nación y las clases dominantes. Para esto el curso de Historia Escolar se organizó en torno al tratamiento de la Historia Universal y Nacional todo esto desarrollado bajo la influencia de las ideas del providencialismo, el progreso, el nacionalismo. En consecuencia, la Historia instalada como asignatura escolar desde el siglo XIX hasta la actualidad ha intentado responder a dos tipos de objetivos, por una parte, lo que se puede denominar objetivos románticos conativos relacionados con la construcción de los ideales nacionales. Y, por otra parte, los objetivos ilustrados-cognitivos referidos a la construcción desde el aprendizaje de la Historia de un razonamiento particular (Carretero, 2007; Toledo & Gazmuri, 2009). Los primeros dominaron los currículos de Historia hasta los años ochenta para dar espacio a una mayor presencia del segundo tipo de contenidos en las disposiciones curriculares recientes, lo que sin embargo no se ha trasladado necesariamente a los recursos didácticos y las prácticas que se utilizan tradicionalmente en el aula escolar para enseñar la disciplina.

Los objetivos romántico conativos se han expresado en que la Historia Escolar se ha caracterizado por lo que la didáctica de la Historia ha calificado como un currículum tradicional o técnico (Pagès, 1994). Este currículum caracterizado por su tinte nacionalista, reproductivo y con un enfoque del aprendizaje centrado en la memorización concibe al pasado desde lo que Cuesta (2000), califica como una visión monumental y anticuaria. Lo que quiere decir una Historia escolar en la que se busca primero contemplar las grandes gestas del pasado que son impuestas por una memoria oficial que tiene su origen en el relato que imponen el Estado y los grupos dominantes. Y segundo una Historia escolar “que materializa el gusto por la conservación del pasado y un cierto sentido de apego a las raíces” (Cuesta, 2000, p. 27).

El dominio de la Historia tradicional ha significado que en la Historia Escolar se consoliden el desarrollo de narrativas históricas que se han caracterizado por su sentido tradicional, lo que se ha manifestado en cuestiones como la negación del conflicto y la historicidad de los grupos subalternos, por ejemplo como indican en su investigación Shear, et al. (2015) los discursos tradicionales de la enseñanza de la historia han silenciado las experiencias históricas de las minorías en Estados Unidos. Zachos y Michailidou (2014) han indicado que los relatos de los

textos de estudio de Historia han tenido como características desarrollar un discurso histórico que niega la diferencia y que construye una representación del otro o la otra como peligroso o inferior, esta caracterización se ha utilizado tanto para caracterizar a todos y todas aquellas con los que los grupos dominantes tienen conflictos, ya sea a nivel interno o externo del país. De esta manera no ha sido habitual que en los relatos de la Historia Escolar figure un capítulo dedicado a los actores, a los protagonistas del devenir histórico o a los personajes y grupos invisibles. Por lo general, existe un predominio de la historia eurocéntrica y androcéntrica, de los relatos nacionales y de la tradición. La inclusión de actrices y actores históricos no tradicionales solamente es visualizada, cuando existen como un complemento al gran relato de la Historia Oficial, lo que en consecuencia significa que cualquier acción en contra de la hegemonía del proyecto estatal y de las clases dominante haya sido invisibilizado (Villalón & Pagès, 2015; Pagès, et al., 2017).

3. El desafío de una nueva Ciudadanía para la Enseñanza de la Historia

La construcción de la ciudadanía a través de la escuela ha sido una constante preocupación del Estado. Durante el siglo XIX el proceso de construcción y consolidación del Estado-Nación tuvo entre sus principales acciones asegurar la formación de los ciudadanos de la nación. En este contexto la formación ciudadana estuvo identificada con la formación de una ciudadanía identificada con la nación (Pagès & Santisteban, 2010). En el presente, los distintos fenómenos sociales y políticos que afectan al mundo, que se manifiestan en cuestiones como la desafección política, la individualización, la desigualdad y la cada vez más constante manifestación de discursos de tipo xenófobo y excluyentes, entre otros, han puesto la preocupación de una serie de organismos públicos internacionales y nacionales en los conocimientos políticos de las y los jóvenes, lo que ha dado fuerza a una serie de políticas que refuerzan la agenda de la formación ciudadana en las escuelas (Bolívar, 2007). Frente a las construcciones de una ciudadanía vinculada a los discursos nacionales hegemónicos y homogéneos en el siglo XXI se plantea el desarrollo de una formación ciudadana que reconfigure su perspectiva tradicional para colocar el acento en la construcción de un concepto de ciudadanía amplio, que haga visible la pluralidad de identidades, la diversidad y la alteridad como características de la democracia actual (Pagès & Santisteban, 2010).

En la escuela la ciudadanía puede ser entendida como un concepto polisémico. Por una parte, puede estar asociado a la idea de civilidad o puede referirse a tener conductas respetuosas con las reglas de la vida en común; o corresponderse con la idea de educación cívica, que significa aprender cómo funcionan las instituciones; o puede vincularse a una perspectiva que coloca el foco en el estudio razonado y crítico de los problemas sociales y desde ahí conlleva una formación ciudadana con énfasis en el desarrollo de la participación ciudadana (Heimberg, 2010).

Esta última forma de concebir la formación ciudadana en la escuela es la que aparece como representativa de los proyectos de formación ciudadana como los que se han levantado en el mundo. Esta perspectiva ha sido denominada concepción máxima de la ciudadana y supone conocimientos sobre el sistema democrático y la institucionalidad política, pero, además el desarrollo de unas competencias por parte de los y las estudiantes (Cox, et.al., 2005), de unas habilidades, valores y disposiciones para que les permitan desenvolverse como ciudadanos

plenos en una sociedad democrática y en la vida cívica en distintos niveles (Magendzo & Gazmuri, 2018). El desarrollo de la ciudadanía en la escuela desde la perspectiva descrita significa un desafío en cuanto tiene como base sostenerse sobre procesos que tienen como foco el entender la democracia como un concepto inacabado, para lo cual sostiene que la base de la formación ciudadana está en que los y las estudiantes se enfrenten al desarrollo de la discusión de lo controversial y socialmente relevante en la escuela (Hess, 2009). Lo anterior, significa que la escuela debe enfrentarse a construirse como un espacio democrático, que debe ser capaz de abordar las distintas problemáticas que se desarrollan en el mundo real. Entre estos desafíos se encuentra el atender a la diversidad y convertirse en un espacio de inclusión (Bolívar, 2007; Heimberg, 2010; Magendzo & Gazmuri, 2018).

En concordancia con lo anterior, planteamos que una enseñanza de la ciudadanía que se desarrolle sobre un enfoque máximo obliga a repensar la enseñanza de la Historia, ya que significa pasar de una enseñanza de la Historia desde un enfoque tradicional ligado a concepciones de ciudadanía mínimas y de tipo tradicional. Para avanzar a una enseñanza de la Historia que, a través del abordaje crítico del pasado, el reconocimiento de la multicausalidad y la multiperspectiva, así como de la agencia histórica de distintos actores y actrices históricas, la problematización del contenido histórico desde lo controversial otorgue la oportunidad a estudiantes de discutir el pasado y presente para poder proyectar el futuro. Desde esta perspectiva se apuesta por una Historia Escolar que permita acercar a los y las estudiantes a la experiencia de la democracia a partir del análisis del pasado.

4. Ideas para la construcción de una historia escolar sobre las otras y los otros

A continuación, presentamos un conjunto de ideas que creemos pueden servir de base para desarrollar una enseñanza de la Historia que permita el desarrollo de una ciudadanía máxima a partir de la visualización de la agencia histórica y política de otras y otros actores y colectivos históricos no tradicionales en la Historia escolar. Entendemos que una Historia Escolar que avance hacia la incorporación de otras narrativas puede convertirse en un medio para avanzar hacia la construcción de una enseñanza de la ciudadanía, que profundice en la democracia y la justicia social. La propuesta la organizamos en torno a tres ideas que se indican a continuación y se explicarán en los apartados que continúan:

1. La Historia como narrativa
2. La toma de decisiones sobre ideologías curriculares en la enseñanza de la Historia.
3. La formación del pensamiento histórico para visibilizar otras narrativas históricas y fortalecer la educación democrática.

4.1. La Historia como narrativa

Enseñar la Historia como una interpretación del pasado es clave si queremos profundizar en un acercamiento crítico de nuestros estudiantes al pasado, esto se encuentra directamente relacionado con la concepción de comprender la Historia como una narrativa y el rol que juegan

esas narrativas en los significados que se hacen sobre el pasado, la comprensión del presente y proyección del futuro que harán nuestros estudiantes al desarrollar su conciencia histórica.

La Historia según White (2014) puede ser entendida como una narrativa, desde ahí la Historia es un relato que es una representación sobre el pasado, pero no es el pasado como tal. Los historiadores e historiadoras toman decisiones cuando interpretan el pasado, seleccionan fuentes, se hacen preguntas particulares las cuales por una parte responden a comprender cuestiones propias del pasado, pero también tienen una dimensión de interés que es propio del contexto histórico desde el que se investiga el pasado (Levstik & Barton, 2015).

La Historia Escolar entendida como narrativa ha sido utilizada por los grupos de influencia y el Estado para ser una herramienta de construcción de discursos hegemónicos. Las narrativas históricas que han dominado la escuela se han caracterizado por invisibilizar cualquier relato que parezca contrahegemónico, esto quiere decir que la escuela ha obviado los conflictos en relación con el Estado y los distintos grupos sociales que componen la sociedad, como por ejemplo en el caso chileno la cultura Mapuche, las luchas de los pobladores, las mujeres y los movimientos sociales en general (Villalón & Pagès, 2013; Villalón & Pagès, 2015). En consecuencia, la Historia Escolar ha sido utilizada para la construcción de una conciencia histórica tradicional por parte de la ciudadanía.

El interés por el estudio del concepto de conciencia histórica ha respondido al entendimiento de la Historia como un fenómeno y no como un cuerpo de conocimientos predefinidos (Nordgren & Johansson, 2015). Desde esta perspectiva adquiere relevancia el comprender los significados que construyen del pasado las personas a partir del conocimiento histórico. El concepto de conciencia histórica se ha considerado relevante para entender las funciones sociales de la enseñanza de la Historia. La conciencia histórica da cuenta del significado que dan las personas a la Historia a partir de la interacción simbiótica entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva del futuro (Nordgren & Johansson, 2015). Desde esta perspectiva se entiende que la Enseñanza de la Historia tiene como principal finalidad que las personas le otorguen un sentido a la Historia, este sentido que se concreta desde el currículum, los instrumentos curriculares y las prácticas pedagógicas, responde a los intereses de los grupos de influencia que existen en cada sociedad (Seixas, 2017).

Rüsen (2008) plantea que la expresión de la conciencia histórica que poseen las personas se manifiesta a través de la competencia narrativa. La narrativa histórica puede ser entendida como la forma en que se da sentido al pasado, esta se desarrolla en torno a las siguientes tres competencias: experiencia, interpretación y orientación. La competencia histórica de la experiencia implica la capacidad de desarrollar la experiencia del pasado, esto quiere decir que las personas puedan observar el pasado con sus características temporales específicas y por lo tanto diferentes a las del presente. La competencia histórica de la interpretación se refiere a la capacidad de dar significado temporal a partir del establecimiento de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Este establecimiento de una comprensión del tiempo como un todo, se desarrolla en particular desde la temporalidad humana sobre la que las personas elaboran la interpretación a partir de la comprensión del pasado desde la relación con el presente y las expectativas sobre el futuro. Por último, la competencia histórica de la orientación implica la

utilización que hacen del todo temporal (pasado, presente, futuro) las personas para orientar sus acciones y decisiones de vida. La competencia histórica de la orientación puede ser entendida como la articulación entre la identidad humana y el conocimiento histórico (Rüsen, 2008). Las narrativas históricas que se construyen por las personas y la sociedad articulan según Rüsen cuatro tipos de conciencia histórica: tradicional, ejemplar, crítica y genética.

Las narrativas y conciencia histórica que las personas poseen no es resultado exclusivo de los relatos históricos que se han aprendido y adquirido en la escuela, sin embargo, se debe reconocer que los discursos históricos que se representan desde los espacios educativos juegan un rol relevante en la comprensión del pasado, el presente y el futuro que desarrollan las personas. En consecuencia, las características que poseen las representaciones que se proyectan en la educación histórica escolar sobre los grupos históricos no tradicionales juegan un papel relevante sobre cómo serán los relatos sociales sobre el pasado, presente y futuro que construyan los y las jóvenes y el tipo de ciudadanía que se proyectará.

4.2. La toma de decisiones sobre ideologías curriculares en la enseñanza de la Historia

Una enseñanza de la Historia que considere el avance hacia una educación democrática a través de la incorporación de otras narrativas históricas requiere que los y las docentes revisen críticamente sus prácticas curriculares y tomen atención de los objetivos, contenidos, metodologías, estrategias y evaluaciones atendiendo que las decisiones que se toman sobre estos aspectos transmiten de manera explícita e implícita un discurso sobre la sociedad, un marco ideológico como ha sido definido desde la teoría curricular (Schiro, 2007; Eisner, 1985; Carr, 1998). Por lo tanto, se hace necesario, para el logro del cambio de las prácticas educativas en Historia, que los docentes trabajen en la formación de saberes que permitan fortalecer las decisiones que se toman al momento de planificar y ejercer la enseñanza en búsqueda de que los estudiantes adquieran los aprendizajes para poder pensar históricamente y desarrollar una ciudadanía amplia. Esto exige primero que los docentes tengan conocimiento y tomen posición sobre el marco ideológico curricular sobre el que se desarrollan sus prácticas.

Las ideologías curriculares en Historia las podemos agrupar estas en tres perspectivas: la enseñanza de la Historia para la reproducción social; la enseñanza de la Historia cognitivista con énfasis en la formación del razonamiento de la disciplina y la enseñanza de la Historia con foco en la formación ciudadana (Pagès, 1994; Evans, 1990; Carretero, 2007; Gazmuri, 2017; Levesque & Clark, 2018).

La enseñanza de la Historia para la reproducción social tiene como propósito el mantenimiento del status quo. En sus inicios estuvo vinculada a la construcción del Estado para luego desarrollarse con el objetivo de transmitir una narrativa que permitiera mantener y validar el proyecto social dominante. Esta perspectiva se ha calificado como un currículum tradicional o técnico de la Historia caracterizado por su tinte nacionalista, reproductivo y con un enfoque del aprendizaje centrado en la memorización (Pagès, 1994). Los objetivos reproductivos de esta ideología se expresan en una selección de contenidos que apuntan a que los y las estudiantes conozcan el pasado para así valorar las gestas del pasado y reconocer a los personajes que han

guiado el avance continuo de la sociedad; el sentido reproductivo se expresa en que las metodologías utilizadas opten por estrategias que fortalecen lo transmisivo no existiendo espacio para el análisis crítico del pasado. Lo anterior es coherente con la evaluación en cuanto se utilizan instrumentos que permitan verificar si los y las estudiantes están reproduciendo el discurso enseñado (Pagès, 1994; Evans, 1990; Gazmuri, 2017). En cuanto a la ciudadanía promovida el sentido reproductivo de este currículum hace que lo promovido sea de carácter mínimo que coloca énfasis fundamentalmente en la participación representativa, los derechos políticos y la construcción de una identidad de tipo homogénea y asociada a la pertenencia a la nación (Kerr, 2015; Magendzo & Gazmuri, 2018).

La enseñanza de la Historia cognitivista con énfasis en la formación del razonamiento de la disciplina tiene como objetivo que los y las estudiantes aprendan los conocimientos propios del análisis histórico (Carretero, 2007). Estos saberes propios del quehacer de la disciplina se han denominado Pensamiento Histórico el que puede ser definido como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el estudiantado podrá construir, como este último, sus propios saberes históricos de manera más autónoma y no solamente consumir relatos ya contruidos y ofrecidos por el profesor, aunque fueran de gran calidad (Pagès, 2009; Santisteban, 2010). Aprender a pensar históricamente significa desarrollar un proceso de alfabetización particular que serían los procedimientos propios de la ciencia histórica. Atendiendo al objetivo de que los y las estudiantes aprendan a pensar históricamente, los contenidos que se seleccionan se enfocan en aquellos que permiten aprender conocimiento de tipo procedimental vinculados a la Historia, como por ejemplo contextualización histórica, análisis de fuentes históricas o relaciones cambio y continuidad (Pagès, 2009; Santisteban, 2010; Levesque & Clark, 2018; Van Boxtel & Van Drie, 2018). Las metodologías colocan un acento importante en acercar a los y las estudiantes a trabajar con la investigación o el método histórico en el aula, del tipo de la metodología de trabajo que ha promovido el grupo de Sam Wineburg denominado “leyendo como historiadores” (2001). La evaluación desde esta perspectiva coloca su atención en cómo los y las estudiantes desarrollan el conocimiento procedimental histórico, por lo tanto, utiliza actividades evaluativas que permiten al estudiantado poner en práctica estos saberes respondiendo a problemas históricos. En cuanto a la ciudadanía no podemos establecer con claridad qué perspectiva pretende ser alentada. En principio algunos autores que han descrito el trabajo sobre el pensamiento histórico han señalado que aprender a pensar históricamente fortalecería las competencias ciudadanas hacia una lógica máxima, indicando que el desarrollo del pensamiento histórico es considerado como relevante porque es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel, ya que puede permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece.

Una defensa clara de la premisa anterior ha sido el avance del trabajo del grupo de Stanford que teniendo como base su modelo para la formación del pensamiento histórico han generado metodologías de trabajo para favorecer en los estudiantes el análisis de la información disponible en redes sociales y páginas de internet (McGrew & Byrne, 2020). Es claro que los objetivos y métodos de esta perspectiva la hacen más cercana a una ciudadanía máxima, en cuanto a que

favorece por ejemplo la participación, la deliberación y el desarrollo del pensamiento crítico que puede relacionarse con ciudadanías más empoderadas, hay autores que critican esta perspectiva en cuanto indican se privilegia la formación de las competencias intelectuales asociadas al conocimiento histórico, más que a un abordaje que tenga como eje la formación ciudadana (Levesque & Clark, 2018).

La tercera perspectiva surge de la crítica al enfoque cognitivista. Esta perspectiva plantea que la enseñanza de la Historia además de tener como propósito la formación del razonamiento histórico debe colocar la atención en construir una educación democrática (Barton & Levstik, 2009). Esta perspectiva se encuentra asociada a planteamientos como los de Barton y Levstik que señalan que la enseñanza de la Historia debe tener como finalidad la búsqueda del bien común (2009). En esta línea la Historia escolar aparece como un espacio para la formación de razonamientos asociados a la elaboración de juicios, el trabajo sobre la deliberación y el activismo (Levesque & Clark, 2018).

El aprendizaje de la Historia desde esta perspectiva es clave para la formación ciudadana porque permite a los y las estudiantes conectarse con las personas del pasado, lo que tiene como resultado que estas puedan sentirse parte de una comunidad más amplia. La Historia permite acercar a las personas al análisis crítico de la realidad a través de la comprensión causal de los fenómenos históricos, lo que amplía su visión para analizar las problemáticas del presente y les permite entenderlas desde una perspectiva histórica. La Enseñanza de la Historia permite a las personas poder enfrentarse a discutir cuestiones controversiales a partir del análisis y debate de las decisiones y acciones que han tomado las personas en el pasado. La Enseñanza de la Historia permite que las personas puedan aprender a buscar, indagar y analizar información para construir argumentaciones a partir del trabajo con las fuentes históricas, esto se entiende una competencia clave para ciudadanía contemporánea (Barton & Levstik, 2009; Levesque & Clark, 2018). Otros autores agregan a lo indicado, que la enseñanza de la Historia con foco en la formación ciudadana es posible si el aprendizaje se orienta a la problematización del pasado a través de la discusión de cuestiones controversiales que permitan a los y las estudiantes reconocer múltiples perspectivas en la explicación del pasado, así como les permite enfrentarse a el ejercicio de la discusión y deliberación con la comunidad (Barton & McCully, 2007; Goldberg & Savenije, 2018; Santisteban, 2019).

La ciudadanía alentada en esta tercera perspectiva es de tipo máxima por cuanto sus objetivos persiguen que los y las estudiantes se formen en la ciudadanía desde una perspectiva máxima, lo que se expone en que los contenidos seleccionados además de considerar el desarrollo de conocimientos procedimentales para el análisis histórico tienen como foco principal el abordaje de cuestiones controversiales. En cuanto a las metodologías además de favorecer la participación en el análisis y construcción del conocimiento histórico a partir de la inclusión del método histórico en aula, desde esta perspectiva se propone el uso de metodologías que promuevan la discusión y deliberación en el aula, es la intención por favorecer este tipo de metodologías y la centralidad que tiene en los contenidos los temas controversiales, lo que llevan a indicar a esta tercera perspectiva como la que tiene como foco la formación ciudadana por sobre las dos anteriores.

4.3. La formación del pensamiento histórico para visibilizar otras narrativas históricas y fortalecer la educación democrática

Como se ha expuesto para la realización de una práctica de enseñanza que permita construir una Historia escolar que favorezca la formación del pensamiento histórico, la visibilidad de otras narrativas históricas y el fortalecimiento de la educación democrática desde una perspectiva máxima de la ciudadanía, requiere primero reconocer la Historia como una narrativa y desde ahí entender que la Historia Escolar ha construido un discurso social sobre el pasado acorde con los grupos de interés dominantes., También requiere entender que en la transmisión de esas narrativas los y las docentes han sido participantes relevantes, esto hace relevante identificar y analizar las narrativas históricas presente en la Historia Escolar. En segundo lugar, hemos indicado que es fundamental que los y las docentes se posicionen como constructores de currículum y desde esa posición identifiquen las distintas ideologías curriculares presente en la enseñanza de la Historia y desde ahí analicen su práctica y vinculen su quehacer en alguna de estas ideologías, desde el análisis expuesto entendemos que el posicionamiento debería orientarse hacia la tercera perspectiva descrita.

A continuación, describimos como nosotros entendemos el acercamiento práctico a la tercera perspectiva, esto lo hacemos exponiendo primero cómo entendemos el posicionamiento desde lo contextual a lo controversial y socialmente relevante, cómo organizar el abordaje del pensamiento histórico y finalmente cómo transitar hacia la construcción de narrativas que consideren a otros y otras en la Historia escolar.

4.3.1. Problematicar el contenido desde lo contextual y lo controversial

La enseñanza de la Historia con foco en la formación de la ciudadanía considerar diseñar el aprendizaje teniendo en cuenta la problematización del contenido, lo que significa establecer una relación entre el contenido curricular y el conocimiento cultural contextual. Por el contenido curricular nos referimos a aquel conocimiento que se desprende del currículum prescrito, ya sea de carácter nacional o el generado por la institución educativa. En cuanto al conocimiento cultural contextual este se refiere a los saberes que surgen del escenario espacial, temporal y cultural en el que se desarrollará enseñanza. Por esto entendemos rescatar los saberes asociados al grupo de estudiantes con los que trabajaremos en el aula, los de la comunidad escolar y los del territorio en el que se inserta el establecimiento educativo. Unido a lo anterior, el conocimiento cultural contextual se refiere también a los que está sucediendo en términos sociales, políticos, culturales y económicos en ese tiempo en particular a nivel local y global.

La problematización emerge de colocar en tensión la relación entre el contenido curricular, el conocimiento ofrecido por el sistema educativo y el conocimiento que existe en el contexto. La problematización dice relación con reflexionar sobre la relevancia social del contenido (Cuesta, 2000). Para plantearse esto algunas preguntas claves a realizarse desde la práctica docente son ¿qué contenidos son relevantes que aprendan mis estudiantes?, ¿por qué y para qué es relevante aprender esos contenidos?, ¿de qué manera estos contenidos curriculares se vinculan con el conocimiento cultural?, ¿cómo el conocimiento cultural contextual se relaciona con el contenido

curricular? O ¿de qué manera el conocimiento cultural contextual hace relevante aprender el contenido curricular?

De la tensión entre contenido curricular y conocimiento cultural contextual surge la problematización que se concreta en una pregunta que orientará el diseño didáctico que llevemos a cabo. De esta manera, la enseñanza tendrá como objeto resolver un problema, resolver una cuestión que es relevante para formar el aprendizaje del conocimiento disciplinar, así como para el contexto. Diversos autores en didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia han vinculado el abordaje del contenido desde esta perspectiva con diversas tradiciones como es el trabajo desde los conceptos sociales claves (Benejam & Pagès, 2004), el abordaje de problemas socialmente relevantes (Santisteban, 2019; Gutiérrez & Pagès, 2018) o el abordaje desde lo controversial (Hess, 2009). Nosotros entendemos que más allá del concepto teórico desde el que organicemos la práctica, lo importante es colocar atención en que el contenido a abordar tenga relevancia social para el contexto en el que se desarrollará la docencia.

4.3.2. Formar el pensamiento histórico y la resignificación del pasado

La enseñanza de la Historia con foco en la formación ciudadana debe considerar el formar en los y las estudiantes el pensamiento histórico. La importancia de aprender a pensar históricamente desde esta perspectiva se encuentra no sólo en la posibilidad desarrollar una serie de competencias cognitivas disciplinares, sino que es relevante en cuanto permite a las y los estudiantes hacer un análisis crítico del pasado. Esto es importante en cuanto entendemos que la Historia Escolar es una agente importante en la construcción de conciencia histórica, por lo tanto, el aprendizaje de los saberes propios asociados al análisis del pasado permitiría acercarnos al desarrollo de conciencias históricas críticas y/o genéticas en la escuela, cuestión que ha sido relevada como un aporte para la construcción de ciudadanías que avancen en la profundización de la democracia (Pagès, 2009, Santisteban, 2010; Barton & Levstik, 2009; Seixas, 2017).

Aprender el pensamiento histórico entrega a los y las estudiantes la posibilidad de poder leer y tomar posición sobre el pasado y desde ahí problematizar el presente y proyectar el futuro (Pagès, 2009). Por lo tanto, compartimos con Levesque (2008) la idea sobre que la historia ayuda a una mejor comprensión de la complejidad social y los problemas del presente y que su aprendizaje permitirá a las y los estudiantes convertirse en ciudadanos racionales y críticos. Desde una perspectiva con énfasis en la formación ciudadana se entiende que aprender a pensar históricamente permite que el estudiante resuelva problemas aplicando por una parte sus conocimientos procedimentales de la Historia, pero por sobre todo significa que sea capaz analizar la realidad histórica argumentando sus puntos de vistas y respetando los de los demás, atendiendo a la incorporación de distintos grupos sociales y culturales en la construcción de los procesos históricos y culturales y que sea capaz de proyectar esos saberes a situaciones del mundo actual y del futuro (Pagès, 2009).

Desde la perspectiva que proponemos entendemos que la formación del pensamiento histórico conlleva primero que los y las estudiantes adquieran el conocimiento de una serie de conceptos asociados a la disciplina. Estos conceptos han sido definidos por autores como Levesque (2008) como sustantivos y procedimentales y por Van Boxtel y Van Drie (2018) como

sustantivos y metaconceptos. Los conceptos sustantivos se refieren al conocimiento histórico asociados a los fenómenos históricos, las estructuras, las personas y los períodos. Mientras que los conceptos procedimentales o metaconceptos están relacionados con los métodos utilizados por los investigadores para describir los procesos y períodos históricos. Limón (2002), por ejemplo, menciona la evidencia, la causa, la explicación, la empatía, el tiempo, el espacio, el cambio, la fuente, el acontecimiento, la descripción y la narración. Ella argumenta que estos metaconceptos son la base del conocimiento histórico y median el entendimiento de los estudiantes de los conceptos sustantivos.

Segundo, para la formación del pensamiento histórico los y las estudiantes deben aprender el pasado planteándose la resolución de un problema, por lo tanto, el estudio del pasado ha de estar orientado desde su inicio por preguntas. La organización del aprendizaje de la Historia a partir de preguntas nos permite acercar a los y las estudiantes a comprender el carácter interpretativo de la Historia (Bain, 2005; Van Boxtel & Van Drie, 2018).

Tercero, la formación del pensamiento histórico requiere que los y las estudiantes formen el pensamiento temporal para progresivamente avanzar hacia el análisis temporal histórico. Lo anterior, significa que durante los primeros años se debe incentivar a niños y niñas a construir narrativas temporales y a ordenar lo temporal (lenguaje temporal, trabajo sobre la línea de tiempo). Para a continuación avanzar hacia el dominio de conceptos temporales históricos como los de corta duración, mediana duración y larga duración, y el trabajo sobre procedimientos de análisis temporal como cambio y continuidad (Pagès, 2009; Levesque, 2008; Santisteban, 2010; Van Boxtel & Van Drie, 2018).

Cuarto, formar el pensamiento histórico requiere que los y las estudiantes reconozcan que el acercamiento al pasado es interpretativo y por esto, es fundamental el trabajo con fuentes. Por esto, la enseñanza de la Historia debe comprender que los y las estudiantes logren identificar el rol de las fuentes históricas en la construcción del conocimiento histórico, reconozcan la diversidad de fuentes sobre las cuáles se puede indagar el pasado y es relevante acercar a los y las estudiantes que sean capaces de reconocer el carácter limitado de las fuentes oficiales y las posibilidades que entregan otras fuentes históricas. Los y las estudiantes deben formarse en los procedimientos específicos que permiten el analizar una fuente histórica (Wineburg, 2001; Valle, 2011; Bain, 2005).

Quinto, la formación del pensamiento histórico requiere que los y las estudiantes sean capaces de reconocer el pasado como un tiempo distinto al presente por esto es clave que en la clase de Historia se desarrolle la perspectiva del pasado que considera la contextualización y empatía histórica. A través de la contextualización histórica los y las estudiantes pueden reconocer un fenómeno histórico en un tiempo y espacio social; para describirlo, explicarlo, compararlo y/o evaluarlo (Van Drie & Van Boxtel, 2018). A través de la empatía histórica los y las estudiantes desarrollan la habilidad para ver y juzgar el pasado en sus propios términos para tratar de entender las mentalidades, los marcos de referencia, las creencias, los valores, las intenciones y las acciones de los agentes históricos utilizando una variedad de evidencias históricas (Yilmaz, 2007). El trabajo de la perspectiva permite que los y las estudiantes, por una parte, eviten juzgar el pasado con ojos del presente y permite, como plantean Barton y Levstik,

(2009) un acercamiento a la comprensión del actuar de las personas en el pasado, lo que puede ser trasladado al presente para poder comprender la acción de las personas en la comunidad y desde ahí tomar una posición frente a las problemáticas del medio que los rodea.

Sexto, formar el pensamiento histórico requiere dar la oportunidad para que los y las estudiantes puedan explicar los procesos históricos. La explicación histórica permite a los y las estudiantes reconocer la complejidad de los fenómenos históricos y sociales, por esto es clave generar experiencias de aprendizaje en que los y las estudiantes puedan reconocer múltiples perspectivas de los fenómenos históricos, esto requiere colocar atención en particular a sobre que sujetos históricos y espacios incorporamos en la información para desarrollar la explicación histórica, por ejemplo explicar la conquista de América desde la óptica de la corona española, los conquistadores y los pueblos originarios americanos. También es importante que los y las estudiantes aprendan a distinguir que los procesos históricos pueden ser explicados por múltiples causas y que esas causas no siempre son excluyentes entre sí. Para esto es importante avanzar en el trabajo del análisis causal de manera que los estudiantes puedan construir cadenas causales y evaluar la incidencia de distintos agentes y procesos sobre un fenómeno histórico (Chapman, 2003).

Y por último, la formación del pensamiento histórico con foco en la formación ciudadana debe considerar atender al estudio de la agencia histórica. La explicación del pasado conlleva identificar las causas que provocaron acontecimientos y procesos históricos, como hemos dicho estos procesos se explican por causas vinculadas a procesos estructurales y a agentes históricos. Desde una enseñanza de la Historia con foco en la ciudadanía es relevante atender al rol de la agencia histórica, ya que es relevante que los y las estudiantes se pregunten sobre cuáles son los personajes o colectivos que influyeron sobre el desarrollo de los fenómenos históricos, sobre cuáles fueron las consecuencias para distintos agentes, que se pregunten sobre a quienes se reconoce como agentes históricos en los relatos históricos que consumen y se pregunten sobre porqué otros no aparecen. Finalmente entendemos que el trabajo sobre la agencia histórica es relevante para la formación ciudadana, ya que permite a los y las estudiantes reconocer que son personas quienes en el pasado han gestado y dirigido los cambios sociales (Seixas & Peck, 2004).

4.3.3. La enseñanza y el aprendizaje de otras narrativas históricas no tradicionales en la Historia Escolar

Una enseñanza de la Historia con foco en la formación ciudadana debe considerar que el análisis crítico del pasado incorpore la posibilidad de que los y las estudiantes puedan reconocer la agencia histórica de todas las personas, esto significa generar experiencias de aprendizaje histórico que se alejen de los relatos tradicionales que se centran en la figura del héroe o el personaje excepcional que era romantizado y comenzar a trabajar en la escuela el acercamiento a la construcción de narrativas históricas que incorporen a todas y todos esos sujetos y colectivos históricos no tradicionales o que han sido invisibles para la Historia escolar (Villalón & Pagès, 2013). Entendemos que este ejercicio es clave para una enseñanza de la Historia con foco en la formación ciudadana porque da la oportunidad de que los y las estudiantes puedan reconocerse en los agentes históricos del pasado y desde ahí reconocer su historicidad y propia agencia, así

como también permite que los y las estudiantes puedan reconocer la diversidad de perspectivas en la construcción de los fenómenos sociales, dos cuestiones claves para la formación ciudadana.

Para desarrollar otras narrativas históricas en la Historia Escolar consideramos que hay que colocar atención a los siguiente:

- Que el contenido tratado permita conocer el impacto de procesos sociales y/o culturales y cuáles fueron sus consecuencias sobre diversos colectivos no tradicionales (descentrar).
- Incorporar narrativas de distintos sujetos/as históricas no tradicionales sobre los procesos sociales e históricos.
- Que el contenido permita establecer relaciones con el presente y desde ahí establecer discusiones con perspectiva histórica.
- Construir experiencias de aprendizaje que permitan a los y las estudiantes comprender que la Historia es una narrativa. Entender el sentido interpretativo de la Historia.
- Que los y las estudiantes puedan reelaborar el pasado y construir narrativas propias y sobre sujetos/as no tradicionales.
- Que las y los estudiantes tengan acceso a fuentes de distintos sujetos y colectivos históricos no tradicionales y así puedan distinguir las perspectivas de distintos actores y colectivos sobre los hechos del pasado.
- Discutir sobre cómo los significados que tenemos en el presente sobre los procesos históricos están relacionados con la influencia de grupos de interés.
- Analizar de qué manera las narrativas del pasado han sido utilizadas por distintos grupos y esto tiene consecuencias sobre sujetos/as y colectivos históricos.
- Aplicar el conocimiento histórico para la generación de respuestas desde un posicionamiento ético para la resolución de conflictos presente y futuro considerando una perspectiva intercultural/social, es necesario continuar buscando un concepto.

Referencias bibliográficas

- Bain, R. (2005). They thought the world was flat: Applying the principles of how people learn in teaching high school history. National Research Council (2005). *How students learn: History in the classroom*, (pp.179-213). Washington, DC: The National Academies Press.
- Barton, K., & Levstik, L. (2009). *Teaching for the Common Good*. New York: Routledge.
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues...where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Benejam, P. & Pagès, J. (2004). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. España: Graó.
- Carr, W. (1998). The curriculum in and for a democratic society. *Curriculum Studies*, 6(3), 323-340.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: A model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, (112), 46-53.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cuesta, R. (2000) "Uso de abuso de la educación histórica" *Revista de las ciencias experimentales y sociales*, 14, 23-31.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Evans, R. W. (1990). Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief. *Theory & Research in Social Education*, 18(2), 101-138.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 157-169.
- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018) Teaching Controversial Historical Issues. En S. Metzger, & L. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 503-526). New York: Wiley Blackwell.
- Gutiérrez, M., & Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Heimberg, C. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (64), 48-57.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. United States: Routledge.
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 11-141). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Canadá: University of Toronto Press.
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. En S. Metzger, & L. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-48). New York: Wiley Blackwell.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. United States: Routledge.
- Limón, M. (2002). Conceptual change in history. In *Reconsidering conceptual change: Issues in Theory and Practice* (pp. 259-289). Dordrecht: Springer.
- Magendzo, A. & Gazmuri, R. (2018). La educación del ciudadano. Pensar un currículum para la vida democrática. En A. Arratia & L. Osandón (Coords.) *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*, (247-270). Santiago: UNESCO.
- McGrew, S., & Byrne, V. L. (2020). Who is behind this? Preparing high school students to evaluate online content. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-19.

- Nordgren, K., & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1(1), 11-42.
- Pagès, J. (2009) "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (64), 8-18.
- Pagès, J., & Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, 74(109), 29-66.
- Pagés, J., Villalón, G. & Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42 (1) 161-182. <https://doi.org/10.1590/2175-623661186>
- Rüsen, J. (2008). *History: Narration, interpretation, orientation* (Vol. 5). New York: Berghahn Books.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Schiro, M. (2007). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). London: Palgrave Macmillan.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Shear, S. B., Knowles, R. T., Soden, G. J., & Castro, A. J. (2015). Manifesting destiny: Re/presentations of indigenous peoples in K-12 US history standards. *Theory & Research in Social Education*, 43(1), 68-101.
- Toledo, M. I., & Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 155-172.
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20(38), 81-106.
- Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. En S. Metzger y L. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (p. 149-176). New York: Wiley Blackwell.

-
- Villalón, G. & Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar?: La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio & asociados: La historia enseñada*, (17), 119-136.
- Villalón, G. & Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena: El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo andino*, (47), 27-36.
- White, H. (2014). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.
- Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.
- Zachos D., y Michailidou, A., (2014). 'Others' in Textbooks: The Case of Greek Sixth Grade's History Textbook. *Theory in Action*, 7(3), 1-25.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021

Recibido 2 de febrero de 2021

Aceptado 15 de marzo 2021

¿Hacia dónde caminan los cangrejos? Perspectivas de futuro de una generación asestada por dos crisis¹

Where do crabs walk? Future prospects of a generation plagued by two crises

Rafael Olmos Vila

IES Bernat de Sarrià de Benidorm

Email: rafa.olmos@iesbernatdesarria.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7229-1538>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.106>

Resumen

La generación de jóvenes actuales se ha enfrentado a dos crisis relativamente cercanas, que condicionan sus expectativas de vida y posibilidad de alcanzarlas. La investigación indaga sobre la evolución de las representaciones sociales de un mismo grupo de 23 chicas y 10 chicos sobre las crisis económica y sanitaria y sus perspectivas de futuro en dos contextos adversos. En un estudio longitudinal se comparan los resultados obtenidos en 2015 -siete años después del estallido de la crisis financiera, cuando se encontraban cursando Bachillerato- con sus representaciones este año 2020, durante la pandemia, cuando se encuentran realizando estudios superiores o trabajando. Se recoge la información a través de un cuestionario en línea sobre las causas, los responsables, las consecuencias, posibles soluciones y perspectivas de futuro. Los resultados muestran la continuidad de algunas ideas entre ambas crisis, como la escasa confianza en los gobernantes políticos, pero un cambio importante en la autopercepción sobre sus capacidades. En 2015 su confianza en poder cumplir sus proyectos vitales y laborales era plena, mostrándose muy optimistas y restando cualquier influencia de la crisis en poder culminarlos. Sin embargo, cinco años después, adaptan sus planes de futuro a la situación económica: ahora son más realistas, otorgando mayor incidencia a la crisis y al desempleo en sus vidas laborales. Reconocen las dificultades del contexto actual, considerando más de la mitad que vivirán peor que sus padres.

¹ En el año 2017 en las *XIV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials* de la Universidad Autònoma de Barcelona, presentàbamos junto a Joan una comunicaci3n que portaba por título "Quines s3n les aspiracions socioprofessionals i els projectes de vida dels nois i les noies en un context de crisi econ3mica?" Qu3 piensan los y las adolescentes, c3mo sienten, c3mo ven el mundo y c3mo pueden transformarlo, siempre han sido finalidades de sus investigaciones. Ahora conviene preguntarse c3mo aquellos proyectos de vida ideados durante la crisis econ3mica, se han visto afectados durante la pandemia. Sirva esta continuidad de humilde homenaje y aprecio por todo su magisterio y huella en m3.

Palabras clave: representaciones sociales; crisis económicas; crisis covid-19; imágenes del futuro; transiciones vitales.

Abstract

The current generation of young people has faced two relatively close crises, which condition their life expectations and the possibility of reaching them. The research looks into the evolution of the social representations of a same group of 23 girls and 10 boys on the economic and health crisis and their future prospects in two difficult contexts. In a longitudinal study, the results obtained in 2015 -seven years after the outbreak of the financial crisis, when they were in high school- are compared with their representations this year 2020, during the pandemic, when they are pursuing higher education or working. Information is collected through an online questionnaire about the causes, the people responsible, the consequences, possible solutions and future prospects of the crisis. The results show the continuity of some ideas through both crises, such as low confidence in political leaders, but an important change in self-perception of their capabilities. In 2015, their confidence in fulfilling their vital and work projects was full, showing themselves very optimistic and subtracting any influence of the crisis in completing them. However, five years later, they are adapting their future plans to the economic situation, being realistic, giving greater incidence to the crisis and unemployment in their working lives. They recognize the difficulties of the current context, considering more than half of the group parents did.

Keywords: social representations; economic crisis; covid-19 crisis; images of the future; life transitions.

1. Introducción

Los medios de comunicación han bautizado a la generación actual de jóvenes como los *cangrejos* (Morán, 2012), por dar socioeconómicamente pasos hacia atrás respecto a sus progenitores; también como la generación *boomerang* por no poder mantener su independencia, sus viviendas, y volver a sus casas (Donat y Martín-Lagos, 2020; Vallejo, 2017). En ambas etiquetas destaca su carácter regresivo. Supuestamente se trataría de la primera cohorte generacional desde la Segunda Guerra Mundial que vivirá peor que sus ascendientes, rompiéndose así la dinámica del ascensor social, por la cual las generaciones futuras recibían un legado que las aupaba a los hombros de sus progenitores. La idea de la movilidad intergeneracional ascendente, la capacidad de progresar mediante la formación, el mérito y el esfuerzo, partiendo de un contexto de igualdad de oportunidades, se presenta como una de las bases de las democracias y del contrato social (Sandel, 2020). Sin embargo, las investigaciones en España (Gil-Hernández, Bernardi y Luijckx, 2020) y el resto del mundo (Breen, 2019; Chetty, Grusky, Hendren, Hell, Manduca y Narang, 2017) muestran que el progreso social entre las generaciones no ha sido una constante lineal y, en general, a partir de los años ochenta, se invierte la tendencia hasta la actualidad, llegando a encontrar los cangrejos más dificultades que sus padres para construir un proyecto vital estable (Barreiro, 2017; Estefanía, 2017; Politikon, 2017).

Más allá de los datos económicos, conviene preocuparnos por la generación actual, doblemente golpeada en sus sueños (Aumaitre y Galindo, 2020), y preguntarnos si sigue confiando en el discurso providencialista de las democracias liberales o si por el contrario ha asumido el pesimismo.

En sus cortas vidas ya han vivido dos crisis relativamente cercanas, la financiera en 2008, con gran destrucción del empleo, polarización social, prolongada en el tiempo y de lenta recuperación, hasta conectarse con la actual crisis de la covid-19: “Y como consecuencia de todo ello, la quiebra de sus expectativas de futuro, materiales o emocionales, que es la herida más lacerante de estos años bárbaros” (Estefanía, 2017, p.661).

La actual coyuntura de emergencia sanitaria y de infoxicación de información (Olmos, 2020) añade, a la incertidumbre heredada, el temor. La vulnerabilidad emocional del contexto hace más difícil construir un plan de futuro, trazar un juicio crítico sobre los acontecimientos (Castellví, Massip y Pagès, 2019) y a la vez socava su confianza en el futuro.

2. Marco teórico: ¿Qué piensan los jóvenes sobre los problemas que les afectan?

2.1. Los jóvenes ante la crisis de 2008

La crisis de 2008 despertó diferentes movimientos sociales en los cuales los jóvenes tuvieron un gran protagonismo activo (Freixa y Nofre, 2013). Los milenials no encontraron -ni encuentran- soluciones en la política tradicional, solo un empeoramiento de su situación (Olmos, 2016; Pagès, 2015); en consecuencia, se observa un giro en sus decisiones políticas y la necesidad de construir un nuevo discurso:

En España, la quiebra del bipartidismo no se habría producido de no ser por los jóvenes. Según la encuesta poselectoral del CIS para las elecciones de junio de 2015, únicamente el 21 por ciento de los jóvenes entre 18 y 32 años vota al PP y al PSOE, mientras que el 50,3 por ciento de ellos lo hace por uno de los dos partidos emergentes (el 34 por ciento por Podemos y el 16,5 por ciento por Ciudadanos). Si echamos la vista atrás en el tiempo, se descubre que en anteriores comicios los jóvenes no presentaban ninguna pauta diferenciada: votaban al bipartidismo en la misma medida que otras generaciones. (Barreiro, 2017)

Hay un crecimiento de la movilización: participación en huelgas, manifestaciones, interés por las cuestiones políticas y económicas... pero ¿se ha conseguido la alfabetización financiera de la sociedad? ¿La ciudadanía y los adolescentes son críticos con el sistema financiero? ¿Exigen el control político y responsabilidades de los mercados para evitar otra crisis?

Las investigaciones durante estos años han sido impulsadas por la *Association for European Economic Education*, a través de la revista *Journal of Social Science Education* y el *Handbook* de investigación sobre educación financiera (Aprea, Wuttke, Bruer, Koh, Davies, Greimel-Fuhrmann y Lopus, 2016). Más de una década después del estallido de la crisis económica, podemos presentar cuál es la interpretación de los adolescentes de las causas de la crisis, la responsabilidad de los diferentes actores, las posibles soluciones y las consecuencias que creen implica en sus futuros.

En una investigación desarrollada en Alemania en 2009, Aprea y Sappa (2014) entrevistaron a 56 adolescentes entre 14 y 19 años. Solo un 5% negaron la crisis económica, atribuyendo su existencia a una invención de los poderes fácticos para generar miedo, controlar

a la población y obtener mayor beneficio económico. La mitad de los 56 jóvenes, sí que reconocía la existencia de la crisis, pero solo la explicaba desde un enfoque monocausal, destacando el desempleo como el principal síntoma y exponiendo, pero sin razonar, las soluciones más presentes en los medios de comunicación: incentivar el consumo desde el gasto público o subvencionar la compra de vehículos. Sus relatos de la crisis no conseguían explicar su progresión desde las causas hasta las consecuencias. Entendían la crisis como un fenómeno coyuntural, que sería breve en el tiempo y que no les afectaría individualmente. Otro 30% si fue capaz de presentar una narración elaborada de la crisis, pero en su evaluación del impacto de la crisis, excluía a su círculo cercano de sufrir las consecuencias. Solo un 15% se mostró más realista, reconociendo que podría tener influencia en sus futuros personales.

Las mismas cuestiones se preguntaron a jóvenes de Italia y Suiza (Berti *et al.*, 2017). Sus explicaciones sobre la crisis fueron simplistas: solo el 40% fue capaz de nombrar más de dos causas, la mayoría sólo citándolas y sin conectarlas en una explicación coherente. Mientras que los itálos destacaron como la principal causa la ineptitud de los políticos, restando responsabilidad a los bancos, los adolescentes suizos, sí les señalaron como culpables. La confianza de ambos grupos de estudiantes en sus futuros laborales se mostró firme: solo 1 de cada 10, tenía incertidumbre ante la incidencia de los acontecimientos.

Mientras que en las entrevistas de Aprea y Sappa (2014) se preguntaba a los adolescentes qué medidas estaba implementando el gobierno, en otra investigación se interpelaba a los adolescentes a proponer soluciones (Olmos, González-Monfort y Pagès, 2017). Una población de 68 alumnos, entre 16 y 18 años, aportaban soluciones a los problemas reflejados en cuatro noticias de prensa sobre los desahucios, el desempleo, las preferentes y el éxodo universitario. En torno al 50% no supo exponer una medida al problema económico y social que se les presentaba, pero se mostraron muy optimistas: el 95% evaluaba que la crisis no afectaría sus planes futuros. Un optimismo similar al de otras investigaciones desarrolladas con adolescentes durante la crisis en España (Anguera, 2012). Paradójicamente la noticia del éxodo universitario, el problema de las noticias que generacionalmente debía resultarles más cercano, fue el que registró mayor porcentaje de respuestas en blanco (62%).

La debilidad de sus argumentaciones sobre la crisis y la ingenuidad de sus propuestas de solución evidencia el déficit de su formación en educación financiera y economía general. En los primeros trabajos de Delval y Denegri (2002) sobre el sistema bancario, los estudiantes ya proponían la máquina de hacer dinero como solución, y, casi una década después, en investigaciones sobre la crisis financiera de 2008 (Delval y Kohen, 2010), volvía a ser una de las soluciones formuladas, sin considerar los costes inflacionarios en un contexto de endeudamiento. Parece que aquellos que no son capaces de explicar y comprender los acontecimientos económicos, ni simplemente las causas del pasado, confían mágicamente en la intervención de la providencia en sus futuros: "In a kind of "magical thinking," they argued that things will turn out positively in the end, without having a clear idea of how this could be the case" (Aprea y Sappa, 2014, p.62).

Este optimismo inocente en el futuro, que les hace inmunes al impacto de la crisis, da un giro cuando llegan al final de sus periodos de formación académica o han tenido sus primeras

experiencias laborales. A pesar de tener mejor o peor conocimiento financiero de la crisis económica, su perspectiva sobre el futuro es más negativa: el contacto con la realidad laboral baja sus expectativas a la tierra. Un estudio realizado por la empresa demoscópica *MyWord*, (Barreiro, 2018) sobre una población de más de 600 jóvenes de 18 a 35 años mostraba su pesimismo en el futuro: 6 de cada 10 creen que vivirán peor que sus padres, vislumbran un retroceso por el desempleo, los trabajos precarios y las dificultades de emanciparse. Más del 90% de los entrevistados responsabiliza a los gobernantes políticos de esta situación, independiente de su grupo de edad: 18-37 años (93,8%), 38-52 (94,9%), 53-75 (92,3%) (Barreiro, 2018, p.30).

Durante la transición del instituto o universidad hacia el mercado laboral se produce una fractura en su percepción sobre el futuro. Alonso, Fernández e Ibáñez (2016) realizaron dos grupos focales de jóvenes: el primero formado por trabajadores de la hostelería de 20-30 años, sin estudios o la secundaria obligatoria; y un segundo grupo constituido por becarios y trabajadores de 25-35 años, en formación de prácticas en empresas o universidades, cuya formación mínima era una licenciatura o ingeniería. Ambos, a pesar de la polarización académica, coincidían en asumir la precariedad de las condiciones laborales, la temporalidad y, en general, en dejar de confiar en el esfuerzo personal y, en menor medida, en la meritocracia.

El desengaño en la formación universitaria afloraba en los testimonios de la investigación de Zurdo y López de la Nieta (2013):

(...) el caso de los universitarios ubicados ahora al final de su juventud (en general de origen humilde), a los que se les ‘prometió’ socialmente que las credenciales educativas les garantizaban el acceso a un status socioeconómico medio/alto, y una profesión prestigiosa (es paradigmático el caso de los ingenieros superiores), pero a los que la crisis bloqueó el acceso al mercado laboral. Se identifica con posiciones del eterno “becario” que sufre humillaciones y es explotado, expresando una máxima disonancia entre el desempeño de labores hipercualificadas y condiciones laborales vergonzosas. Este colectivo se encuentra en un verdadero estado de shock: la capacidad y el esfuerzo no han servido para nada, pero ya no es posible cambiar de estrategia. Insisten obsesivamente en la vía meritocrática, pero, al mismo tiempo, son los que elaboran una crítica más demoledora acerca de la degradación y corrupción del modelo meritocrático. Identifican una meritocracia infame, falsa y vil que no ha correspondido a sus esfuerzos, sacrificios y a los méritos acumulados: “hemos sacrificado muchas cosas para conseguir esta carrera [ingeniería superior]”, “estudiando como un monje desde los dieciocho años”. (p.408-409)

2.2. Los jóvenes ante la crisis de 2020

El contexto de la pandemia y especialmente los meses de confinamiento, han condicionado la metodología de muchas de las investigaciones, realizándose a partir de cuestionarios en línea.

Los efectos inmediatos en la formación y situación laboral de los jóvenes son traumáticos (Eurofound, 2020). Así lo refleja la encuesta mundial a más de 12.000 jóvenes de 18 a 29 años de 112 países, realizada entre abril y mayo: 1 de cada 6 jóvenes había dejado de trabajar desde el inicio de la pandemia y el 45% había visto disminuir sus ingresos al reducir su jornada laboral. Un escenario de mayor precarización que dificultará y ralentizará la transición al mercado laboral de esta generación (OIT, 2020). El mismo informe pone de relieve los efectos en el ánimo: el 38 por

ciento de los jóvenes, a nivel mundial, se sienten inseguros ante sus futuras perspectivas profesionales y el 16 por ciento siente temor al respecto (p.36).

En Italia, el país más afectado por la pandemia en sus principios, se desarrolló en los meses de abril-mayo una investigación para conocer la dinámica psicosocial de la población durante el confinamiento (Barbieri, Compare, Guarino, Tzankova y Albanesi, 2020). Al ser preguntados por las implicaciones de la crisis en el futuro, la población encuestada señaló un empeoramiento de su situación económica respecto a la anterior a la covid-19. El grupo de 18-21 años fue el segundo más pesimista en su futuro.

Al otro lado del océano, el estudio del Instituto Archbridge a 2223 encuestados en los meses de julio y agosto (Schwarz, 2020) mostró la confianza de los estadounidenses en la permanencia y viabilidad en cumplir el sueño americano. El 18% de los jóvenes de 18 a 29 años consideraban ya haberlo alcanzado; el 48% eran optimistas al valorar que estaban en el camino para lograrlo; mientras que el 31% lo situaban fuera de su alcance. La encuesta se desarrolló mientras EEUU se convertía en el país con más muertos y casos confirmados por COVID-19 y en medio de protestas del movimiento *Black Lives Matter*, por la desigualdad racial y la brutalidad policial. A pesar de este contexto, el 36% de los jóvenes creen que gozan de más oportunidades que sus progenitores, frente a un 19% que valora encontrarse con menos posibilidades que sus ascendientes. Incluso la población de origen hispano o negra, en estas circunstancias adversas, confía en la movilidad intergeneracional ascendente:

As the survey shows, for the majority of Americans (even in the midst of challenging times) the American Dream is alive and well, the vast majority of survey respondents reported that they have either achieved or are on their way to achieving the American Dream. (...) Large majorities, and especially black Americans, believe that they have more opportunities than their parents had and that their children will have either the same number or more opportunities for success as they did (p.10).

En el caso de los jóvenes españoles, encontramos una percepción sobre sus futuros similar a otros jóvenes europeos. Los índices económicos del verano, a pesar de reactivarse la economía después del confinamiento, han empeorado los datos estructurales de trabajo: solo tienen empleo el 33,5% de los jóvenes (16-29 años), incluyendo los que se encuentran en ERTE. En verano las contrataciones de jóvenes descendieron un 14% y casi un 30% de la población ocupada corre riesgo de perder sus empleos (INJUVE, 2020).

Hay que destacar la progresión de los sentimientos pesimistas hacia el futuro. El estudio de las series temporales de las encuestas del Centro Reina Sofía, permite conocer la evolución de la confianza de los jóvenes en el futuro, desde la crisis inmobiliaria hasta ahora:

Ante la pregunta ¿qué crees que pasará en los próximos años? En 2015 nos respondía hasta un 74% que creía muy o bastante probable tener que trabajar en lo que fuera y un 67% que tendría que depender económicamente de su familia (Megías y Ballesteros, 2016). En 2019 parecía que las expectativas remontaban y esos porcentajes se reducían al 58% y 36% respectivamente, pero es evidente que la nueva crisis socio-sanitaria ha vuelto a impactar sobre las trayectorias juveniles. De hecho, entre marzo y mayo de 2020 ya detectamos cómo se incrementan las sensaciones de incertidumbre, de ansiedad y de desánimo, mientras que disminuyen en gran medida las sensaciones de curiosidad y entusiasmo ante el futuro. (Sanmartín, Ballesteros, Calderón y Kuric, 2020, p.76)

En estos años de juventud no solo se forman académicamente o realizan las prácticas para incorporarse al mundo laboral, sino que también se construyen los sueños, ilusiones y frustraciones, así como su confianza y desánimo en la política, por este motivo

el estudio de las emociones es relevante en el campo de la didáctica de las ciencias sociales ya que las emociones juegan un papel determinante en el aprendizaje de los contenidos históricos, sociales y geográficos, y son un elemento fundamental en la toma de decisiones de la ciudadanía (Castellví, Massip y Pagès, 2020, p.24-25)

3. Metodología de la investigación

3.1. Tipo de investigación

La investigación es un estudio longitudinal sobre los cambios y continuidades en las opiniones, creencias y perspectivas de futuro de un mismo grupo de 33 adolescentes durante las dos crisis: económica, cuando estudiaban en Bachillerato (2015), y sobre la crisis actual de la COVID-19, cuando la mayoría se encuentran en el ecuador de sus grados universitarios.

Siguiendo la teoría del ciclo vital, *life span theory*, (Heckhausen, Wrosch y Schulz, 2010), entendemos que la finalización del Bachillerato y cursar un grado de FP o universitario, es una etapa clave en la transición hacia al mercado laboral por las implicaciones que tiene en sus proyectos de vida. Sin embargo, el arquetipo de transición hacia la adultez, lineal y jalonado (terminar los estudios, empezar un trabajo, emanciparse del nido familiar, formalizar una relación de pareja y asumir la paternidad/maternidad), no se ajusta a la realidad: ni es lineal, ni exige cumplir todas las metas (Sánchez-Galán, 2020). El modelo de transición es más bien un vector de doble sentido, las llamadas *transiciones yo-yo* (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). En las generaciones *boomerang* que estudiamos, se observa perfectamente en el hecho de que pierdan la emancipación residencial volviendo al hogar familiar.

Las crisis son momentos que tensionan, aún más, los procesos de transición y la dialéctica entre las decisiones y deseos individuales frente al peso de los condicionantes estructurales e institucionales (Furlong, Woodman y Wyn, 2011; Tarabini, Curran, Castejón y Montes, 2018). Los cambios continuos en las vidas de los individuos y su inestabilidad nos obligan a realizar un estudio longitudinal para tener una perspectiva sólida. Además, algunos autores rechazan etiquetar a las generaciones, ya que supone homogeneizar sueños, inquietudes y dificultades a toda una cohorte, por este motivo abogan por realizar estudios longitudinales e individuales (Rudolph y Zacher, 2020).

3.2. Contexto

Los jóvenes de nuestra investigación realizaron, durante los años de la crisis financiera, su educación primaria y secundaria en Benidorm. Actualmente el 85% sigue viviendo en Benidorm, cursando la mayoría estudios en la Universidad de Alicante, viviendo el resto en la ciudad de Alicante (6%), Valencia (3%) o en otra comunidad (6%). Benidorm es una ciudad mediterránea que fundamenta su economía en el turismo y el sector servicios. Durante estas dos crisis se ha

evidenciado aún más la dependencia del turismo: en verano se duplica el número de contrataciones, pero se destruyen con el inicio del otoño, confirmando el modelo económico de sol y playa. La reforma de 2012 agravó la precarización con cambios en la regulación de la negociación colectiva y facilitando modificaciones unilaterales en las condiciones laborales y la externalización de muchos trabajos vinculados con la hostelería (Beltrán y Pino, 2017). Durante la pandemia, las prohibiciones de vuelos internacionales y los decretos del gobierno, restringiendo las actividades comerciales y lúdicas (Serrano, Soler y Pascual, 2020) han paralizado la economía y aumentado el desempleo.

3.3. Preguntas y objetivos

Las preguntas que nos formulamos son las mismas que nos planteamos en la investigación de 2015 (Olmos y Pagès, 2018), pero adaptadas a la nueva coyuntura. Entonces, en 2015, nos preguntamos:

¿Cómo ven los adolescentes su futuro laboral? ¿Y social y colectivo?

¿Cuáles son las causas, los responsables y las consecuencias de la crisis económica? ¿En quién depositan la confianza para encontrar soluciones a la crisis económica?

Ahora, la distancia en el tiempo nos permite comprobar el grado de consecución de sus proyectos y su optimismo en poder culminarlos:

¿Han cambiado sus proyectos de vida, las rutas profesionales que se marcaron? ¿Se ha debilitado o reforzado su confianza en alcanzarlos?

¿Creen que vivirán mejor que sus padres y madres?

¿Cuáles son las causas, los responsables, las consecuencias y posibles soluciones de esta crisis?

El objetivo principal es indagar sobre sus proyecciones de futuro, para valorar si el contexto pandémico y la etapa de educación superior -esta nueva transición hacia el mercado laboral, tener las primeras experiencias (contratos de verano, minijobs, combinar estudios y trabajo...)- reducen o potencian la convicción y aspiraciones de años atrás.

En segundo lugar, averiguar e interpretar sus opiniones sobre los principales actores de la crisis sanitaria, las causas, consecuencias y soluciones. Profundizar cómo permanecen o cambian del escenario económico al de la salud, entendiendo los contextos en los cuales se conforman.

3.4. Muestra

La muestra estuvo integrada en Bachillerato por 35 adolescentes de edades entre 16 y 18 años. Pudimos contactar con 33 (23 chicas y 10 chicos, de 20-22 años), de modo que tomamos los testimonios de estos 33 adolescentes a finales de 2015 y ahora, para poder realizar la reconstrucción de sus recorridos vitales e ideas.

3.5. Instrumentos

Los instrumentos utilizados han estado condicionados por las limitaciones de movilidad de la pandemia. Al igual que las investigaciones del marco teórico hemos optado por una encuesta en línea, a través de la herramienta de formularios google.forms.

Las preguntas mixtas contemplaban varias opciones y siempre “otra”, pudiendo especificarla:

¿Tu situación laboral/académica es?

¿Te ves en el futuro trabajando de lo que estudias?

¿De qué te gustaría trabajar? Ofrecimos una lista formada por las profesiones que eligieron en 2015, añadiendo la opción otra.

¿Qué es lo que más valoras de un trabajo?

¿Quién o qué consideras responsable de la crisis de la covid-19?

¿Cuál crees que es la principal consecuencia de esta crisis?

¿Quién o qué consideras capaz de solucionarla?

¿Crees que en el futuro tu situación económica será mejor, peor o igual que la de tus padres?

3.6. Temporalización

La información se recopiló por primera vez durante la segunda semana de diciembre de 2015, días antes de las elecciones generales del 20D. En aquel contexto los medios de comunicación y las campañas políticas de algunos partidos postulaban la recuperación económica, los brotes verdes, y haber pasado los años más duros desde el rescate financiero (Báñez, 2015). El CIS (2015) publicaba en su estudio de diciembre que el 41% consideraba que la economía española mejoraría en los próximos seis meses, frente quienes valoraban que empeoraría (17%).

En esta ocasión, el formulario en línea se envió la última semana de mayo de 2020, cuando la Comunidad Valenciana se encontraba al final de la Fase I de la desescalada y a las puertas de entrar en la Fase II (BOE, 2020). El grueso de respuestas se recibió el mismo día 27 de mayo y la última el 8 de junio.

4. Resultados

Los 33 alumnos que rastreamos su evolución se encuentran actualmente cursando un grado universitario (67%), estudiando y trabajando (15%), estudiando un ciclo formativo (9%), trabajando (6%) y en el paro (3%)

En 2015 instamos al alumnado a que eligiera los tres trabajos deseados por orden de preferencia, qué querían estudiar y qué dificultades pensaban que iban a encontrar. Posteriormente, les preguntamos si la crisis que estábamos viviendo sería un impedimento en lograrlo.

El 100% de los chicos confiaban plenamente en cumplir sus objetivos, mientras que las chicas se mostraban más prudentes y realistas, al señalar que deberían realizar sacrificios,

posiblemente marchar al extranjero, estar años de prácticas, trabajar para otros... pero el 95% pensaba que lo lograría, aunque, a diferencia de los chicos, la crisis retrasaría su consecución.

En la actualidad los resultados son muy diferentes al examinar la incidencia de la crisis en sus futuros: sí, seguro, la crisis no influye (36%); la actual crisis condiciona mi futuro, pero sí conseguiré trabajar de mi elección (33%); no conseguiré trabajar de lo que estoy estudiando por la crisis (22%); creo que seguiré manteniendo mi trabajo (6%), seguiré en el paro (3%). La proporción de chicos y chicas en cada apartado fue similar, no observamos diferencias relevantes.

Cabe recordar que la mitad de los chicos elegía, en 2015, futbolista como primera opción, y en ocasiones era la única que aparecía. Solo algunos situaban, en segundo lugar, entrenador o fisioterapeuta, pero siempre vinculados al mundo del fútbol. Actualmente ninguno juega al fútbol de manera federada.

Entre las prioridades que destacan en la elección de un trabajo, pudiendo elegir varias a la vez, priorizaron que les guste (90%); el ambiente de trabajo (40%); ganar suficiente dinero para vivir (35%); ayudar a los otros (30%); ganar muchísimo dinero (18%) y estar cerca de casa (15%).

Como podemos ver en la Tabla I, en 2015 la profesión mayoritaria entre las chicas era psicóloga (8), seguida de profesora de infantil (6), inglés (3) y educación especial (1), destacando que les gustaba, era su vocación y querían ayudar a los demás. Actualmente solo 1 alumna cursa psicología, mientras que los 5 futbolistas estudian economía (4) y fisioterapeuta (1).

Tabla 1
Profesiones deseadas en 2015 y perspectiva en 2020

| | Chicos | | Chicas | |
|---------------------------------------|--------|------|--------|------|
| | 2015 | 2020 | 2015 | 2020 |
| Futbolista | 5 | | | |
| Economista | 1 | 4 | | |
| Periodista | 1 | | | |
| Geógrafo | 1 | 1 | | |
| Taxista | 1 | | | |
| Bombero | 1 | | | |
| Fisioterapeuta | | 1 | | 1 |
| Historiador/a | | 1 | | 1 |
| Policía | | | 1 | 2 |
| Psicóloga | | | 8 | 1 |
| Profesora de infantil | | | 6 | 1 |
| Profesora de primaria | | | 1 | 4 |
| Profesora de educación especial | | | 1 | |
| Profesora de inglés | | | 3 | 2 |
| Traductora | | | | 1 |
| Diseñadora de moda | | | 2 | |
| Notaria | | | 1 | 1 |
| Tatuadora | | | 1 | |
| Trabajando en un comercio | | 2 | | 1 |
| Parado | | 1 | | |
| Guía turística | | | 1 | 1 |
| Bióloga | | | | 1 |
| Dibujante de cómics | | | | 2 |
| Relaciones laborales recursos humanos | | | | 2 |
| Obstetra | | | | 1 |
| Bibliotecaria | | | | 1 |

Fuente: Olmos (2018a)

Respecto al papel de los protagonistas de la crisis, identificaban como culpables de la crisis económica a los políticos (85%), pero en la pandemia, sólo lo es el gobierno por su mala gestión para el 21%; nadie, ya que su origen es animal (37%); China, por fabricarlo (33%) y las élites (9%), especificando algunos a Georges Soros y Bill Gates (Figura 1).

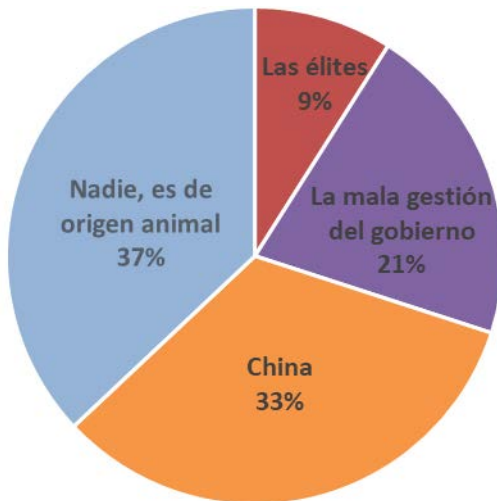


Figura 1. Responsables de la crisis actual

Fuente: Elaboración propia

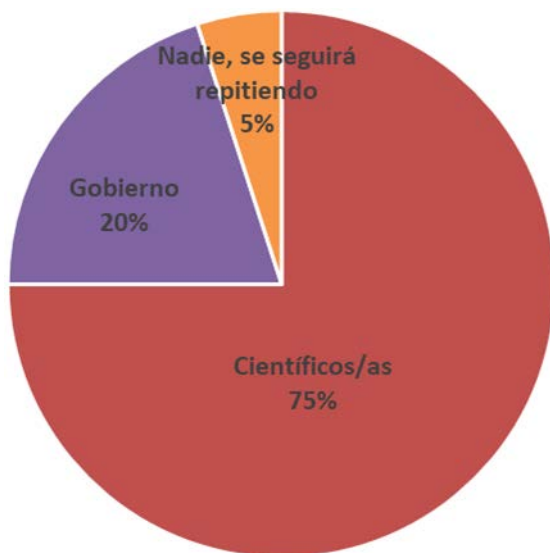


Figura 2. Confianza para salir de la crisis actual

Fuente: Elaboración propia

Las consecuencias antes y ahora que destacaron fueron eminentemente de tipo económico, vislumbrando un aumento del desempleo (85%), pero en esta ocasión, también reconocían las

implicaciones emocionales (12%), destacando la depresión y la ansiedad, y demográficas por las defunciones (3%).

Casi la mitad no supieron o no confiaban en nadie para superar la crisis económica, dejando en blanco su respuesta o especificando “nadie” (45%). Su desencanto en la clase política les hacía mirar hacia la ciudadanía (15%), en nuevos políticos renovadores (15%), en políticos autoritarios del pasado (9%) y en el gobierno de entonces (7%). Ahora confían en los científicos (75%), el gobierno (20%) y en nadie, ya que “se seguirán repitiendo las pandemias” (5%). La oposición fue una opción que ofrecimos, pero ninguno la seleccionó (Figura 2).

Sobre si son la generación cangrejo, en la Figura 3 podemos comprobar que para más de la mitad el futuro será negativo y creen que vivirán peor que sus padres (57%), casi un cuarto cree que será mejor (24%) y el resto que vivirán igual (19%).

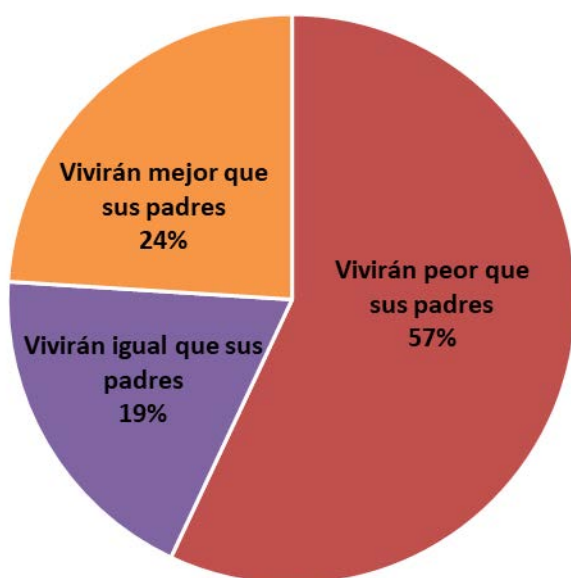


Figura 3. Confianza en vivir mejor que sus progenitores

Fuente: Elaboración propia

5. Discusión

La evolución de los planes laborales de nuestro alumnado, durante los años de la transición del IES a la Universidad o al mercado laboral, nos indica que se produce un desencanto respecto a sus propósitos iniciales. Los adolescentes empiezan a intuir la dureza de la realidad y a vincular sus perspectivas individuales a la marcha de la economía. Del exacerbado optimismo juvenil, que aislaba sus planes del contexto, “*l’alumnat aspira, i creu que ho aconseguirà, a tenir un futur benestant, independent dels esdeveniments actuals del món*” (Anguera, 2012, p.87) se pasa a la prudencia y cierta subordinación a las circunstancias coyunturales.

Las investigaciones sobre la convicción de estudiantes de secundaria o bachillerato en sus futuros individuales, aun ser realizadas durante la crisis (Anguera, 2012; Olmos, 2018b; Olmos y Pagès, 2017; Verdugo, Freire y Sánchez-Sandoval, 2018) muestran que no interfiere en sus deseos.

Así nuestra población presentaba resultados optimistas similares en 2015, cuando cursaba Bachillerato. Sin embargo, en la siguiente década, cuando la franja de edad supera los 20 y en especial los 25, se invierten las estadísticas y sus relatos sobre el presente y el futuro son pesimistas (Alonso *et al.*, 2016 y 2017; Zurdo y López de la Nieta, 2013). Esta involución de la confianza en cumplir sus sueños y aceptar el peso de la situación económica en sus vidas, que muestran jóvenes en paro, que han terminado sus estudios, trabajan de prácticas o trabajos precarios... la empezamos a observar en nuestro grupo de estudio, a pesar de no haber finalizado aún sus estudios. Las crisis, sí que han significado un golpe en su autopercepción de sus expectativas laborales, valorando con mayor cautela su porvenir. Sus ilusiones ingenuas transitan, en algunos casos, hacia sueños que se empiezan a frustrar o finiquitar como es el caso de los futbolistas.

También hay una transvaloración de los argumentos que les llevaron en 2015 a querer cursar sus estudios. Parece que asumen la competitividad, la escasa oferta de empleo, reconociendo, entre sus motivaciones, que el trabajo también es un modo de vida, de supervivencia. Realizar el trabajo que les guste y disfrutar con ello, sigue siendo una cuestión principal, pero pierde importancia la función altruista, ya no están tan presentes argumentaciones como “quiero ayudar a los demás”, “se me da bien escuchar” o “me hace feliz colaborar y ayudar a los otros”, que justificaban en su etapa de Bachillerato.

Siguiendo las series de Eurofound (2012 y 2014) sobre las condiciones de vida y trabajo, con el paso de los años hay una creciente pérdida de ilusión y para los jóvenes españoles queda en un segundo plano la satisfacción en sus empleos:

Pero si hay algo en lo que los jóvenes españoles contrastan especialmente con sus contrapartes europeos es en la satisfacción laboral, y es que los niveles de satisfacción con el trabajo son particularmente bajos en España. Mientras que en países como Austria, Dinamarca o Finlandia prácticamente la mitad de los jóvenes se muestra altamente satisfecho con el trabajo, en España son apenas un 21,8% los jóvenes con esos niveles de satisfacción altos. Además, también hay una baja proporción de jóvenes en España altamente satisfechos con la situación económica y financiera (11,2%). (INJUVE, 2016, p.295)

La dificultad de obtener un trabajo y aceptar las condiciones de precariedad son evidentes, observándose en la emigración de jóvenes altamente preparados desde la crisis de 2008 (Freixa y Rubio, 2017), y registrándose una tasa de paro juvenil que triplica a la media europea (INJUVE, 2020).

Ambas crisis, la económica y sanitaria, a pesar de tener consecuencias económicas similares en el empleo de los jóvenes, tienen un origen distinto, por este motivo las causas y responsabilidades son muy diferentes entre los resultados de 2015 y 2020, atribuyendo la primera al papel de los políticos, pero con escasa incumbencia en la segunda. No obstante, la escasa confianza en la clase política es una constante, apareciendo en las encuestas del CIS (2016 y 2020), como uno de los principales problemas. Así, en abril, un mes antes que nuestra investigación, el 78% mostraba el aumento de su desconfianza en el gobierno en la gestión de la crisis, solo el 22% afirmaba haber mejorado su imagen sobre el gobierno tras las medidas adoptadas (40 dba, 2020a). Un porcentaje similar al 85% de nuestra investigación que, siete años

después de su estallido en 2008, seguía señalando a la clase política por la génesis y medidas tomadas sobre la crisis económica.

Se trata de un círculo en el que existe una correlación entre el optimismo en las perspectivas sobre el futuro individual y la situación económica del país, y, al mismo tiempo, de ésta con la confianza/responsabilidad en la clase política (INJUVE, 2016). Si vinculan la recuperación económica con la capacidad de los gobernantes, mientras exista una valoración negativa de la política, el pesimismo en el futuro de la sociedad e individual persistirá. Solo 1 de cada 4 jóvenes de 18 a 24 años piensa que en un año la situación económica será mejor (CIS, 2020), confiando en las actuaciones del gobierno (45%), pero subordinándola “debiéndose atenerse a los que digan y propongan siempre los expertos” (89%). Ambos porcentajes, la confianza en los políticos y científicos, son proporcionales a nuestros resultados obtenidos.

El estudio de noviembre de la agencia de investigación 40db (2020b), sobre una población de 2000 personas mayores de 18 años -casi el 80% tenían más de 35 años- obtuvo los siguientes resultados en sus encuestas ante el siguiente enunciado: La crisis del coronavirus dejará... desigualdad económica (79%) y desigualdad entre generaciones de jóvenes y padres (56,6%). La población no joven, también es consciente del empeoramiento de las condiciones para los jóvenes respecto a su generación. En cambio, la población joven que piensa que vivirá peor que sus padres se mantiene entre el 57% en nuestra investigación y el 60% (40 db, 2020b). Son datos alarmantes, por dos motivos: el primero por tratarse de jóvenes en periodo de formación o iniciando sus primeros trabajos que deberían partir de un gran optimismo, no de sueños rotos, y el segundo, porque las investigaciones muestran que el nivel socioeconómico familiar y el origen migrante influyen altamente en las posibilidades de cumplir las expectativas propuestas, incluso en las repeticiones de curso (Tarabini, Curran, Castejón y Montes, 2018), sin embargo, *incluso observando hechos externos que les afectan, los y las estudiantes terminan culpabilizándose y no siendo capaces de buscar razones de su éxito o fracaso más allá de su individualidad* (Sánchez-Rojo y Prieto, 2020, p.591). Un planteamiento que les sobrecarga de frustración, responsabilidad en sus decisiones, elecciones y consecuencias, relegando el éxito en sus capacidades y esfuerzo (Sandel, 2020), para exonerar a las instituciones, como cuando se nos justificaba la crisis de 2008 con “*el mensaje de castigo hacia quienes «vivieron por encima de sus posibilidades».* Los restos culturales de la austeridad obrera siguen imponiendo la autocrítica y exigiendo asumir una cierta responsabilidad en lo ocurrido.” (Alonso et al., 2016, p.359)

Si debemos detenernos en sus imaginarios por su incidencia en sus futuros, la mayoría de los jóvenes, el 62%, piensan que tras la pandemia empeora su situación, agravándose los problemas que arrastran (alto desempleo, precariedad, adquirir una vivienda...). Solo un 24% cree que no tendrá que depender de sus familias (Sanmartín et al., 2020), de modo que no termina de culminar la independencia que supone una transición plena, y se refuerza la idea de una generación boomerang.

Por último, cabe señalar que la crisis actual ha tenido un efecto igualador por debajo de la confianza de ambos géneros en el futuro, mostrando chicos y chicas mayor pesimismo en alcanzar sus proyectos laborales. Son los chicos quienes han moderado sus sueños. En Bachillerato los chicos no dudaban en poder conseguir sus metas, para ellos no había otra opción; mientras que

las chicas, sí que contemplaban la influencia de la crisis económica en sus futuros a la par que su autoconfianza en lograrlo era menor (OCDE, 2015). Su autopercepción sobre sus competencias y destrezas explicaba la elección de sus carreras universitarias y la mayor presencia de las alumnas en el Bachillerato Humanístico que en el Científico, *“la autovaloración que chicas y chicos hacen de su rendimiento en las materias escolares puede determinar que, en cursos posteriores, opten por un determinado itinerario educativo y profesional”* (Padilla, García-Gómez y Suárez, 2010, p.500). Siguen existiendo estereotipos sexistas en torno a las ciencias que dificultan el acceso y deseo de las mujeres hacia estos estudios (UNESCO, 2019), cabe señalar que las Matemáticas, la Física-Química y la Tecnología son *“las materias en las que las alumnas hacen una valoración más negativa de su rendimiento, lo cual nos indica que este ámbito del conocimiento sigue estando “alejado” de ellas”* (García-Gómez, Padilla y Suárez, 2009, p.1391).

6. Conclusiones

El número especial de *INJUVE Jóvenes y generación 2020* publicado en 2015 (INJUVE, 2015) se abrió con el editorial: ¿Horizonte 2020 esperanza o advertencia? Entonces, en el año 2015, realizamos la primera investigación y ahora en 2020, podemos afirmar que la segunda crisis ha dibujado un horizonte más pesimista, un salto en estos cinco años hacia la prudencia en la construcción de sus futuros, debilitando su optimismo. La advertencia, las consecuencias de la crisis económica de 2008, han contribuido, junto al pesimismo del contexto de la pandemia, a restar sus esperanzas.

Salir del IES, es salir de una burbuja. Llegar a la universidad, tener los primeros contactos con el mundo laboral o realizar las prácticas supone una dosis de realidad. Su confianza en cumplir sus proyectos se acerca a la de los jóvenes que ya trabajan, que sufren la precarización y estacionalidad del trabajo, a pesar de encontrarse aún realizando sus estudios universitarios. Esta aceleración en su imaginario negativo se inscribe en una generación formada entre dos crisis y receptora de mensajes aciagos.

Asumen la actual situación y su larga permanencia en el tiempo, al no confiar en los gobernantes políticos y vislumbrar que vivirán peor que sus padres. Las crisis no son solo una cicatriz anímica, sino que heredan un legado económico lastrado, que retrasará la consecución de sus metas y su transición a la vida adulta. Una brecha generacional que ya han interiorizado y que dificultará su calidad de vida, como ya han aceptado. Ante esta situación, Joan nos anima en nuestra tarea docente en un mundo globalizado donde *“cada vez es más urgente y necesario educar a nuestros niños y a nuestras niñas, a nuestra juventud desde una perspectiva que les sitúe en el mundo”* (Pagès, 2019, p.6) para empoderar a nuestros jóvenes en transformar su realidad, por pesimista que parezca:

(...) en el contexto de profunda crisis económica en el que nos encontramos –es necesario insistir y profundizar en que el presente es producto de las decisiones y acciones que se tomaron en el pasado y que, por lo tanto, el futuro que se está construyendo será el resultado de las decisiones y acciones que tomemos ahora (Pagès y González-Monfort, 2010, p.56).

7. Limitaciones

Debemos tener presente la limitación de los resultados por el tamaño de la muestra, pero su valor por realizar el seguimiento de las mismas personas durante 5 años.

El lugar del estudio, Benidorm, por su modelo económico y su oferta laboral, también debe tenerse presente a la hora de valorar los resultados. Las peculiaridades de su economía local dificultan extrapolar los resultados al resto de España. Los trabajos vinculados a la hostelería y a los servicios son las actividades más afectadas por las restricciones gubernamentales, pero además están vinculados con la formación profesional, cuando la mayor parte de nuestra muestra cursa estudios universitarios y no encuentra tantas posibilidades de empleo en la localidad.

Igualmente ser conscientes de la coyuntura, el confinamiento es un periodo excepcional en nuestras vidas. Ante un momento inaudito e inesperado, las emociones de la población se han polarizado entre el desánimo y la esperanza, mientras la ansiedad por estar encerrado en casa ha convivido con el miedo por salir a la calle (40db, 2020a; Buccolo, Ferro y Mongili, 2020; Sanmartín et al., 2020) e incluso se observa una polarización ideológica. Hemos intentado que las investigaciones que citamos se hayan desarrollado en los mismos meses que la nuestra, ya que las perspectivas y los ánimos son diferentes si realizamos la investigación durante el pico de contagios y la economía paralizada, que cuando se dispensan las primeras vacunas. Este escenario no debe hacernos rechazar los resultados de las investigaciones desarrolladas durante los meses de confinamiento o posteriores, sino pensar que su residuo emocional y su impronta en el imaginario individual y colectivo, son una huella que supera a una generación en concreto para hacer mella en toda la sociedad.

Referencias bibliográficas

- 40db (2020a). *Estudio sobre la crisis del coronavirus II (abril 2020)*. Recuperado de <https://n9.cl/7w0kj>
- 40db (2020b). *Estudio sobre la crisis del coronavirus III (noviembre 2020)*. Recuperado de <https://n9.cl/0irq>
- Alonso, L. E., Fernández, C. J. e Ibáñez, R. (2016). De la moral del sacrificio a la conciencia de la precariedad. Un análisis cualitativo de los discursos sobre la evolución de la crisis en España. *Política y Sociedad*, 53(2), 353-379. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n2.49380
- Alonso, L. E., Fernández, C. J. e Ibáñez, R. (2017). Juventud y percepciones de la crisis: precarización laboral, clases medias y nueva política. *Empiria*, 37, 155-178. <https://doi.org/10.5944/empiria.37.2017.18983>
- Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aprea, C. y Sappa, V. (2014). Variations of Young Germans Informal Conceptions of Financial and Economic Crises Phenomena. *Journal of Social Science*, 13(3), 57-67. <https://doi.org/10.4119/jsse-710>

- Aprèa, C., Wuttke, E., Bruer, K., Koh, N.K., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, B. y Lopus, J.S. (Eds.). (2016). *International Handbook of Financial Literacy*. Singapur: Springer.
- Aumaitre, A. y Galindo, J. (2020). *La generaci3n de la doble crisis. Inseguridad econ3mica y actitudes pol3ticas en el sur de Europa*. ESADE y FNS. Recuperado de http://itemsweb.esade.edu/research/EsadeEcPol_FNF_Generacion_Doble_Crisis.pdf
- B3ñez, M.F. (2015). Intervenci3n de la Ministra de Empleo y Seguridad Social a la apelaci3n del grupo parlamentario socialista, sobre el balance de la pol3tica de empleo en la X Legislatura. *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, Madrid, 30 de septiembre de 2015, Núm. 308, pp.1-57.
- Barbieri, I., Compare, Ch., Guarino, A., Tzankova, I. y Albanesi, C. (2020). *La comunit3 durante il lockdown: Report preliminare di ricerca*. Bologna: Dipartimento di Psicologia, p. 51. <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6528>
- Barreiro, B. (2017). *La sociedad que seremos: Digitales, anal3gicos, acomodados y empobrecidos*. Barcelona: Planeta.
- Barreiro, B. (2018). *Las perspectivas vitales de los j3venes*. Bruselas: Fundaci3n Europea para los Estudios Progresistas. Recuperado de <https://n9.cl/c5xhn>
- Beltr3n, R. y Pina, S. (2017). Emprender desde la sororidad: las Kellys de Benidorm y las Aparadoras de Elche. En F. J. Cano-Montero y R. Calvo (coord.), *Ciencias laborales y emprendimiento: discursos, retos y experiencias de aula* (pp. 213-226) Valencia: Neop3tria.
- Berti, A.E., Ajello, A.M., Aprèa, C., Castelli, I., Lombardi, E., Marchetti, A., ... Valle, A. (2017). Adolescents' and Young Adults' Naïve Understandings of the Economic Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 13(1), 143-161. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i1.1187>
- BOE (2020). Orden SND/414/2020, de 16 de mayo, para la flexibilizaci3n de determinadas restricciones de 3mbito nacional establecidas tras la declaraci3n del estado de alarma en aplicaci3n de la fase 2 del Plan para la transici3n hacia una nueva normalidad. *Bolet3n Oficial del Estado*. Madrid, 16 de mayo de 2020, núm.138, 33312-33334.
- Breen, R. (2019). Education and intergenerational social mobility in the US and four European countries. *Oxford Review of Economic Policy*, 35(3), 445-466.
- Buccolo, M., Ferro, V. y Mongili, S. (2020). Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 372-398.
- Castellví, J., Massip, M. y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento cr3tico en la era digital: un estudio con alumnado de formaci3n inicial. *REIDICS*, 5, 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>
- Chetty, R., Grusky, D., Hendren, N., Hell, M., Manduca, R. y Narang, J. (2017). The Fading American Dream: Trends in Absolute Income Mobility Since 1940. *Science*, 356, 398-406.
- CIS (2015). *Indicador de confianza del consumidor. mes de diciembre de 2015*. Estudio N3 3122. Recuperado de <https://n9.cl/jl8o>
- CIS (2016). *Estudio n33134. Bar3metro de abril 2016*. Recuperado de http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14277

- CIS (2020): *Avance de resultados del estudio 3279. Barómetro especial de abril 2020*. Recuperado de <https://n9.cl/g8sag>
- Delval, J. y Denegri, M. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. *Investigación en la escuela*, 48, 39-54.
- Delval, J. y Kohen, R. (2010). La crisis en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 44-50.
- Donat, M. y Martín-Lagos, M. (2020). Jóvenes boomerang en Andalucía: quiénes son y por qué regresan. *Revista Española De Sociología*, 29(3-1), 39-56. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.56>
- Du Bois-Reymond, M., y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65(4), 11-29.
- Estefanía, J. (2017). *Abuelo, ¿cómo habéis consentido esto?* Barcelona: Planeta.
- Eurofound (2012). *Third European Quality of Life Survey - Quality of life in Europe: Impacts of the crisis*. Luxemburgo: Oficina Unión Europea.
- Eurofound (2014). *Social situation of young people in Europe*. Luxemburgo: Oficina Unión Europea.
- Eurofound (2020). *Living, working and COVID-19, COVID-19 series*. Luxemburgo: Oficina Unión Europea.
- Freixa, C. y Nofre, J. (2013). *#Generación indignada*. Barcelona: Milenio Editorial.
- Freixa, C. y Rubio, C. (2017). Te vas pensando que has dejado atrás a zombis. La emigración juvenil: ¿aventura o exilio? *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72(1), 9-22.
- Furlong, A., Woodman, D. y Wyn, J. (2011). Changing Times, Changing Perspectives: Reconciling 'Transition' and 'Cultural' Perspectives on Youth and Young Adulthood. *Journal of Sociology*, 47(4), 355-370. <https://doi.org/10.1177/1440783311420787>
- García-Gómez, S., Padilla Carmona, M.T. y Suárez Ortega, M. (2009). La imagen académica de alumnas de 4º de E.S.O. según su profesorado, sus familias y las propias chicas. En A. Boza, J.M. Méndez, M. Monescillos, M. Toscano, M.Cinta, J.A. Ávila, J. Tello y M. Salas (coord.), *XIV Congreso Nacional de modelos de Investigación Educativa. Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 1385-1392). Universidad de Huelva/AIDIPE: Huelva
- Gil-Hernández, C., Bernardi, F. y Luijckx, R. (2020). Intergenerational Social Mobility in Twentieth-Century Spain: Social Fluidity without Educational Equalization? En Richard Breen y Walter Müller (ed.), *Education and Intergenerational Social Mobility in Europe and the United States* (pp. 224-250). Stanford University Press: California.
- Heckhausen J., Wrosch, C. y Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117(1), 32-60.
- INJUVE (2012). *Jóvenes, Actitudes Sociales y Políticas y Movimiento 15-M*. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/28/publicaciones/2Sondeo%202011.2b.pdf>
- INJUVE (2020). *Juventud en riesgo: análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España. Informe de urgencia (junio-julio)*. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/10/juventudenriesgo_informe2.pdf

- Morán, C. (20 de marzo de 2012). ¿Generación cangrejo? No parece. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2012/03/20/nimileurista/1332270873_862619.html
- OCDE (2015). Girls' lack of self-confidence. En OECD (Ed.), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence* (pp. 63-95). París: OECD Publishing.
- OIT (2020). *Los jóvenes y la COVID-19. Efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*. Disponible en https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753054/lang--es/index.htm
- Olmos, R. (2016). La recepción de la propaganda política en adolescentes durante un contexto de crisis. *Revista Prisma Social*, 17, 162-183.
- Olmos, R. (2018a). La crisis económica en el aula: las representaciones sociales de un grupo de chicos y chicas en el tiempo y sus perspectivas de futuro. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, 23-35.
- Olmos, R. (2018b). Las narrativas de un grupo de chicos y chicas adolescentes sobre la crisis económica. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1017-1026). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid y AUPDCS.
- Olmos, R. (2020). ¿Es capaz el alumnado de discernir en la infodemia del coronavirus? La influencia de las noticias falsas en sus relatos. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(26), 73-84.
- Olmos, R., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 51-70.
- Olmos, R. y Pagès, J. (2017). Cambios y continuidades en las representaciones sociales de un mismo grupo de chicos y chicas sobre la crisis económica. En R. Martínez, R. García-Morís y C.R. García (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, (pp. 720-729). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Olmos, R. y Pagès, J. (2018). Quines són les aspiracions socioprofessionals i els projectes de vida dels nois i noies en un context de crisi econòmica? En B. Tossar, A. Santisteban y J.Pagès (Coords.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 325-334). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Padilla, M.T., García-Gómez, M.S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Pagès, J. y González-Monfort, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-60.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educao em foco. Consciencia do Mundo Histórico Social: caminhos investigativos*, 19(3), 17-35.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Politikon (2017). *El muro invisible. Las dificultades de ser joven en España*. Barcelona: Debate.

- Rudolph, C. W. y Zacher, H. (2020). COVID-19 and careers: On the futility of generational explanations. *Journal of Vocational Behavior*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103433>
- Sánchez-Galán, F.J. (2020). Los eventos de transición hacia la adultez en España. La influencia de los factores que la determinan. *Sociología y tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, 10(1), 159-179.
- Sánchez-Rojo, A. y Prieto, M. (2020). Jóvenes transitando a la educación posobligatoria: *el reflejo de la injusticia hermenéutica en sus discursos*. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 579-596.
- Sandel, M.J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: Debate.
- Sanmartín, A., Ballesteros, J.C., Calderón, D. y Kuric, S. (2020). *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4054836>
- Schwarz, G. (2020). *American Dream 2020 snapshot: How americans views the American dream and economic mobility*. Recuperado de <https://www.archbridgeinstitute.org/2020/10/27/american-dream-2020-snapshot/>
- Serrano, L., Soler, A. y Pascual, F. (2020). Vulnerabilidad a corto plazo del empleo ante el Coronavirus: España y la Comunitat Valenciana. *COVID 19: IVIE express*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Tarabini, A., Curran, M., Castejón, A. y Montes, A. (2018). Framing youth educational choices at the end of compulsory schooling: the Catalan case. En A. Tarabini y N. Ingram, (Eds.), *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe* (pp. 107-121). Londres: Routledge.
- UNESCO (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>
- Vallejo, A. (2017). La generación Y ante el desafío de su inserción laboral: realidades frente a estereotipos. *Arbor*, 193 (783), a375. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2017.783n1006>
- Verdugo, L., Freire, T. y Sánchez-Sandoval, Y. (2018). Las relaciones entre autopercepciones y expectativas futuras: un estudio con preadolescentes españoles y portugueses. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.001>
- Zurdo, Á. y López de la Nieta, M. (2013). Estrategias e imágenes sobre la crisis en el espacio social de la nueva pobreza. Representaciones sociales y atribuciones causales. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(2), 383-433. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n2.43224



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 3 de febrero de 2021
Aceptado 18 de marzo 2021

De la formación inicial a la enseñanza del conocimiento social del profesorado novel de primaria: una relación por construir¹

From initial teacher training to the teaching of social knowledge of elementary beginnings teachers: a relationship to build

Diana Marcela Arana Hernández

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Email: dmarana@utp.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4359-1720>

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Email: mgutierrez@utp.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1221-2137>

Carolina Aguirre Arias

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Email: carolina.aguirre@utp.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1471-4306>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.126>

Resumen

El artículo plantea la discusión sobre la formación inicial de profesores generalistas y su relación con las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, desplegadas por profesores noveles en la educación básica primaria. Esta discusión se hace a partir de los resultados de una investigación en la que se analizan dos casos que corresponden a profesoras principiantes vinculadas laboralmente a instituciones educativas públicas colombianas. Se interpretan las relaciones existentes entre los propósitos que guían la formación en didáctica de las ciencias sociales del programa universitario cursado por las profesoras y las prácticas de enseñanza del conocimiento social que ellas desarrollan con alumnos de básica primaria. Los resultados muestran divergencias entre las finalidades propuestas por la universidad y las que expresan

¹ El artículo se deriva de una tesis doctoral dirigida por el Doctor Joan Pagés hasta el momento de su partida.

las profesoras, con las que se evidencian en sus prácticas. Se identifica una formación inicial que privilegia lo pedagógico sobre lo disciplinar, enfatiza en el currículo oficial basado en estándares de competencias, que instrumentaliza la enseñanza a través de proyectos y de unidades didácticas alejadas del contexto real de los estudiantes. Estos hallazgos llevan a plantear nuevamente la necesidad de avanzar hacia enfoques críticos en la formación inicial de maestros, comprometidos con la educación para la democracia y la transformación social, en los que se tenga en cuenta el conocimiento de la disciplina a enseñar y de su didáctica específica; que sean capaces de reflexionar, comprender y tomar decisiones sobre el por qué y para qué se enseña y se aprende este conocimiento en la educación primaria.

Palabras clave: formación inicial docente; didáctica de las ciencias sociales; profesorado novel; educación primaria; finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

Abstract

The article raises the discussion on the initial training of generalist teachers and its relationship with the teaching practices of the social sciences, deployed by novice teachers in primary education. This discussion is based on the results of an investigation in which two cases are analyzed that correspond to beginning teachers working with Colombian public schools. The existing relationships between the purposes that guide the training in didactics of the social sciences of the university program taken by the teachers and the teaching practices of social knowledge that they develop with primary school students are interpreted. The results show divergences between the purposes proposed by the university and those expressed by the professors, with which they are evident in their practices. An initial teacher training is identified that privileges the pedagogical over the disciplinary, emphasizes the official curriculum based on competency standards, which instrumentalizes teaching through projects and didactic units far from the real context of the students. These findings lead to raise again the need to move towards critical approaches in the initial teacher training, committed to education for democracy and social transformation, in which the knowledge of the discipline to be taught and its didactics is taken into account specific; that they are able to reflect, understand and make decisions about why and for what this knowledge is taught and learned in primary education.

Keywords: initial teacher training; didactic of social sciences; beginning teachers; primary education; purposes of social science teaching.

1. Introducción

Estudios de la UNESCO (2017) y de Madgenzo y Arias (2015), sobre formación inicial de docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina (Argentina, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú), coinciden en que esta sigue siendo un factor crítico en la región.

De acuerdo con los informes, se trata de un área poco sistematizada, muy heterogénea, basada principalmente en contenidos conceptuales de ciudadanía, con pocos aspectos didácticos y prácticos de la enseñanza, para que los futuros docentes adquieran no solo los conocimientos necesarios, sino también las habilidades y actitudes para su desempeño laboral futuro.

En ambos estudios se recomienda avanzar en la investigación y en la formulación de políticas que aporten a la preparación inicial de los docentes de la región, para que puedan contribuir a la formación ciudadana y democrática de los niños y niñas.

Los reportes de los dos informes anteriores, coinciden con los resultados de un estudio de Van Hover y Hicks (2018), sobre la formación del profesorado de historia y ciencias sociales a

nivel mundial, el cual plantea que “esta es un área limitada y heterogénea” (p.397), en la que se desconoce la importancia del profesorado en la educación ciudadana y democrática.

En el área ha predominado una formación del profesorado desde modelos positivistas, con currículos prescriptivos elaborados por expertos, que dicen a los docentes qué enseñar y cómo enseñarlo, los cuales terminan en prácticas educativas tradicionales. Según Gutiérrez y Pagés (2013), hay pocos movimientos alrededor de ideas que tengan en cuenta la complejidad de los contextos socioculturales, políticos y económicos en que están inmersas las instituciones educativas, por lo que los autores proponen los siguientes aspectos para la formación crítica del profesorado de ciencias sociales (p. 272-278):

- Una formación basada en las finalidades, los propósitos y usos de los saberes sociales;
- Con conocimientos y competencias para enseñar sobre la vida y la participación social; y,
- Una formación reflexiva, teórico-práctica.

La formación del profesorado de ciencias sociales ha de orientarse a la preparación de docentes críticos, con conocimiento del saber a enseñar (la disciplina) y capacidad para transformar este conocimiento en significativo y asimilable para los estudiantes. Que no reduzcan la enseñanza de este campo a un conjunto de actividades predefinidas por quienes formulan las políticas educativas (Ross, 2019).

La preparación docente para enseñar unas ciencias sociales críticas ha de partir de la formación inicial, porque es en esta etapa donde el futuro profesor se prepara para la vida profesional. Sin embargo, Villalón (2014) identifica las siguientes limitaciones en la formación de este profesorado:

- El privilegio de la disciplina a enseñar en la formación del docente de ciencias sociales para la educación básica secundaria, (historia y geografía), y
- La primacía del saber pedagógico sobre el disciplinar en la formación del profesorado de básica primaria.

En la formación inicial de docentes para la básica primaria, considerados generalistas porque deben prepararse para enseñar todas las áreas del conocimiento, no hay una formación específica en la disciplina a enseñar, desconociendo el principio básico que enfatiza en este conocimiento, para poder tomar decisiones sobre la mejor manera de organizar el espacio y el tiempo, prever los obstáculos del aprendizaje de los contenidos y disponer de recursos didácticos suficientes y variados, para favorecer el aprendizaje a los estudiantes (Santisteban y Pagés, 2011, p. 38).

Investigaciones de Levstik y Tyson (2008), muestran la desconexión que hay entre la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales y lo que ocurre en las aulas de la educación básica, donde las prácticas educativas en general son tradicionales. Según estos autores, los primeros años de actividad profesional, están llenos de soledad y poco soporte institucional para enfrentar los retos de la práctica.

El docente novel o principiante (el que se inicia en el ejercicio de la profesión educativa (Imbernón, 1998)), se supone que debió haber construido en la formación inicial el conocimiento base necesario para la enseñanza. Sin embargo, Armento (2000), documenta los abismos existentes entre los ideales de los futuros profesores de ciencias sociales y las realidades de la

enseñanza. Abismos que, según la autora, pueden atribuirse a la inhabilidad de los programas para formar profesores noveles con los conocimientos necesarios para planear y desarrollar unas prácticas educativas orientadas a la enseñanza de las ciencias sociales, desde una perspectiva crítica, que contribuya a la formación de ciudadanos democráticos.

Según Armento (2000), la incapacidad de los docentes principiantes de implementar una enseñanza reflexiva y crítica, los lleva a evocar sus propias biografías de estudiantes, las cuales terminan orientando la toma de decisiones en el aula, por falta de comprensión crítica necesaria para analizar la cultura escolar y sus roles en ella. Esta situación ocurre porque el profesorado de ciencias sociales se ha formado para responder a estándares predefinidos por quienes formulan las políticas educativas, en las que hay ausencia de capacidad crítica para responder a los cambios que demanda la educación actual y del futuro (Ross, 2019).

El problema de la desconexión entre la formación inicial y las prácticas educativas de los docentes noveles se complejiza en los programas de licenciatura para la educación preescolar y básica primaria, por el privilegio que dan al componente pedagógico, que dificulta la toma de decisiones curriculares de los profesores generalistas y la falta de profundidad en el conocimiento disciplinar.

La desconexión entre la formación universitaria y la práctica educativa de los profesores noveles generalistas que enseñan el conocimiento social en la educación básica primaria, constituye el objeto de la investigación que dio origen a este artículo. De acuerdo con la revisión de antecedentes, falta investigación sobre la primera etapa de la vida profesional de los docentes principiantes. Y ésta es fundamental en la consolidación de cultura académica para la toma de decisiones razonadas en la enseñanza de las ciencias sociales.

El objetivo que se busca con el artículo, es analizar e interpretar las relaciones existentes entre los propósitos que guían la formación en didáctica de las ciencias sociales de un programa de licenciatura en pedagogía infantil y, las prácticas de enseñanza del conocimiento social en la educación básica primaria, de los egresados noveles del mismo programa.

2. Metodología

La investigación se ubica en el enfoque hermenéutico, busca analizar e interpretar las relaciones entre los propósitos que orientan la formación en didáctica de las ciencias sociales en un programa de licenciatura en pedagogía infantil, lo que los docentes noveles egresados de este, piensan sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y, lo que hacen en su ejercicio profesional cuando enseñan dicho conocimiento en la educación básica primaria.

El Programa de licenciatura en pedagogía infantil elegido para el estudio, pertenece a una universidad pública colombiana, seleccionado porque según el Proyecto Educativo del Programa (PEP, 2015), su énfasis está en las didácticas específicas, desde las cuales se propone desarrollar en los estudiantes “capacidad para proyectar, desarrollar y evaluar situaciones educativas que involucren las mediaciones entre la lógica del conocimiento de cada disciplina y la lógica de su enseñanza, en el marco de su transposición didáctica” (p. 86). En el plan de estudios de este, hay dos asignaturas de construcción y didáctica de las ciencias sociales.

La estrategia metodológica es el estudio de casos (Yin, 2009), en el que se describe, analiza e interpreta una realidad compleja como lo es la enseñanza de las ciencias sociales en su contexto natural. Los casos fueron seleccionados mediante un muestreo intencional (Patton, 1990). Para este monográfico se presentan los resultados de dos de los cuatro casos de la investigación: el de la profesora con mayor experiencia docente y el de la que tiene menor experiencia. En ambos casos los profesores son noveles, se encuentran en sus primeros cinco años de ejercicio profesional.

La unidad de análisis del estudio corresponde a la identificación, análisis e interpretación de los propósitos de la didáctica de las ciencias sociales definidos por un programa para la formación de licenciados en pedagogía infantil, las finalidades sobre la enseñanza de las ciencias sociales expresadas por las profesoras noveles egresadas de este, y las desplegadas en sus prácticas cuando enseñan dicho conocimiento en la educación básica primaria.

El caso 1 corresponde a una profesora egresada del programa de licenciatura en pedagogía infantil. Al inicio de la investigación ella tenía cuatro años de experiencia y trabajaba en una institución educativa pública de un municipio de la zona cafetera colombiana.

El caso 2 corresponde a una profesora egresada del mismo programa y universidad. Al inicio de la investigación esta se encontraba en su primer año de ejercicio profesional, laboraba en una sede rural de una institución educativa pública ubicada también en un municipio de la zona cafetera colombiana.

El procedimiento para la recolección y el análisis de la información consta de tres momentos complementarios. En el primero, antes de la práctica educativa, se recolectan y analizan los programas de didáctica de las ciencias sociales cursados en la licenciatura por las profesoras noveles, los cuales fueron procesados a través de análisis de contenido documental (Delgado y Gutiérrez, 1999) para identificar las finalidades de formación en esta área.

En el mismo momento, también se realiza una entrevista semiestructurada a cada profesora, para conocer lo que piensan sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la forma de enseñarlas. Esta es analizada mediante la técnica de codificación teórica (Flick, 2012), que incluye la codificación abierta (fragmentación y conceptualización de los datos), la codificación axial (identificación de categorías) y la codificación selectiva (interpretación de las categorías)

En el segundo momento, durante la práctica educativa, se hace observación no participante al desarrollo de unidades didácticas de las profesoras. Las clases se registran en audio y video. También se recopila la planeación docente y la producción de los estudiantes como material complementario para el análisis.

La información obtenida en este momento es analizada a través de la codificación teórica (Flick, 2012), para identificar las finalidades que las profesoras despliegan en sus prácticas de enseñanza del conocimiento social en la educación primaria.

En el tercer y último momento del proceso se interpretan las relaciones entre los resultados obtenidos en los dos momentos anteriores, mediante la técnica de triangulación múltiple (Flick, 2014), para analizar las relaciones y diferencias entre las finalidades de las ciencias sociales que expresan y evidencian las profesoras en sus prácticas y los propósitos de formación que se

plantean en los cursos de didáctica de las ciencias sociales del programa de licenciatura en pedagogía infantil, con los resultados que se presentan a continuación .

3. Resultados

De acuerdo con el procedimiento descrito, en los hallazgos primero se presenta la síntesis de los propósitos planteados en los cursos de didáctica de las ciencias sociales para la formación inicial de licenciados en el programa de Pedagogía infantil. En segundo lugar, se identifica lo que las profesoras piensan y dicen sobre las finalidades de la enseñanza del conocimiento social, así como las vehiculadas en sus prácticas de enseñanza de este conocimiento en la educación básica. En el tercer y último momento, se relaciona e interpretan los propósitos planteados por el programa para la formación inicial de licenciados que enseñarán ciencias sociales en la educación básica primaria, con lo que los profesores noveles egresados de este, dicen que hacen y lo que hacen en sus prácticas en la educación primaria.

a) En los propósitos planteados en los cursos de didáctica de las ciencias sociales para la formación inicial de licenciados del programa de pedagogía infantil, en el que participaron las profesoras noveles que hacen parte del estudio, se encuentra lo siguiente:

Las docentes cursaron dos asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales durante su proceso de formación inicial (Construcción y didáctica de las Ciencias sociales I y II).

En la asignatura I, los objetivos propuestos en el programa tienen que ver con que los estudiantes aprendan a seleccionar estrategias acordes a las nociones y conceptos trabajados, utilizar de manera consciente y crítica los conocimientos y saberes de las ciencias sociales para su transposición didáctica. Reconocer los procesos de desarrollo del pensamiento social, crítico y creativo para fomentar la argumentación y la comprensión del entorno. Comprender los conocimientos teóricos y prácticos de los contenidos de las ciencias sociales para participar y transformar la sociedad y, fomentar valores y actitudes, entre otros.

Para cumplir con los propósitos anteriores, los estudiantes tienen una aproximación teórica a algunos conceptos de geografía e historia considerados clave por los profesores que elaboran los programas; así mismo estudian cómo ha de ser su enseñanza. También se incluyen de manera específica, contenidos propios de dichos niveles escolares relacionados con la organización social (la familia, la escuela, las profesiones, los grupos sociales), el entorno (el barrio, la ciudad, la vivienda, los medios de transporte), la historia (los castillos, la historia de Colombia, los símbolos patrios, los castillos) y la geografía (la tierra, el clima, la ubicación geográfica) entre otros.

Pese a que en los propósitos mencionados y analizados, la formación de licenciados parecía apuntar a la formación de sujetos críticos capaces de proponer situaciones didácticas innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales, al definir una lista de temas que aportan poco al desarrollo de una conciencia histórica y geográfica, se ve una concepción tradicional en la enseñanza de las ciencias sociales y de la formación inicial del profesorado.

En la asignatura II, de acuerdo con los objetivos propuestos, se pretende favorecer en los estudiantes una actitud indagadora, que los lleve a problematizar los contenidos y a seleccionar qué enseñar.

Según los contenidos escritos en el programa de esta asignatura, se priorizan los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia de ciencias sociales, promulgados por el Ministerio de Educación colombiano, para luego proceder a planear secuencias de enseñanza y aprendizaje que son socializadas con los compañeros de clase en el aula universitaria. Con esto, la profesora pretende relacionar la teoría y la práctica, considerada según ella, fundamental en la formación en didáctica de las ciencias sociales. Sin embargo, la práctica en este caso no se ejecuta con niños y niñas en un contexto escolar real.

En el programa de la asignatura II emerge una concepción más humanista de lo que ha de ser la formación del profesorado. Existe una preocupación por el trabajo activo de los estudiantes, pero no hay una relación entre la teoría y la práctica, considerada esencial en la formación del profesorado.

En general, en los dos programas analizados se incluyen aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias profesionales de los maestros en formación. Estas competencias se relacionan con los saberes a enseñar y para enseñar ciencias sociales que le permiten a los maestros comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta área del conocimiento.

Según los objetivos que aparecen en los programas, en ambas asignaturas se pretende llegar al diseño de un producto, en el que se demuestren los aprendizajes logrados respecto a los contenidos abordados. Este producto consiste en la secuenciación de actividades para la enseñanza de contenidos propios de las ciencias sociales, sin que se evidencie prácticas en las que se relacione la teoría y la práctica en la formación de docentes reflexivos, que aprendan a tomar decisiones razonadas sobre el por qué y para qué enseñar este conocimiento.

La concepción positivista que se observa en la definición de los contenidos incluidos en la asignatura I es incoherente con lo que se plantea en los propósitos. Aunque se incluyen diferentes nociones y conceptos propios de las ciencias sociales y se enuncia que aborda los procedimientos y estrategias didácticas para el aprendizaje de estas ciencias, no se alude a problemas sociales, a la necesidad de aprender a pensar el futuro, a conceptos más genéricos que sirvan de base para que los profesores en formación tomen decisiones sobre los contenidos a abordar en el aula de clase.

En la asignatura II, las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional Colombiano (lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias) ocupan un lugar protagónico. La planeación de propuestas didácticas por parte de los profesores en formación, que se socializan en el aula de clase universitaria, se aleja de los contextos reales en los que estos se desempeñarán en su vida profesional.

En esencia, en las dos asignaturas analizadas se prioriza lo pedagógico sobre el dominio de los contenidos científicos de las disciplinas sociales y humanas, la geografía, la historia y la educación para la ciudadanía, considerados esenciales para que los profesores en formación aprendan a tomar decisiones respecto a la enseñanza y el aprendizaje escolar de manera informada y crítica (Santisteban y Pagés, 2011).

b) En el análisis de lo que cada una de las profesoras piensa y dice sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la forma de enseñarlas, se identifican los siguientes resultados:

La profesora del caso 1 afirma que la enseñanza de las ciencias sociales debe partir de la observación del contexto. Para ella, la enseñanza de las ciencias sociales debe hacerse desde situaciones problema reales, con el fin de que los estudiantes se ubiquen en su contexto, desarrollen competencias ciudadanas que les permita resolver sus conflictos de manera pacífica, a través del diálogo, respetándose a sí mismos y a los demás.

La profesora del caso 2 piensa que es fundamental abordar en el aula los efectos de las actividades económicas en las que se desempeñan los estudiantes y las familias del sector rural en que se encuentran, cómo eso influye en su contexto y, cómo pueden generarse nuevas prácticas económicas sustentables en la región. Para la profesora de este caso, lo importante es buscar que los estudiantes sean conscientes de cuál es su entorno y puedan intervenir en él. Ella expresa: *“es necesario reorientar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la formación de ciudadanos comprometidos con la comprensión del medio social y su transformación”*.

En lo que las profesoras manifiestan se identifican propósitos en la enseñanza de las ciencias sociales relacionados con el reconocimiento de los contextos y la solución pacífica de conflictos (caso 1); y, el desarrollo de habilidades que ayuden a los estudiantes a comprender el mundo en que viven y actuar en él para transformarlo (caso 2).

De acuerdo con sus declaraciones, las finalidades que guían la enseñanza del conocimiento social de estas profesoras noveles, se aproximan a un enfoque crítico; reconocen la relevancia de trabajar a partir de problemas sociales cercanos al contexto de los estudiantes y hablan de la importancia de que ellos lleguen a actuar en sus entornos para provocar cambios en favor de sus comunidades.

c) En el análisis de las finalidades vehiculadas por las profesoras noveles en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica, se encuentra lo siguiente:

En el caso 1, la unidad didáctica se desarrolla en una institución educativa urbana con estudiantes de grado cuarto de básica primaria, con edades entre los 8 y 10 años. El tema central es: “Las regiones naturales de Colombia”. La profesora se enfoca en la enseñanza de contenidos declarativos en el marco de un proyecto cuyo producto final es la elaboración de materiales informativos sobre el tema, para ser expuestos por los estudiantes ante la comunidad educativa. Su objetivo es que los estudiantes identifiquen las características de las regiones naturales de Colombia a partir de la información presentada en diferentes medios (videos, textos, mapas), la escriban en sus cuadernos y la socialicen. De acuerdo con lo observado e identificado en esta práctica, la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales es reproducir el conocimiento.

En las clases se observa la transmisión y control total del proceso por parte de la profesora, quien plantea el trabajo en grupo para que los estudiantes respondan a lo propuesto respecto al manejo de información y materiales. Controla la participación y los estudiantes interactúan en el manejo de la información para realizar los productos solicitados. Quienes no cumplen las normas son sancionados o amenazados con sanciones, lo cual genera una relación tensa entre estudiantes y profesora, quien hace continuos llamados de atención ante la desobediencia o por comportamientos que le incomodan.

En este caso se evidencia una práctica tradicional, que desconoce el contexto de los estudiantes. No hay construcción de conocimientos; la profesora espera que ellos los adquieran a

partir del uso que hacen de la información proporcionada (lectura, reescritura –transcripción- y socialización). Existe una relación vertical entre la profesora y los estudiantes, centrada en la disciplina y el control. El resultado del proceso de análisis de esta práctica permite identificar una “enseñanza directiva de contenidos declarativos sobre las regiones naturales de Colombia”, que corresponde a un enfoque positivista de la enseñanza de las ciencias sociales.

En el caso 2, la unidad didáctica se desarrolla en un aula multigrado de una institución educativa rural, donde convergen estudiantes de diferentes grados (de transición a grado quinto de básica primaria), con edades entre los 5 y los 10 años. El tema central es el calentamiento global. El objetivo de la profesora, según se observó, es que los estudiantes analicen las causas y consecuencias de un problema socioambiental (calentamiento global), hasta llegar a comprometerse con posibles acciones para solucionarlo. Esto denota interés por el desarrollo de habilidades de pensamiento a partir del problema socioambiental (privilegio de finalidades intelectuales). Para lograrlo, la profesora promueve conversaciones en gran grupo a partir de imágenes que representan situaciones reales, relacionadas con los contenidos de clase (causas y consecuencias del problema).

Durante las clases se presentan unos momentos secuenciales que definen el curso de acción de la profesora. Generalmente inicia con una introducción para establecer conexión con los temas ya estudiados. A veces la socialización de las tareas es útil para establecer relaciones con conceptos nuevos. Hay un momento central en la clase que corresponde a las actividades individuales o en pequeños grupos, o dirigidas al gran grupo. A partir de imágenes, videos, textos o de una salida pedagógica, la profesora propone actividades diferenciadas según el nivel escolar de los estudiantes.

La conformación de los pequeños grupos varía según el nivel escolar. La mayoría de las veces se conforman tres grupos: los estudiantes de transición y primero; los de segundo y tercero, y los de cuarto y quinto grado. Otras veces se conforman grupos heterogéneos buscando apoyo y ayuda mutua entre compañeros de distintas edades y nivel escolar.

Al final de las clases, la profesora suele asignar tareas para la casa que, al igual que las actividades en la escuela, tienen como propósito aplicar lo aprendido (identificar y representar acciones en las que se producen determinados gases de efecto invernadero), profundizar en los contenidos vistos (leer información sobre el uso y aprovechamiento de los desechos del café y reflexionar sobre ello) y, además, vincular a las familias.

En las actividades propuestas en la clase, la profesora ofrece apoyo y ayuda constante y simultánea a los pequeños grupos, y resuelve inquietudes de los estudiantes. Estos a su vez, responden a las preguntas de la profesora, resuelven las actividades, expresan sus dificultades, relacionan la información de clase con sus contextos (aportan información desde sus experiencias e identifican causas y consecuencias del problema socioambiental en sus contextos), ayudan a otros compañeros, socializan sus tareas y eligen posibles soluciones al problema que pueden aplicar en sus contextos.

El análisis de las causas del problema abordado permite a los estudiantes reconocerse como parte de este, especialmente con el uso que hacen en sus fincas de los desechos del café, de herbicidas, fertilizantes y con la ganadería extensiva. Al abordar las consecuencias del problema

para la naturaleza y para los seres humanos, la profesora logró desde la observación de imágenes que representan la realidad, sensibilizar a los estudiantes frente al mismo, convirtiéndose en la base para que ellos propusieran soluciones posibles. En la observación se identifican otros logros de la profesora: integró las ciencias naturales con las ciencias sociales en torno al problema abordado; la evaluación fue parte del proceso de formación; tuvo en cuenta las capacidades y la singularidad de los estudiantes, y revisó continuamente el avance individual de ellos (en las diferentes actividades propuestas).

En definitiva, se observa una práctica guiada en la que la profesora interactúa con los estudiantes en la realización de actividades que apuntan al cumplimiento de los propósitos de la clase. Atiende las solicitudes de los estudiantes estableciendo una relación de respeto y trato amable. También se observa un trabajo cooperativo entre los estudiantes del mismo nivel escolar y entre algunos de nivel superior con los más pequeños.

En general, el análisis realizado a las prácticas educativas en los dos casos, permite vislumbrar dos tradiciones y tendencias en la enseñanza de las ciencias sociales. El caso 1 está influenciado por la tradición positivista, sigue un programa exhaustivo de objetivos y de contenidos secuenciados con la intención de que los estudiantes conserven el orden planeado. La profesora pretende que los estudiantes memoricen el conocimiento que es objeto de enseñanza y aprendizaje, para lo cual propone diferentes estrategias que terminan en la reproducción de los contenidos tal como se presentaron, cuya finalidad es “formar ciudadanos con la conciencia de pertenecer a un país o nación” (Santisteban y Pagés, 2011, p. 51).

Por su parte, la práctica de la profesora del caso 2 se aproxima a un enfoque crítico. Incluye como contenido central un problema socioambiental (calentamiento global) que puede considerarse como un problema social relevante, en torno al cual integra la enseñanza de diferentes disciplinas buscando que los estudiantes se comprometan con acciones que permitan afrontarlo y aportar a su solución. Este tipo de práctica educativa tiene como finalidad que los estudiantes aprendan a “situarse ante los problemas sociales del pasado y del presente, evaluarlos e intervenir en su gestión, para ir construyendo el futuro” (Santisteban y Pagés, 2011, p. 53).

4. Discusión y conclusiones

Analizadas las finalidades propuestas por el programa de licenciatura para las asignaturas de didáctica de las ciencias sociales, las expresadas por las profesoras y las identificadas en sus prácticas de enseñanza del conocimiento social en la educación básica, a continuación, se procede a buscar relaciones y diferencias entre éstas.

De acuerdo con el análisis realizado a los programas de formación en DCS, el propósito que tiene la universidad de favorecer en las futuras profesoras una actitud analítica y reflexiva, permite identificar una postura crítica frente a lo que ha de ser la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, al analizar la estructura de los programas y los contenidos incluidos, con los cuales se pretende cumplir los propósitos antes mencionados, se encuentran divergencias. En ambos, se prioriza un listado de contenidos (algunos de ellos descontextualizados) y se planean secuencias que responden a orientaciones curriculares de tipo técnico, que corresponden a la tradición positivista de la didáctica de las ciencias sociales (Benejam, 2002).

Así mismo, las finalidades que expresan verbalmente las profesoras noveles sobre la enseñanza de las ciencias sociales, también se ubican en el enfoque crítico (Benejam, 2002). Las dos docentes reconocen la relevancia de trabajar a partir de problemas sociales cercanos al contexto de los estudiantes.

Ambas profesoras hablan de la importancia de que los estudiantes lleguen a actuar en sus entornos para provocar cambios a favor de sus comunidades. En las afirmaciones mencionadas por ellas se evidencia que, en sus discursos, reconocen la importancia de desarrollar el pensamiento social, crítico y creativo en los estudiantes. Esto coincide con los propósitos planteados para la formación por parte de la licenciatura. En los dos programas analizados se observa de manera general que lo expresado por la universidad para la formación en didáctica de las ciencias sociales es coherente con las afirmaciones de las profesoras noveles, respecto a las finalidades de la enseñanza del conocimiento del medio social en la educación primaria

No obstante, al analizar la estructura de los programas de la licenciatura y los contenidos incluidos con que se pretende cumplir los propósitos antes mencionados, se encuentran las siguientes divergencias:

Como se mencionó antes, la formación en didáctica de las ciencias sociales que ofrecía la licenciatura cursada por las profesoras de los casos del estudio, se distribuye en dos asignaturas. En la de didáctica de las ciencias sociales I, aparece un listado de temas que, aunque pretenden aportar a la formación disciplinar termina circunscribiendo a los profesores en formación en determinados contenidos que, por una parte, incluyen temáticas descontextualizadas que dejan ver una visión eurocéntrica de la enseñanza de las ciencias sociales y, por otra parte, omiten contenidos generales e imprescindibles como el cambio y la continuidad, la diversidad, entre otros.

En el programa de didáctica de las ciencias sociales II, se observa claramente cómo se reproduce el sistema general de formación al que hace referencia Gómez (1992), en el que una parte del mismo, generalmente, al principio, se dedica a aspectos epistemológicos y metodológicos, es decir a la fundamentación. La otra parte se destina a formar en los modos, recursos y estrategias, en definitiva, en la técnica. Con esta estructuración de la asignatura se encuentra una ruptura entre teoría y práctica.

En el curso de la DCS II se planea una unidad didáctica pensada para desarrollar con estudiantes en contextos hipotéticos y se reflexiona con los compañeros de curso sobre estas. Sin embargo, todo ello se hace en un marco exclusivamente teórico en el aula universitaria.

Aunque, en las finalidades de la didáctica de las ciencias sociales expresadas por las dos profesoras noveles, que dan cuenta de las representaciones que tienen y que han construido en la formación inicial de la licenciatura, sobre el para qué enseñar este conocimiento en la educación básica, hay coincidencia con lo que la universidad esperaba formar en ellas, solo hay coherencia con las finalidades identificadas en la práctica educativa de una de las profesoras.

Este caso corresponde a la profesora con menor experiencia en el campo profesional (recién egresada), quien se preocupa por integrar los contenidos en torno a un problema socioambiental, analizado de manera conjunta desde sus múltiples causas y sus consecuencias. Esto les permitió a los estudiantes comprender la situación y pensar en posibles acciones para resolverlo o al

menos, mitigar su efecto (calentamiento global). Las representaciones y la práctica de esta profesora se mueven entre dos de las perspectivas de los *social studies* identificadas previamente por Goodman y Adler (1985), retomadas por Hernández y Pagés (2014), que son: *social studies as the great connection* y *social studies as social action*, aunque en la práctica, los estudiantes llegan hasta elaborar sus compromisos y se desconoce las acciones que pudieron haber realizado posteriormente.

En el caso 1, aunque las finalidades enunciadas coinciden con los propósitos hallados en los programas de formación, la práctica difiere totalmente de estas. El interés de la profesora hacia el aprendizaje de contenidos declarativos sobre las regiones naturales de Colombia por parte de los estudiantes, desencadena una serie de actividades en las que se transcribe y repite información tomada de diferentes medios, que los estudiantes terminan reproduciendo, lo cual da cuenta de una práctica positivista.

De acuerdo con los hallazgos de Goodman y Adler (1985), la perspectiva de la enseñanza de las ciencias sociales identificada en la práctica de la profesora I, corresponde a los *social studies as school knowledge*, desde la cual el aprendizaje consiste en la adquisición pasiva de información sin dejar tiempo para cuestionar, desafiar o analizar críticamente el conocimiento escolar. En este caso, la profesora dice una cosa y hacen otra, como se ha encontrado en otros estudios con profesores de ciencias sociales (Adler, 1984; González, 2013).

Los resultados anteriores permiten inferir que las profesoras han apropiado verbalmente en la formación inicial los propósitos relacionados con la tradición crítica de la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, en sus prácticas hay diferencias con dichas finalidades. Entre las posibles causas que permiten comprender lo que se ha encontrado aquí, están, por un lado, la falta de conocimiento disciplinar y didáctico, que puede justificar la primacía en la enseñanza del conocimiento natural sobre el conocimiento social, al momento de abordar el problema en el caso 2, y por otro, la ausencia de un pensamiento crítico. Estos hallazgos llevan a dirigir la mirada hacia la formación inicial del profesorado. Las prácticas docentes universitarias no están surtiendo los efectos esperados.

Investigaciones revisadas por Armento (2000) documentan los abismos entre los ideales de los futuros profesores de ciencias sociales, y las realidades de la enseñanza, tal como ocurre en los casos de este estudio, particularmente en el caso 1. Igual que en las investigaciones previas, esos abismos pueden atribuirse a la dificultad de los programas para formar profesores noveles con los conocimientos suficientes para que puedan planear y desarrollar unas prácticas educativas orientadas a la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica, que propenda por la formación de ciudadanos democráticos.

La formación en didáctica de las ciencias sociales no puede estar aislada de la práctica, como ocurre en las dos asignaturas cursadas por las profesoras noveles de esta investigación. Según Pagès (2009) para que los profesores comprendan el funcionamiento de la realidad y tomen decisiones sobre la enseñanza de la manera más razonada posible, ha de recurrirse necesariamente a la práctica y construir pensamiento profesional a partir de los problemas que emergen de ella.

De acuerdo con el planteamiento del autor anterior, los resultados identificados en la práctica educativa del caso 2, (calentamiento global), puede tener como una de las causas, los cambios requeridos por el Ministerio de Educación Nacional colombiano en el año 2015 (decreto 2450 de 2015 y resolución 2041 de 2016), a los programas de formación inicial docente, que les exige la reformulación de los planes de estudio para incluir desde el inicio y de manera continua, el contacto de los estudiantes de licenciaturas con las aulas escolares de educación básica

Además de la relación entre teoría y práctica requerida por el gobierno colombiano, en la formación inicial docente, ha de tenerse en cuenta la reflexión sobre los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales, porque al maestro que empieza le resulta muy difícil saber qué tiene que enseñar y cómo, si no ha pensado antes en términos de finalidades y en lo que esto implica para construir sus clases (Titiaux- Guillon, 2003).

En este mismo sentido, Santisteban y Pagès (2011) plantean la necesidad de que el profesorado reflexione sobre las finalidades, con el propósito de que haya coherencia entre la teoría y la práctica. Esta es una condición para que el docente sea consciente de “qué concepto de sociedad, de poder, de conflicto, de organización o de relaciones sociales presentará a su alumnado” (p. 16).

Al respecto, Abellán (2014) afirma que “no hay enseñanza sin fines pero hay fines sin enseñanza” (p. 15), por lo que un primer paso en la formación inicial de profesores, es que ellos decidan con cuáles se identifican, para que puedan avanzar hacia una concepción crítica de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, orientadas a “comprender la realidad social, a formar el pensamiento crítico y creativo, intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de mejora de la vida democrática” (Santisteban y Pagés, 2011, p.66).

Cuando no hay conciencia de las finalidades, ocurre lo identificado en uno de los casos analizados (Caso 1), donde la profesora enuncia unos propósitos que posteriormente no es capaz de concretar en la práctica. Esto evidencia que sigue existiendo interés por el tratamiento de contenidos sustantivos: fechas, datos, conceptos y acontecimientos, privilegiados según las políticas curriculares en el siglo XIX e inicios del siglo XX, olvidando la relación que tienen las ciencias sociales con la construcción de identidades sociales, culturales, políticas y con la memoria colectiva (Carretero, 2011; Carretero et al., 2012).

En síntesis, en el análisis realizado a los programas universitarios de didáctica de las ciencias sociales y a las prácticas de enseñanza de este conocimiento en la educación básica, desplegadas por las profesoras noveles, se identifica una formación inicial de docentes generalistas que privilegia lo pedagógico sobre lo disciplinar, cuyo énfasis es el currículo oficial, basado en estándares de competencias, que instrumentalizan la enseñanza a través de proyectos y de unidades didácticas descontextualizadas, que no se llevan a la práctica con estudiantes reales en la educación básica.

Para que la formación inicial de docentes generalistas que enseñan ciencias sociales supere la visión técnica identificada en este estudio, es necesario que ésta esté permeada por enfoques críticos, comprometidos con la educación para la democracia y la transformación social, en los que se tenga en cuenta el conocimiento de la disciplina a enseñar y de su didáctica específica, para que los profesores en formación tengan la oportunidad de reflexionar,

comprender y tomar decisiones sobre el por qué y para qué se enseña y se aprende este conocimiento en la educación básica primaria, porque mientras no se cumpla con este propósito de formación, las aulas no van a cambiar.

Referencias bibliográficas

- Abellán, J. (2014). *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia*. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/290842/jaf1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Armento, B. J. (2000) El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J., Estepa, J. Travé, G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Benejam, P. (2002). Las finalidades de la Educación Social. In P. Benejam y J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). Horsori.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching history and memories in global world*. Information Age Publishing.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez (eds.) (2012). *History education and the construction of national identities*. Information Age Publishing.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gómez, A. (1992). *Teoría y Práctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. En: *IV Symposium de Didáctica de les Ciències Socials. La teoría y la práctica en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Girona.
- González, G. A. (2013). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 12, 37-45.
- Goodman, J. y Adler, J. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13(2), 1-20.
- Gutiérrez, M. y Pagès, J. (2013). La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales: Aportaciones interdisciplinares. En Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 261-284). España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (3rd ed.). Barcelona: Graó.
- Levstik & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. Routledge.
- Madgenzo, A; y Arias, R. (2015). *Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina. Informe regional 2015*. <https://es.slideshare.net/andresavila08/informe-regional-2015-educacin-ciudadana-y-formacin-docente-en-pases-de-amrica-latina>

- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Nicolás, E. y Gómez, J. (coords.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia, Aula de debate.
- Pagès, J. (2009): *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140-154). Libro 2, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015*. Ministerio de Educación Nacional.
- Presidencia de la República de Colombia. (2016). *Resolución 2041 de 2016*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ross, W. (2019). *The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future?* En Maria Ballbé, Neus González-Monfort, Antoni Santisteban (eds.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia* (pp. 39-52). Barcelona: GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (coord.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Síntesis.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 27-35.
- UNESCO (2017). La formación inicial docentes en educación para la ciudadanía en América Latina. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Universidad Tecnológica de Pereira (2015). *Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil (PEP)*, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Van Hover, S. y Hicks, D. (2018). *History teacher preparation and professional development*. En Metzger S; and Alan; McArthur, L (Coords.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391-418). Estados Unidos de América: Wiley Blackwell.
- Villalón, G. (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una Profesora de Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Retrieved from www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125964/lhc1de1.pdf?sequence=1
- Adler, S.A. 1984 Adler, S.A. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, vol. XII, 1, 13-30.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). Morata.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4a ed.). Sage.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021

Recibido 8 de febrero de 2021

Aceptado 29 de marzo 2021

Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso

*Teaching practices in the teaching of history. An analytical
proposal based on a case study*

María Paula González

Universidad Nacional de General Sarmiento y CONICET (Argentina)

Email: mpgonzal@campus.ungs.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0357-2365>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.141>

Resumen

Las prácticas docentes (saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones) resultan claves en la enseñanza de la historia, mucho más que el currículo o los materiales educativos. Por ello, resulta relevante comprender las dimensiones que hacen a su configuración. A partir de un estudio de caso y de un recorte temático en particular, se propondrá un análisis de diversas dimensiones concurrentes que, sin ser las únicas, resultan relevantes. Se trata de: el contexto (en sus múltiples escalas: socio histórico, político, memorial, escolar, institucional y áulico), la propuesta oficial (esto es la normativa educativa, los diseños curriculares), los estudiantes, la materialidad así como los propios profesores (con sus biografías, posicionamientos, formaciones, etc.) y su saber hacer, aquel que construyen y despliegan en el día a día. Así, esta propuesta pretende conocer y reconocer los haceres docentes para fortalecer el trabajo de los propios profesores así como colaborar en la formación inicial y continua dando lugar a una retroalimentación significativa entre docencia e investigación.

Palabras clave: enseñanza; historia; docente; prácticas; estudio de caso.

Abstract

Teaching practices (knowledge, gestures, behaviors, actions, senses, representations, ideas, affections and emotions) are keys in the teaching of history, much more than the curriculum or educational materials. Therefore, it is relevant to understand the dimensions that make up its configuration. Based on a case study and a particular thematic clipping, an analysis of various concurrent dimensions will be proposed that, without being the only ones are relevant. It is about: the context (in its multiple scales: socio-historical, political, memorial, school, institutional and classroom), the official proposal (educational regulations, curricular

designs), students, materiality as well as their own teachers (with their biographies, positions, training, etc.) and their know-how, the one they build and deploy on a day-to-day basis. Thus, this proposal intends to know and recognize the teaching activities to strengthen the work of the teachers themselves as well as to collaborate in the initial and continuous training, giving rise to a significant feedback between teaching and research.

Keywords: teaching; history; teacher; practices; case study.

Los saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc. son aspectos que deberían estar presentes en los programas de formación continuada del profesorado. Son problemas prácticos sobre los que el profesorado puede y ha de aportar sus conocimientos y sobre los que la didáctica puede y ha de aportar el resultado de sus reflexiones e investigaciones. Urgen, desde luego, investigaciones cualitativas, estudios de caso contextualizados, sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos geográficos, históricos y sociales concretos, como los de otras didácticas especiales, que constituyan, por un lado, la base teórica de la didáctica y que, por otro, puedan ser contrastados por los profesores desde su práctica (Pagès, 1994).

1. Introducción

Los profesores son claves en la enseñanza y de allí la relevancia de conocer sus prácticas. Esa es la idea central apuntada por Joan Pagès en la cita que encabeza este trabajo. Por ello, el objetivo de este escrito es sumar un aporte al estudio de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia, con una indagación como la que recomendaba Joan: cualitativa, a partir de un caso contextualizado, sobre la enseñanza de un contenido histórico concreto -en este caso, la última dictadura argentina (1976-1983)-.

Para ello, daré cuenta de las indagaciones focalizadas en las prácticas docentes en historia en mi país así como expondré muy brevemente la perspectiva teórica que he asumido. Más adelante, presentaré el estudio de caso para explorar las prácticas de enseñanza en relación con la historia reciente. Para finalizar, propondré una serie de dimensiones de análisis.¹

El afán que recorre este trabajo es la búsqueda de una retroalimentación significativa entre investigación y docencia. En otras palabras, la aspiración es aquella que también nos trazaba Joan: aportar un estudio que, por un lado, contribuya a la construcción de una base teórica de la didáctica de la historia y que, por otro, pueda ser contrastado por los profesores desde su práctica (más allá del contexto desde el que se escribe y del tema específico que se selecciona).

2. Sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: un panorama

El campo de la investigación sobre enseñanza de la historia en Argentina se muestra -desde los años '90 a nuestros días- especialmente vital y productivo. Dentro de este campo se ha podido advertir un conjunto de temas-problemas que han concentrado la mayoría de los esfuerzos de investigación así como los objetos más visitados. Entre los temas, destacan: los contenidos de

¹ Este trabajo retoma la investigación doctoral realizada en la UAB con la dirección de Joan Pagès y Silvia Finocchio (González, 2008) así como en desarrollos posteriores realizados como investigadora docente de la UNGS e investigadora del CONICET (González, 2014a y 2018).

enseñanza; la formación docente; el aprendizaje de contenidos históricos; la enseñanza y aprendizaje de la lectura en historia; la relación de los jóvenes con la historia; las representaciones, los saberes y las prácticas docentes; y los desafíos de la historia y la memoria del pasado reciente en la escuela. Entre las fuentes más analizadas, sobresalen los diseños curriculares y los libros de textos escolares.²

De todo este conjunto, haré referencia a las investigaciones que han atendido a los saberes y las prácticas docentes en las aulas. Y aquí, resulta ineludible citar indagación pionera realizada por Finocchio y Lanza (1993). En aquel trabajo, las autoras se propusieron analizar cómo se conforman las prácticas docentes a través de una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. Por medio de entrevistas a profesores y observaciones de clases en dos escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires (realizadas a fines de los años 80), las autoras delimitaron “los espacios a los que acude el docente de historia con el fin de tomar conceptos que le permitan armar su propio discurso y de encontrar su fuente de legitimación” (Finocchio y Lanza, 1993: 102). Así, señalaron la incidencia –no excluyente pero sí significativa– de: la formación docente, la propuesta oficial, la conciencia de la historia, la concepción de la historia, el universo de los textos escolares, el campo bibliográfico propio, las exclusiones (concebidas como las omisiones o rechazos significativos) y el saber hacer docente.

Esta línea de investigación sobre las prácticas docentes no tuvo contribuciones del mismo alcance después de la reforma educativa de los '90, aunque se realizaron trabajos en torno a las prácticas de profesores en el nivel secundario. En algunos casos, sobre las significaciones que los profesores le otorgan a la enseñanza de la historia –en diversos contextos políticos y educativos y por parte de diversas generaciones (Funes, 2012); sobre las implicancias que las trayectorias de formación, el “*habitus*” configurado en el ejercicio profesional, las condiciones institucionales y las interrelaciones en el aula que hacen a la construcción de la historia enseñada (Aquino y Ferreyra, 2009); acerca del tratamiento en las aulas de temas como el peronismo (Carrizo y Tejerina, 2013); en relación con las formas en que los docentes se apropian de las prescripciones curriculares y construyen prácticas plurales (Gregorini, 2017) entre muchos otros.

Asimismo, se realizaron estudios sobre prácticas de enseñanza especialmente en relación con la historia argentina reciente (tema que aquí selecciono también). Con ese recorte temático, fue clave la indagación de Alonso y Rubinzal (2004) –que señaló la incidencia del consenso colectivo en torno al valor de la institucionalidad democrática entre los docentes al momento de enseñar historia reciente–. Del mismo modo, la realizada por De Amézola, Carlos y Geoghegan (2006) –que indicó los problemas que atravesaban las prácticas de los profesores del conurbano bonaerense, a saber: el tiempo disponible para la asignatura; los problemas institucionales (ausentismo de los alumnos, dificultades en el aprendizaje); la comunidad educativa (con memorias en conflicto); la incipiente y escasa formación docente sobre estos temas, entre otras cuestiones–. Por mi parte, interpreté las prácticas docentes como un conjunto de estrategias y tácticas contingentes y situadas donde cobraban especial importancia las dimensiones biográfica, contextual y temporal (González, 2014a). En la misma senda, otras indagaciones indicaron que los

² Las referencias aquí son muy numerosas y exceden el espacio de este artículo. Por eso, remitimos a estos dos estados de la cuestión: González (2014b) y González y González Iglesias (2017).

docentes combinan abordajes diversos en lo temporal, espacial, conceptual y metodológico (Funes y Jara, 2018). Más recientemente, otras investigaciones sobre prácticas docentes en las aulas han mostrado cómo éstas son resultado de diversos modos de apropiarse del pasado reciente que proyectan nuevas formas de enseñar por parte de los profesores y de hacer historia y memoria por parte de los jóvenes (Pappier, 2017; Billán, 2018; Legarralde, 2018).

Considerando estos antecedentes y también la propia indagación, trabajé sobre un estudio de caso basado en la práctica de una profesora de historia de secundaria –a quien llamaré Laura– con quien tuve la posibilidad de compartir y observar sus clases en el ciclo lectivo 2013 y nuevamente en 2017.³ En ambas oportunidades, además de las observaciones, mantuve dos entrevistas en profundidad con la docente (además de las charlas informales antes y después de cada clase), exploré las carpetas de sus estudiantes, conversé con el equipo directivo entre otros registros y fuentes. Elegí trabajar con un estudio de caso puesto que resulta una reconstrucción que permite la comprensión en profundidad de las prácticas docentes no con el afán de generalización sino por la posibilidad de transferir las conclusiones.⁴

Antes de pasar al caso en sí, cabe señalar que el marco teórico asumido para el análisis e interpretación se nutre de la noción de “cultura escolar” (Julia, 2001, Viñao, 2002, Vidal, 2005) y de la perspectiva de “invención de lo cotidiano” (De Certeau, 2007). El concepto de cultura escolar permite mirar a la escuela como un lugar productivo e inventivo y no meramente reproductivo. Por otra parte, la perspectiva de Michel De Certeau –interesado en las “artes de hacer”– permite pensar lo cotidiano desde la pluralidad de situaciones, intereses y contextos donde los sujetos despliegan tácticas de significación activas.

Con estas coordenadas teóricas y antecedentes empíricos, pasaré al estudio de caso que he tomado para compartir.

3. Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: el estudio de caso

Laura trabaja como profesora de Historia y de Proyecto de investigación en 6° año en provincia de Buenos Aires en una escuela privada laica que atiende a sectores medios y medios-bajos. Tiene un interés personal sobre la historia reciente, tema sobre el que tuvo formación docente en grado y sobre el que se encuentra actualizada en relación a la producción historiográfica, con un amplio campo bibliográfico propio sobre este tema.

En 2013, su estrategia es abordar en las dos horas de Historia los contenidos conceptuales y procesuales mientras que la realización de la investigación por parte de los estudiantes se desarrolla en el marco de la otra asignatura (Proyecto de Investigación) donde Laura orienta y acompaña a los alumnos en la elaboración de las indagaciones referidas a la historia argentina reciente centradas en la última dictadura. Así, Laura se apropia del diseño curricular y construye una estrategia propia de trabajo (con la autorización del equipo directivo de la institución) y operativiza la propuesta normativa según su saber hacer.

³ En 2013 observé a Laura durante cuatro clases de dos horas reloj cada una. En 2017 la observé durante cinco clases seguidas de dos horas reloj cada una. Como es usual en estos casos, el nombre del docente es de fantasía y se omite el nombre de la institución escolar.

⁴ Sobre el uso de estudios de caso en la investigación, véase Stake (1998) Sobre los criterios de claridad, verosimilitud y transferibilidad de una investigación cualitativa, véase Connelly y Clandinin (1995).

A lo largo de las clases que observo en ese año, Laura expone de modo dialogado, realiza puestas en común con sus estudiantes sobre lecturas y cuestionarios realizados, construye líneas de tiempo, define conceptos claves, lee de modo compartido con sus alumnos diversos materiales (textuales o audiovisuales), diseña cuadros de síntesis en el pizarrón que los estudiantes copian en sus carpetas, etcétera.

En relación con los materiales, Laura propone a sus estudiantes diversas lecturas: un texto escolar (que los alumnos tienen fotocopiado completo), dos textos académicos⁵, una selección de testimonios del *Nunca más*⁶, un capítulo de una serie televisiva⁷, y un mapa temático (de los centros clandestinos de detención⁸). Además, las carpetas de los estudiantes muestran actividades desarrolladas a partir del análisis de una película (*La historia oficial*⁹), cuestionarios de preguntas, realización de reseñas e informes de lecturas. Las consignas de estos trabajos apuntan al análisis de las lecturas pero también a la articulación entre sus aportes provenientes de diferentes culturas (masiva, académica, pedagógica) y de diversos lenguajes (académico, cartográfico, audiovisual, testimonial, etc.).

La profesora pone especial énfasis en un conjunto de definiciones conceptuales y precisiones temporales. Para esto, construye colectivamente con sus estudiantes definiciones de conceptos tales como historia, memoria, terrorismo de Estado, golpe de Estado, etcétera. Del mismo modo, elabora una línea de tiempo con los sucesivos golpes de estado desde 1930 a 1976 para marcar cambios y continuidades en un proceso mayor en la historia argentina del siglo XX. Desde la mirada de Laura, los estudiantes necesitan “ubicarse” temporalmente y contextualizar el golpe de 1976 en una trama mayor así como utilizar vocabulario propio de historia y ciencias sociales.

Para el desarrollo de conceptos, Laura va construyendo definiciones de terrorismo de Estado, dictadura y golpe de Estado. A través de exposiciones dialogadas e interpretaciones colectivas de textos que se trabajan en el aula, Laura va exponiendo, orientando, retomando ideas de los estudiantes y repreguntando. Al mismo tiempo, selecciona ejemplos, establece comparaciones e introduce analogías significativas para sus alumnos con referencias al presente. En esos diálogos se tejen referencias del contexto social inmediato así como de lecturas realizadas en clases anteriores o a través de trabajos prácticos como muestra el siguiente extracto.¹⁰

Profesora: ¿De qué manera se imaginan ustedes que la desaparición de una persona impacta emocionalmente a la familia?

⁵ En las carpetas de ese curso, observé el trabajo con textos de Traverso *“Historia y memoria. Notas sobre un debate”*, y de Franco & Levín *“La historia reciente en clave historiográfica”* ambos publicados en Franco & Levín (comps.) (2007) *“Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción”*. Buenos Aires: Paidós. Estos y otros textos, también son reproducidos, en parte, en los libros escolares, así como son sugeridos en los listados de referencias de los diseños curriculares.

⁶ Nombre del informe final de la Comisión Nacional por la Desaparición de Personas. Esa comisión fue creada por el presidente Alfonsín en diciembre de 1983 para investigar las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura militar. La publicación contiene los testimonios de las víctimas de la represión.

⁷ “Lisa, la iconoclasta” de los Simpson.

⁸ <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mapaccd.pdf>

⁹ Ganadora del Oscar a la mejor película extranjera y del Globo de Oro en ese mismo rubro en 1986. https://www.imdb.com/title/tt0089276/?ref_=ttawd_awd_tt

¹⁰ En la transcripción de las observaciones utilizo algunas convenciones como xxxx para dar cuenta de fragmentos inaudibles, ... para señalar pausas; _para mostrar auto-reparaciones; [...] para indicar recortes.

A1: xxxx Por la... ¿cómo era que decía?... No sabían si esta persona estaba muerta, si estaba desaparecida, si estaba bien. La nostalgia de no saber qué creer o buscarlo.

P: Buscar respuestas. ¿Y aparte?

A1: El miedo, la angustia que tienen

A2: Sí, pero más allá de estar desaparecido vos no sabías si estaba desaparecido o ya estaba muerto.

P: Claro, es que no sabías dónde estaba. El desaparecido se esfumaba del mundo, la cuestión pasa también que si hoy en día viviendo en democracia una persona desaparece, hay que esperar un tiempo prudencial. Fíjense en el caso de Ángeles, que apareció en el container del CEAMSE¹¹. Bien, ¿qué hizo la madre, la familia? Usó las redes sociales, fue a la comisaría, llamó a los medios.

A: Si, pero la chica apareció...

P: Independientemente....tenés un montón de carriles por los cuales denunciar la desaparición de una persona. Y en dictadura los carriles están cerrados. Porque vos tenés que ir a una comisaría a denunciar que desapareció tu hijo, tu mamá, tu papá, tu hermano, tu primo, tu pareja y..._ ¿se acuerdan la película “La historia oficial”? ¿Se acuerdan cuando la amiga le cuenta a Alicia lo que a ella le había pasado y Alicia le dice: “-¿No hiciste la denuncia?” y Ana se ríe. ¿Por qué Ana se reía?

A4: Porque no tenían a dónde ir a denunciar.

A3: Porque la había secuestrado la misma policía.

P: Exactamente, tenemos involucrado al Estado [...]

En el pasaje anterior, se vislumbran indicios acerca de cómo las preguntas y respuestas de los estudiantes, el contexto socio histórico y las diversas lecturas desde materiales diversos entretejen los saberes y prácticas en clases de historia.

Asimismo, los estudiantes van construyendo significados y sentidos de un modo compartido. Incluso los propios jóvenes traen referencias de lo local: por ejemplo, cuando se trabaja con el mapa de los sitios de los centros clandestinos de detención, consultan a la docente por el ex Batallón 601. Se trata de un espacio asentado en el partido donde se encuentra la escuela donde funcionó un centro clandestino de detención y que no está señalado en el mapa trabajado como lugar de memoria. Los estudiantes conocen su existencia e historia pero además la vivencian como vecinos ya que se ha transformado en el predio recreativo Municipal Malvinas Argentinas.

Por otra parte, al momento de trabajar con testimonios que Laura selecciona del informe de la CONADEP –que hablaban de la tortura psicológica y la imposición del miedo-, se produce en clase un clima muy especial y sensible: los estudiantes permanentemente suspiraban, mostraban sorpresa, indignación, dolor. Resulta difícil reconstruir por escrito el clima de esa clase, pero algunas ideas señaladas oralmente por los estudiantes, dan muestra de ello.

¹¹ La docente se refiere al caso de la desaparición de una adolescente -Ángeles Rawson- que fue hallada muerta en una planta de la empresa CEAMSE. Con esa sigla se suele aludir al lugar de disposición final de los residuos en la planta de José León Suarez, en provincia de Buenos Aires, donde fue encontrado el cuerpo de la joven asesinada. Dicho caso tuvo gran impacto mediático en las fechas en que se realizó la observación de clases (junio de 2013).

A6: Porque la tortura física tal vez se puede llegar a aguantar porque el cuerpo puede llegar a recibir golpes, se recupera pero cuando ya te parten la cabeza, tus pensamientos, cuando te logran destruir tus pensamientos te logran destruir a vos...

A7: Vos mismo sentís que no servís para nada, como que perdés esperanzas...

En esta breve transcripción es visible cómo los estudiantes manifiestan empatía con los testimonios que estaban trabajando (ex detenidos-desaparecidos que daban cuenta de la tortura psicológica): lo que estaban leyendo y analizando no eran algo ajeno ya que sus comentarios se conjugaban en primera persona del singular. Cuando consulto a Laura por el sentido de esa actividad a partir de testimonios, ella me comenta que le interesa que los alumnos comprendan que la tortura no fue sólo física (aspecto que ya conocen y que puede producir un morbo que a ella no le interesa subrayar) ni dirigida sólo a quienes estaban detenidos, sino que estaba destinada a crear un clima de terror en toda la sociedad. Así, entonces, los estudiantes -con sus saberes, intereses y preguntas- pero también ella misma como profesora -con lo que espera de ellos y entiende que debe transmitirles- moldean las prácticas de Laura.

Cuando vuelvo a observar las clases de Laura en 2017, encuentro que ha optado por realizar algunas variaciones en su propuesta áulica, aunque conserva los mismos objetivos y principios que rigen su práctica.

En las clases que presencié, Laura trabaja con discusiones conceptuales en torno al período 1955-1973. De esta manera, propone comprender el último golpe en una trama temporal y causal amplia que se inicia con el golpe de aquel año que derroca a Perón e inicia la proscripción del peronismo en la vida política del país hasta 1973. Para ello, propone la lectura de un texto académico que los estudiantes leen y comentan con ella en clase.¹² Así, en el aula se conversa en torno a la proscripción del peronismo, la resistencia peronista, las diferencias entre manifestación, protesta y rebelión, el surgimiento de las organizaciones armadas, etc. En particular referencia a este último punto, Laura suma la visualización en el aula de un film documental producido por Canal Encuentro titulado "*Las organizaciones armadas*".¹³ Tal documental le permite trabajar sobre el proceso histórico que va desde 1966 a 1976 en relación con el avance de la Doctrina de la Seguridad Nacional, el crecimiento de las protestas y el surgimiento de las organizaciones armadas en Argentina pero también el contexto previo del retorno de Perón y el gobierno de Isabel Perón hasta marzo de 1976 (momento del golpe de Estado)

En esta propuesta de lecturas y análisis, Laura organiza y lleva adelante un ciclo de cine con sus estudiantes, en torno a una selección de films de ficción que retratan la última dictadura. Los films son variados y se corresponden a distintos contextos de producción: "*La historia oficial*"

¹² Se trata del texto "*Protesta, rebelión y movilización. De la resistencia a la lucha armada*" de Mónica Gordillo publicado en James, D. (dir) (2003) *Violencia, proscripción y autoritarismo*. Nueva Historia Argentina tomo IX. Buenos Aires: Sudamericana.

¹³ Episodio 19 de la primera temporada del ciclo "*Historia de un país. Argentina siglo XX*" producido por Canal Encuentro. Disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8001/24?temporada=1> Canal Encuentro es un canal cultural educativo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Entre 2007 y 2015 produjo una gran cantidad y variedad de material audiovisual que muchos docentes incorporaron a las clases de historia. Sobre la incorporación de estos materiales en las clases de historia y los usos y apropiaciones docentes, puede verse la tesis de Buletti (2019).

(1985), *“La noche de los lápices”* (1986)¹⁴, *“Garage Olimpo”* (1999)¹⁵ y *“Crónica de una fuga”* (2006)¹⁶. Y es que a Laura le interesa a partir de las películas, por un lado, trabajar con algunas categorías conceptuales y, por otro, ver cómo la última dictadura es narrada en diferentes contextos y cómo reflejan (al tiempo que ayudan a construir) diversas memorias cambiantes sobre la última dictadura.

Por ejemplo, sobre cómo es narrada la última dictadura en las diferentes películas, Laura se ocupa de subrayar las variaciones en la construcción de las narrativas cinematográficas de acuerdo al contexto de producción y, a la vez, de seguir discutiendo conceptos y narrativas de la memoria. Por ejemplo, en relación con *La historia oficial*, Laura indica que la película se inscribe en la “teoría de los dos demonios”. Con ese nombre se conoce a la narración social que indicó la existencia de dos facciones armadas enfrentadas (de derecha y de izquierda) en las que existían cúpulas con autoridad (y, por tanto, con culpa) y señaló que hubo subordinados tanto del sector militar (impelidos a ejecutar las órdenes por el mandato de la “obediencia debida”) como del lado de las organizaciones político-militares (en las que los militantes de menor rango actuaron obligados y engañados por sus jefes que se habían exiliado). Según esa teoría en ambos bandos hubo víctimas, esencialmente inocentes, y la sociedad toda fue la víctima más importante (y también más inocente): primero, del fuego cruzado de los dos bandos y, después, del engaño de las Fuerzas Armadas de las que solo esperaban la pacificación del país (Cerruti, 2001).¹⁷

Además, sobre esta teoría, Laura deja en clara su posición: no hay equiparación posible, no hay “dos demonios” homologables. Así lo explica a sus estudiantes:

P –[...] la diferencia fundamental pasa por el hecho de que la guerrilla son civiles ¿sí? La guerrilla... son civiles. El Estado es el Estado ¿no?, acá tenemos a militares que toman el poder del Estado y que utilizan todo el aparato estatal para perseguir, secuestrar, torturar, desaparecer personas ¿sí? Desde ese punto de vista no se puede equiparar jamás el accionar de la guerrilla con el accionar del Estado, por eso es que al Estado, al Estado militar ¿no? a los militares que manejaron el Estado en ese momento, se los puede seguir juzgando ¿sí? porque esos delitos, son considerados delitos de lesa humanidad. Los de la guerrilla son delitos comunes. [...] en el caso de los militares que tenían todo el poder a su disposición y que atentaron contra los derechos básicos de todo un territorio y todos los habitantes de ese territorio, esos delitos no prescriben ¿Se entiende la diferencia?

A (varios a la vez) –Sí

P –Entonces, esta teoría de los dos demonios, hoy por hoy, es criticada ¿sí? En este momento, en este contexto, fue la manera de poder explicar lo que había pasado.

Con esta explicación, Laura indica que no hay posibilidad de equiparación entre la guerrilla y las Fuerzas Armadas. Y es que como señala Vezzetti (2002: 122)

¹⁴ Narra la desaparición de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata en 1976. Dirigida por Héctor Olivera y estrenada en 1986. Está basada en el libro homónimo de María Seoane y Héctor Ruiz Núñez. <https://www.imdb.com/title/tt0193355/>

¹⁵ Dirigida por Marco Bechis. El film relata lo ocurrido en los centros de detención clandestina de la última dictadura militar argentina. https://www.imdb.com/title/tt0201631/?ref=nv_sr_1

¹⁶ Dirigida por Adrián Caetano. Está basada en la novela autobiográfica *Pase libre: la fuga de la Mansión Seré*, de Claudio Tamburrini. La película relata un caso de fuga de un centro clandestino de detención de la provincia de Buenos Aires. https://www.imdb.com/title/tt0479354/?ref=ttfc_fc_tt

¹⁷ Como indica Vezzetti (2002) y demuestra Franco (2012) esa teoría era anterior a la dictadura. Para una discusión de esta teoría, véase Franco (2015).

“las Fuerzas Armadas, que controlaban el aparato del Estado eligieron la vía clandestina e irregular de acción que incluso contradecía los propósitos de orden con los que habían buscado justificar su irrupción. La acción de la guerrilla, por definición, era irregular y clandestina, pero no se hacía desde el Estado ni invocaba principios de legalidad y continuidad jurídica e institucional”.

Hasta aquí, he ido mencionando algunos aspectos de las clases de Laura que permiten pensar las prácticas de enseñanza y, a continuación, expondré las variables que podrían explicar las características que asumen.

4. Para una interpretación de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente: algunas dimensiones y variables.

Defino a las prácticas docentes como un conjunto de saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones. Por lo mismo, entiendo que no es posible reconstruirlas solo a partir de “pruebas visuales” puesto que

“en la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se “ve” como lo que se “lee”. Es decir, aunque nos parezca que lo que presenciamos en las aulas es tan claro como el agua [...] nuestra impresión se debe al funcionamiento, en gran medida inconsciente, de un vasto aparato de comprensión que rara vez nos molestamos en traer a la superficie de la conciencia para someterlo a un detenido examen” (Jackson, 2002: 115).

Las palabras de Philip Jackson nos advierten que no solo debemos observar la práctica sino también dar cuenta de nuestro propio aparato de comprensión e interpretación. A eso agregaría que también resulta necesario acceder a los sentidos que los docentes le imprimen a sus decisiones y acciones que no resultan visibles y a los que podemos acceder a través de entrevistas. Entonces, en lo que sigue, presentaré lo que vi y cómo lo leí con el afán de “someterlo a un detenido examen” (retomando las palabras de Jackson). Al mismo tiempo, iré señalando los sentidos y objetivos manifestados por la docente al comentar conmigo sus decisiones (al momento de realizar las entrevistas y charlas informales).

Por lo dicho, entiendo que la práctica docente de Laura resulta comprensible al tener en cuenta varias dimensiones y variables que comentaré a continuación.

En primer lugar, resulta importante indicar que las prácticas docentes son prácticas situadas ya que se ven condicionadas por el contexto en el cual se desarrollan. Un *contexto* que, en verdad, son varios *contextos* (en plural) porque acumulan diversos espacios y diferentes temporalidades: el socio-histórico, escolar, institucional y áulico. Así, el contexto de una práctica no es un mero escenario donde se inscribe sino un espacio que también es construido por la práctica docente.

Cuando hablo de *contexto socio histórico*, debemos tener en cuenta variables políticas, memoriales e incluso judiciales en relación con la historia argentina reciente -y en particular en torno a la última dictadura- que condicionan la práctica docente.

En tal sentido, el contexto socio histórico político y memorial en que observo y analizo la práctica de Laura posee características singulares. Por un lado, se trata de un contexto en el cual, entre 2002 y 2015, se produjeron importantes transformaciones: de una década de “olvido y

perdón” propio de los años 90, se pasó a un contexto en que las luchas por la memoria se convirtieron en “políticas de memoria por parte del Estado” (Lvovich y Bisquert, 2008). Además, desde 2003 se inició un camino diferente para la justicia: se declaró la inconstitucionalidad y nulidad de las leyes de impunidad, se retomaron las causas penales no solo a los militares sino también a civiles responsables de la dictadura.¹⁸ Asimismo, el propio Estado reconoció su responsabilidad en la represión ilegal a través de reparaciones económicas, el resguardo de archivos y la construcción de espacios de memoria.¹⁹

Ese contexto político y memorial de avance de la justicia en la condena de los responsables (militares y civiles) de la última dictadura permitió, además, contar con renovadas definiciones curriculares que profundizan los alcances de la historia reciente con clara intención de transmitir la condena al terrorismo de Estado (cuestión sobre la que volveré luego) y una gran oferta de materiales educativos en diversos lenguajes y soportes acompañados por dispositivos de actualización docente. De modo paralelo, y también merced a políticas activas por parte del Estado en relación al desarrollo científico y tecnológico, esos años permitieron la construcción y consolidación de la historia reciente como campo historiográfico que aportó saberes actualizados a los diseños, a los libros de textos escolares y otros materiales así como a la formación docente.

Pero, por otra parte, la asunción de un nuevo gobierno en diciembre de 2015 supuso un quiebre en relación con algunas de las condiciones políticas y jurídicas indicadas antes. Y es que con la llegada de la alianza Cambiemos al poder (e incluso algunos meses antes) se produjeron varias mudanzas de discursos y prácticas sobre la última dictadura. En relación con los discursos, en diferentes foros y a través de la prensa escrita, se alzaron voces (políticas, académicas y periodísticas) que “relativizaron la magnitud y cualidad de los crímenes y la represión estatal durante los años setenta en la Argentina y cuestionaron los juicios penales en curso contra perpetradores de violaciones a los derechos humanos”.²⁰ Esas declaraciones implicaron diversas formas de descalificación, negación o relativización del conocimiento acumulado en torno al carácter sistemático y clandestino de los crímenes cometidos por la última dictadura militar y, además, facilitaron la aparición de voces que incluso reivindican el accionar de las fuerzas armadas durante 1976 y 1983.²¹ En relación con los cambios en las políticas, son evidentes sobre todo en aquellas relacionadas con los derechos humanos.²² En efecto, no solo hubo voces que pusieron en cuestión la política de esa área de décadas anteriores sino que se comenzaron a desarticular diversas áreas estatales que investigaban responsabilidades en los crímenes dictatoriales, aportaban pruebas a los juicios y/o asistían a las víctimas.²³ En ese marco, si bien

¹⁸ Esa declaración de nulidad por parte del parlamento en 2003 fue ratificado por la Corte Suprema de Justicia en 2005.

¹⁹ Sobre el reconocimiento de la responsabilidad del Estado y las políticas llevadas adelante, véase el informe anual del CELS (2004).

²⁰ Manifiesto “La democracia se construye con verdad y con justicia”. Texto completo disponible en: <https://historiarecienteargentina.wordpress.com> Véase también, *Página/12*, 22-9-2015 “Preocupados por el proceso de justicia”. Sobre este cambio de época, véase además Lorenz (2017).

²¹ Véase, por ejemplo, las declaraciones de Gómez Centurión (por entonces titular de la Aduana) “No comparto que hubo un plan genocida” *Clarín*, 29-1-17.

²² Pablo Avelluto (ministro de Cultura de la Nación): “Hoy tenemos también otra agenda, que tiene que ver con los Derechos Humanos de los vivos” *La Nación*, 24-3-17.

²³ Por ejemplo, el Grupo Especial de Relevamiento Documental, los Equipos de Relevamiento y Análisis de los Archivos de las Fuerzas Armadas, el Programa Verdad y Justicia, el Centro de Asistencia a Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos Dr. Fernando Ulloa, la Subgerencia de Promoción de los Derechos Humanos del Banco Central, etc. Véase el

algunas causas judiciales en torno a crímenes de la dictadura siguieron en pie la situación se volvió contradictoria (CELS, 2017). En la misma senda, y con impacto directo en el mundo escolar, se desarticulaban o desfinanciaban programas y redes que habían sido claves en la realización de actualizaciones para docentes y de producción de materiales educativos destinados a la difusión, reflexión y tratamiento escolar del terrorismo de Estado en las aulas.²⁴

De tal manera que observó a Laura en esos dos contextos, en 2013 y en 2017, con los cambios, avances, retrocesos y latencias descritos antes. Y en ambos contextos Laura trabaja el concepto terrorismo de Estado (y no “guerra sucia”, por ejemplo) aunque también resulta notorio que en 2017 a Laura le importa discutir “la teoría de los dos demonios”. Y es que si bien los contextos tienen variaciones que pueden impactar en las prácticas, también es visible –al menos en el caso de Laura– que los docentes tienen sus propias opciones personales, pedagógicas y políticas que sostienen.

En segundo lugar, creo que tenemos que tener en cuenta el *contexto escolar* general así como el *contexto institucional* y *áulico* particular de Laura para comprender su práctica de enseñanza.

Entiendo aquí que el *contexto escolar* –es decir, la escuela como objeto histórico– deja sus marcas en las prácticas de Laura. Se trata de un contexto con una cultura propia, que impone coordenadas temporales y espaciales, y que se despliega en disciplinas escolares. En tal sentido, Laura trabaja en un aula con 30 estudiantes, en dos horas semanales de Historia que combina con otras tantas de Proyecto de Investigación, las dos asignaturas que tiene a cargo. Se trata de un contexto que, aun cuando impone ciertos límites, también deja intersticios para las apropiaciones e invenciones docentes que, en el caso de Laura, se ve en la organización y coordinación entre dos espacios curriculares.

Además, Laura trabaja en un *contexto institucional* en particular: una escuela privada laica que, en relación con la historia argentina reciente, construye una “atmósfera de transmisión de aliento” al tratamiento de esos temas (González, 2014a)²⁵. Una atmósfera que la misma Laura construye al trabajar con los estudiantes en clase pero también al orientar proyectos de investigación referidos a la última dictadura.

Finalmente, Laura se mueve y construye con sus estudiantes un *contexto áulico*, donde se lee, analiza, debate, se produce y elabora colectivamente a partir de los intercambios, las preguntas, la construcción de significados de modo compartido y donde también se manifiestan diversas sensibilidades.

En tercer lugar, entiendo que la práctica de Laura se comprende si se considera la *propuesta oficial*, es decir la normativa educativa nacional²⁶ y los diseños curriculares vigentes en la jurisdicción en la que trabaja.²⁷ Eso explica los contenidos y los sentidos propuestos para la enseñanza de la historia en la escuela de los que Laura se apropia y genera su propio programa

Manifiesto “Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos”, disponible en <https://historiarecienteargentina.wordpress.com>

²⁴ Por ejemplo, el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación, la Red Nacional de Educación y Memoria y los diversos programas provinciales asociados.

²⁵ En la investigación doctoral indiqué que las instituciones escolares construyen diversas “atmósferas de transmisión” de rechazo, omisión, rutina o aliento.

²⁶ Véase la Ley Nacional de Educación, artículo 92 (ME, 2006) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (ME, 2012).

²⁷ Véanse los Diseños Curriculares para 6° año de la Provincia de Buenos Aires (PBA-DGCE, 2012)

para la asignatura de 6° año donde se refleja recortes, selecciones, ponderaciones y organizaciones propias.

En cuarto lugar, la práctica de Laura es comprensible si se tiene en cuenta la *materialidad* que involucra. Y esto se evidencia en los distintos textos, lecturas, soportes y lenguajes que circulan en las clases de esta docente. Textos académicos y series televisivas para trabajar conceptos; libro de textos escolar para abrir o profundizar procesos históricos; mapa temático (de los centros clandestinos de detención) que habilita a trabajar el carácter sistemático de la represión durante la última dictadura; un film documental para trabajar un proceso histórico amplio; varios films de ficción para ver cómo fue retratada la dictadura en diversos contextos políticos y memoriales y para ver aspectos de los “cívico militar”, etcétera. En fin, materiales diversos, diferentes soportes y lenguajes, portadores y constructores de diversos saberes, representaciones y discursos sobre la historia también moldean la práctica de Laura.

En quinto lugar, conocer y reconocer el contexto áulico resulta clave para comprender la práctica docente y allí los *estudiantes* son protagonistas fundamentales. En tal sentido, los grupos con los que trabaja Laura en 2013 y 2017 muestran interés por las clases de historia argentina reciente: participan, hacen preguntas, comentarios, exteriorizan sus sensibilidades (se conmueven frente a testimonios de tortura psicológica, lloran frente al final de una película) o incluso manifiestan cierta indiferencia sobre ciertos temas. En fin, los estudiantes con sus intereses, desintereses, consumos, representaciones, sensibilidades, opiniones, expectativas y preguntas. Estudiantes que moldean, interrogan y desafían a Laura quien comenta en la entrevista cómo elige ciertos temas, materiales y debates de acuerdo al grupo que tiene en la sala. Estudiantes que ponen de manifiesto que un aula de historia es un lugar de encuentro entre generaciones.

En sexto lugar, la práctica de Laura resulta inescindible de la dimensión *biográfico – personal*: formación inicial y continua, lecturas, memoria, posicionamientos políticos, pedagógicos y didácticos frente a su tratamiento escolar de la historia reciente. Si en algunos docentes se registran diversos posicionamientos frente a la historia reciente -molestias, resquemores, inquietudes, etcétera (González, 2014a)-, en el caso de Laura se ve un especial compromiso con el tema, en el recorte de contenidos, en la selección de nociones a trabajar, en la elección de los materiales de lectura que ella misma ha recorrido en su formación de grado y posgrado. Además, Laura muestra su condena al terrorismo de Estado, de defensa de los derechos humanos, de posicionamiento crítico frente a la teoría de los dos demonios. Todo eso da como resultado una práctica que tiende a la comprensión crítica del período.

En séptimo lugar, la práctica de Laura muestra su *saber hacer* docente, aquello que la lleva a tomar decisiones y realizar recortes en torno a los contenidos, a proponer lecturas, a indicar actividades que no necesariamente se condice con lo prescrito en la normativa ni lo sugerido por la didáctica. Y allí es donde se ve que Laura pone en marcha *haceres* recurrentes (cuestionarios, exposiciones, síntesis) (re)emergentes (líneas de tiempo, lecturas en diversos lenguajes y soportes) y latentes (proyectos de investigación, proyectos interdisciplinarios) (González, 2018). En fin, un saber hacer a partir del cual Laura despliega diversas estrategias y tácticas que dan cuenta de la movilidad plural de intereses y artes de hacer en los docentes.

5. A modo de cierre

El estudio de caso hasta aquí presentado ha sido leído desde las nociones de “cultura escolar”, “disciplinas escolares” y “artes de hacer”. Estos conceptos permiten poner de manifiesto la pluralidad de cuestiones que *hacen* a las prácticas docentes, la mixtura de *haceres* de temporalidades diversas, su historicidad, su carácter situado y contingente, el despliegue de diversas estrategias y tácticas.

Desde ese caso y con ese marco, la propuesta para el análisis e interpretación de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia es considerar: *el contexto* (en sus múltiples dimensiones: socio histórico, escolar, institucional y áulico); *la propuesta oficial*; *los estudiantes*, *la materialidad*, *los propios profesores y su saber hacer*.

Desde luego, las dimensiones aquí apuntadas no son las únicas que hacen a la conformación de las prácticas docentes, pero sí considero que resultan significativas para enriquecer la mirada sobre ellas. Por cierto, serían necesarias más palabras para dar cuenta con más profundidad y densidad de su incidencia pero quedará en manos de los lectores contrastar, confirmar y/ completar lo aquí propuesto. Además, seguramente, podríamos agregar en el estudio de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia otras variables que no han surgido de este estudio de caso pero que intuyo pueden ser cruciales para otros temas: me refiero a cuestiones ligadas al *género*, la *religión*, las *clases sociales*, etcétera.

Como señalé al principio de este trabajo, el afán ha sido compartir una serie de apuntes que pueda colaborar en la formación de profesores y de este modo, también, que contribuya a repensar nuestras propias prácticas de formación docente. En este sentido, soy consciente que Laura no es una docente más y que no pueden generalizarse sus prácticas porque no se trata de un estudio de caso tomado al azar. He tomado una opción política y pedagógica para este estudio: una docente comprometida con la enseñanza, con mucha formación, con deseo de enseñar y aprender, generosa al compartir su práctica con otro docente. Una docente que leyó este escrito y se vio reflejada. Creo que realizar un estudio de caso así puede resultar mucho más enriquecedor que marcar lo que los docentes no pueden, no hacen, no saben, no cambian o no innovan. Sobre esto, hay bastante literatura académica y demasiados discursos mediáticos. Mi opción ha sido construir un estudio de caso que pueda resultar inspirador para pensar, repensar y construir nuestras prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Alonso, F. y Rubinzal, M. (2004). Memorias y representaciones. *De Signos y Sentidos, n°2*. Cuadernos de la Universidad Nacional del Litoral.
- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2009): Los textos vivos y la enseñanza de la historia en Córdoba. *Actas de las XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional del Comahue.
- Billán, Y. (2018). *¿Cómo enseñar la historia reciente argentina? Lectura, traducción y producción en una escuela del expartido de General Sarmiento*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

- Buletti, S. (2019). *Usos y apropiaciones de documentales de canal Encuentro por parte de profesores de secundaria*. (Tesis de Maestría en Historia Contemporánea). Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Carrizo, K. y Tejerina, E. (2013). El peronismo en el aula, atravesamientos, imágenes y sentidos. Ponencia presentada en las *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Cuyo.
- CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales) (2004). *Derechos humanos en la Argentina. Informe 2004*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales) (2017). *Derechos humanos en la Argentina. Informe 2017*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Cerruti, G. (2001). La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo. *Puentes, año 1, n° 3*, 14-25.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, Jorge et al. (Coord.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-51). Barcelona: Laertes.
- De Amézola, G., Carlos, M. y Geoghegan, E. (2006). *La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado de: <http://www.riehr.com.ar/archivos/Investigacion/La%20dictadura%20en%20la%20escuela,%20de%20Amezola%20et%20al.pdf>
- De Certeau, M. (2007): *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Tomo I*. México: Universidad Iberoamericana.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En Lanza, H. y Finocchio, S., *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III* (pp.101-179). Buenos Aires: FLACSO-CIID-Miño y Dávila.
- Franco, M. (2015). La teoría de los dos demonios en la primera etapa de la posdictadura. En Feld, C. y Franco, M (dir.) *Democracia hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura* (pp. 23-80). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión". 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Funes, G. (2012). *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén: Educo.
- Funes, G. y Jara, M. (2018). Prácticas de la enseñanza del pasado reciente. En Kaufmann, C. (Coord.). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)* (pp. 199-211) Salamanca: FahrenHouse.
- González, M.P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: Ediciones UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/06/9789876303316-completo.pdf>
- González, M.P. (2014a). *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Ediciones UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/9789876301695-Completo.pdf>

- González, M.P. (2014b) Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. En Plà, Sebastián y Pagès, Joan (comps.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 39-70). México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores
- González, M.P. (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, M.P. y González Iglesias, MX. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clío & Asociados, la historia enseñada*, 24, pp. 8-25
- Gregorini, V. (2017) *Pluralidades y tensiones en las prácticas de la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso en el nivel medio de la ciudad de Tandil* (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1362/te.1362.pdf>
- Jackson, P. (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Julia, D. (2001): A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Legarralde, M. (2018). *Combates por la memoria en la escuela. La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)*. (Tesis Doctorado en Educación). FAHCE, UNLP, La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67111>
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: UNGS- Biblioteca Nacional.
- ME- Ministerio de Educación (2006). *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- ME- Ministerio de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales, Ciclo orientado*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- Pagès, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html
- Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario: prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. (Tesis de Maestría en Historia y Memoria). FAHCE, UNLP, La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61051>
- PBA-DGCE Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2012). *Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vidal, D. (2005). *Culturas escolares*. Campinas, SP: Autores Asociados.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 1 de agosto de 2020
Aceptado 25 de setiembre 2020

Pensamiento histórico, problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la historia

Historical thought, social problems and digital culture in the teaching of history

Carlos Daniel Gunzelmann

Universidad Nacional del Comahue / CPE Nqn.
Email: carlosdgunzelmann@outlook.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0145-9254>

Facundo Agustín López

Universidad Nacional del Comahue / CPE Nqn.
Email: facu8400@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4294-1445>

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue
Email: mianjara@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0959-9000>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.156>

Resumen

En este trabajo presentamos un estudio de caso realizado con dos grupos de estudiantes -un 4to. y un 5to. año- de escuelas públicas del nivel medio en la provincia de Neuquén, en la norpatagonia Argentina. Hemos abordado un problema social relevante y candente para identificar en qué medida contribuye al desarrollo del pensamiento histórico o dicho de otro modo, si el estudiantado piensa históricamente los problemas sociales. Los resultados indican que si bien es importante tener en cuenta los operadores temporales como el cambio y la continuidad, de manera que permita la comprensión histórica de los mismos, con la utilización de fuentes de información o evidencias necesarias, la Representaciones Sociales cobran un papel de gran importancia que si no se abordan en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pueden generar una dificultad para la concreción de la finalidades perseguidas. En nuestra investigación, cualitativa crítica, construimos una secuencia didáctica con la utilización de dispositivos digitales que nos permitió obtener la información y los datos necesarios para el análisis. La misma se desarrolló en un contexto pandemia que nos desafió en su reformulación -porque inicialmente se pensó para ser trabajada en la presencialidad- y

a pensar cómo las y los estudiantes responderían al desarrollo de las actividades propuestas, con la utilización de dispositivos digitales, en la virtualidad. A continuación, se expone el análisis de los resultados alcanzados en este proceso investigativo.

Palabras clave: pensamiento histórico; cultura digital; problemas sociales; representaciones sociales; historia.

Abstract

In this work we present a case study carried out with two groups of students -a 4th. and a 5th. year- of public schools of the secondary level in the province of Neuquén, in the Argentine North-Patagonia. We have approached a relevant and burning social problem to identify to what extent it contributes to the development of historical thought or, in other words, if the student body thinks historically about social problems. The results indicate that although it is important to take into account temporary operators such as change and continuity, in a way that allows their historical understanding, with the use of sources of information or necessary evidence, Social Representations play a role of It is of great importance that if they are not addressed throughout the teaching and learning process, they can generate a difficulty for the realization of the objectives pursued. In our critical qualitative research, we built a didactic sequence with the use of digital devices that allowed us to obtain the information and data necessary for the analysis. It was developed in a pandemic context that challenged us in its reformulation -because it was initially thought to be worked on in person- and to think about how the students would respond to the development of the proposed activities, with the use of digital devices, in the virtuality. The following is the analysis of the results achieved in this investigative process.

Keywords: historical thought; digital culture; social problems; social representations; history.

"El futuro es el único tiempo que colectivamente podemos construir".

En memoria de Joan Pagés.

1. Procesos de una investigación situada en tiempos de virtualidad

Enseñar a pensar históricamente es un tema que se ha instalado como una preocupación en la investigación y en la enseñanza de la historia y ha generado una serie de discusiones en torno a las dificultades que se presentan al momento de promoverlo en la clase de historia, más allá de las distintas metodologías o estrategias que se utilicen para tal consecución. En este artículo analizamos los datos y la información obtenida, en nuestra investigación¹, a partir de la aplicación de un dispositivo digital pensado para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en la clase de historia. Hemos adaptado las estrategias a nuestros tiempos, donde digitalidad y virtualidad son realidades tangibles del conocimiento que se encuentra en constante expansión y construcción. Para ello se hizo uso de diferentes herramientas digitales, que fueron aplicadas en diferentes momentos.

¹Los autores de este artículo somos profesores en historia que trabajamos en escuelas públicas de la Ciudad de Neuquén y nos encontramos realizando un Trayecto de Formación de Posgrado en Investigación: "El desarrollo del pensamiento histórico a partir de la utilización de dispositivos digitales en la clase" (2019-2020; Disp. S.I.: N° P04/19) que dirige el Dr. Miguel A. Jara, en el marco del Proyecto de Investigación C129 "El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de la cultura digital" (2017-2020) Financiado y asentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue - Argentina.

En nuestra investigación, de carácter cualitativo e interpretativo crítico, nos hemos planteado como objetivos examinar cómo el estudiantado se relaciona con el aprendizaje del conocimiento social en la escuela, analizar las fuentes de información digital que se les ofrece al estudiantado para el aprendizaje de la historia, interpretar las relaciones que se establecen entre conocimiento histórico, dispositivos digitales y problemas sociales en el aprendizaje y analizar cómo los dispositivos digitales inciden en el desarrollo de un pensamiento histórico, social y crítico. Para ello realizamos un estudio de caso intrínseco y colectivo (Stake, 2005), que alejado de cualquier generalidad o representatividad (Yin, 1994; Stake, 2005) busca comprender de qué manera se desarrolla el pensamiento histórico, mediado por dispositivos digitales, en un grupo concreto de estudiantes.

La investigación con estudio de caso se ha convertido en una metodología muy importante en la investigación cualitativa en el campo de las ciencias sociales. El estudio de caso es una manera, una estrategia de organizar y presentar los resultados de una investigación. Dice Stake (2005), de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular y su singularidad, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes nos hemos orientado a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo se vincula el estudiantado con los problemas sociales? ¿Cómo se configuran las representaciones sociales a partir de la información que circula en las redes sociales? ¿De qué manera contribuyen las representaciones sobre problemas sociales para la configuración del pensamiento histórico? ¿Cómo explica el estudiantado el origen de los problemas sociales, como la pobreza?, entre otras.

El caso, que analizamos, se construyó con dos grupos de estudiantes pertenecientes a dos escuelas de la ciudad de Neuquén. Las dos instituciones educativas se ubican en la zona del casco céntrico de la ciudad y se caracterizan porque ambas comunidades educativas están constituidas por adolescentes y jóvenes que en su mayoría provienen de las barriadas que no pertenecen a la parte céntrica de la ciudad. Esto genera ambientes heterogéneos en las escuelas, ya que se cruzan experiencias de vida diversas, con diferentes condiciones materiales, culturales y construcciones subjetivas diversas en cada caso.

El proceso investigativo se organizó en dos fases. Inicialmente hemos realizado una encuesta -con el uso de un formulario de Google Drive- a las y los estudiantes con los que trabajaríamos en la investigación. En esta fase exploratoria, además de recabar información general sobre la utilización de dispositivos digitales en la vida cotidiana y en la escuela, hemos planteado preguntas de carácter semiestructuradas con la finalidad de conocer qué temas o problema sociales son de interés para el estudiantado, dato relevante para la segunda fase en la que los abordamos en una secuencia didáctica que nos permita saber de qué manera el estudiantado se vincula con los problemas sociales y de qué forma esto contribuye al desarrollo del pensamiento histórico. Entre la diversidad de temas y problemas que al estudiantado le interesan y preocupan, un dato relevante que nos arrojó el cuestionario es que la *pobreza*. A partir de este dato, entre otros que luego compartiremos, hemos pensado el segundo momento o fase de la investigación.

En un segundo momento, considerando los datos y la información obtenida del cuestionario inicial, se pensó en trabajar la pobreza como concepto clave (Benejam, 1999) en una secuencia didáctica de dos clases, con la utilización de dispositivos y recursos digitales.

A pocos días del desarrollo de la secuencia didáctica (finales del mes de marzo de este año), en Argentina se declaró el Aislamiento Preventivo Social y Obligatoria (ASPO)² producto de la emergencia sanitaria generada por el Covid-19. Dicha situación modificó profundamente lo planificado, dado que las clases presenciales fueron suspendidas en todo el país, y el profesorado tuvo que abocarse al sostenimiento del sistema educativo de una manera distinta y poco frecuente en el sistema educativo de nuestro país, con escasas orientaciones y nulo apoyo material de las autoridades ministeriales, para montar la escuela/clase en cada hogar. En esta situación los medios digitales dejaron de ser una herramienta posible, para ser una herramienta indispensable en la continuidad del proceso educativo y pedagógico en los distintos niveles del sistema educativo argentino.

En este marco hubo que repensar la secuencia, que ahora en vez de ser acompañada con los medios digitales, debía pensarse usándolos como componente central. Como en la fase exploratoria el formulario de Google Drive funcionó favorablemente se lo utilizó nuevamente, esta vez para el diseño y puesta en marcha de la secuencia didáctica, en una modalidad virtual, en la que se trabajó la pobreza, primeramente desde una aproximación conceptual, para luego avanzar y profundizar la problemática desde componentes u operadores de la temporalidad, buscando indagar en la percepción de cambios y continuidades que tenían nuestros estudiantes entorno a la pobreza. La segunda clase virtual, no exenta de dificultades, se organizó a partir de un periodo histórico concreto y así analizar el problema de la pobreza en Argentina en su historicidad ofreciendo diversas fuentes y evidencias sobre el problema.

2. Núcleos teóricos que han orientado la investigación

Nuestro objetivo, como anticipamos, se centra en indagar para conocer los procesos de construcción del pensamiento histórico. Sabemos que se trata de una actividad compleja que demanda de diversidad de acciones tendientes a conocer representaciones, subjetividades, experiencias de vida y de conocimientos base que configuran un modo de pensar y de pensarse en los procesos sociales. Cuestión que no se agota en esta investigación, pero sí que permite tener primeras aproximaciones para promover aprendizajes comprensivos, relacionales, comparativos y situacionales a partir del abordaje de operadores o dimensiones temporales múltiples con problemas sociales relevantes y candentes orientado por claras finalidades (Santisteban, 2011).

Conocemos diversidad de investigaciones relacionadas a nuestra preocupación, sin embargo, y a los fines de este escrito, recuperamos las nociones sobre el pensamiento histórico que nos aportan Pagés y Santisteban (1999). Para los autores catalanes, el desarrollo de este tipo de proceso cognitivo significa que los y las estudiantes desarrollen un lenguaje y una narrativa que dé cuenta de la conciencia temporal, que permita plantear problemas que afectan en el

² El aislamiento social, preventivo y obligatorio es una medida excepcional que el Gobierno nacional adopta en un contexto crítico, desde el 20 de marzo de 2020.

presente, buscar explicación en el pasado y proyectar los cambios que consideren hacia el futuro, atendiendo a la premisa de una ciudadanía comprometida con la democracia, la justicia social y la dignidad de las personas. La conciencia temporal, dicen los autores, debe estar acompañada por una comprensión crítica de la realidad y las problemáticas de la sociedad. El desarrollo del pensamiento histórico parte de una dimensión procedimental propia de la disciplina histórica, que implica una metodología específica al momento de analizar problemas sociales, de allí que sea importante enseñar a leer las fuentes históricas, ubicadas en su tiempo y contexto, como procedimientos fundamentales de este proceso, sumado al análisis de los discursos y relativizar las narrativas.

Pagés (2009) sostiene que el “pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es, también, conciencia histórica” (p. 72). De allí que para el autor es importante promoverlo, desde la enseñanza, para la formación de una ciudadanía democrática que pueda involucrarse en los problemas de su comunidad desde una participación política activa. En una línea semejante, López Facal (2000) destaca la necesidad de que los y las estudiantes adquieran estructuras cognitivas, que les faciliten comprender mejor los problemas sociales que deben afrontar. Remarca que ahí deben contemplarse dos aspectos: uno el de propiciar un conocimiento histórico que permita la construcción de conceptos temporales y causales, que construya explicaciones empíricas y que valore las fuentes históricas; y por otra parte identificar y conocer problemas socialmente relevantes para construir una sociedad más justa.

Una dimensión muy importante en la construcción del pensamiento histórico tiene que ver con las temporalidades que se establecen para complejizar el análisis de determinados temas o problemas. De esta forma, para reflexionar sobre la construcción de temporalidades múltiples que superen las viejas construcciones temporales lineales, es importante partir de las consideraciones expuestas por Cartes Pinto (2019). Si bien la autora centra su análisis en la formación del profesorado, creemos que esta cuestión, no es menor, en tanto impacta u orienta las finalidades de construir un conocimiento social, crítico y comprometido con la ciudadanía, desde la enseñanza de la historia. La autora afirma que:

Es una preocupación indagar cómo se plantea la enseñanza de la periodización en la formación del profesorado porque las repercusiones en las comprensiones de éstos impactan directamente en su forma de enseñar y en la adquisición de un pensamiento complejo de sus futuros estudiantes (Pinto, 2019; p. 2).

Ocampo Ospina y Valencia Carvajal (2019) destacan que la enseñanza de las ciencias sociales, desde los problemas sociales relevantes constituyen, “una propuesta para la integración interdisciplinar, para la comprensión de la realidad social en la escuela” (p. 61). Pensar en problemas sociales que sean significativos para las y los estudiantes permite hacer comprensible un contenido que puede presentarse como extraño a las experiencias cotidianas del estudiantado. De allí que resulta necesario establecer las relaciones temporales que posibiliten, junto a las fuentes, una comprensión del problema.

El trabajar con problemas sociales relevante y candentes en la clase, con la intención de fomentar en el desarrollo de un pensamiento crítico e histórico, desde una perspectiva interdisciplinar (Jara, 2020), nos permite alejarnos de miradas reduccionistas o parciales para adentrarnos a la complejidad constitutiva de los problemas sociales. Sumado a esto y como

elemento importante, pensar la enseñanza desde los problemas sociales relevantes, no sólo ayudan a la comprensión de la realidad social, sino que permiten que se “acentúe la idea de los que debe ser enseñado no viene ya dado, sino que la realidad en su constante transformación puede y debe ser la fuente de conocimiento en la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación y la reflexión constante sobre la sociedad” (Ocampo Ospina y Valencia Carvajal, 2019, p. 63).

Si abordamos el análisis de los problemas sociales, que configuran los entramados sociales en la actualidad hay algunas categorías y conceptos que ameritan ser repensados en el marco de unas sociedades complejas y dinámicas; por ello es necesario atender a los contextos particulares que se constituyen en objeto de estudio.

La pobreza como un problema social relevante y candente, se debe analizar en la larga duración, en tanto es un problema -al menos en nuestro país- que se ha constituido en estructural. En el derrotero de pensar su historicidad nos ubicamos en los estudios historiográficos que contribuyen o dan pistas para pensarlos históricamente. En el caso del estudio de los conflictos sociales en Argentina, desde mitad del siglo XIX hasta la actualidad es interesante rescatar la categoría de “cuestión social”. Esta es definida, por ejemplo, por el historiador Suriano (2000) como la sumatoria de dos cuestiones principales:

Por un lado, los problemas en el mundo del trabajo marcado por los bajos salarios, la desocupación, la precariedad en el empleo, la falta de seguridad en los establecimientos industriales, las largas jornadas laborales, en fin, una marcada desprotección de los trabajadores durante, al menos, tres décadas. Por otro lado, pueden mencionarse las condiciones de habitabilidad de los trabajadores signadas por el hacinamiento, la falta de higiene y los altos alquileres. (Suriano, 2000, p. 20)

En Argentina desde que se planteó la cuestión social a fines del siglo XIX hasta la actualidad, sucedieron diversos gobiernos y regímenes políticos que amplían o restringen los derechos de la clase trabajadora. Los gobiernos peronistas de mitad del siglo XX permitieron el acceso a la clase media de millones de personas provenientes de los estratos sociales más bajos, pudiendo acceder a un mercado de trabajo regulado por el Estado, derechos laborales, acceso a la salud, vivienda y educación. Sin embargo, siempre existieron sectores sociales que quedaron al margen de la redistribución de la riqueza y esta situación de sometimiento a condiciones de vida desfavorables y trabajo precario son los indicios que permiten pensar la pobreza en Argentina como un problema estructural derivado del principal modelo económico del país (agroexportador) consolidado sobre finales de s. XIX en consonancia con los lineamientos de un capitalismo mundial.

El estudio de la cuestión social en Argentina ha sido abordado por diversos autores y autoras, que si bien han centrado la mirada en diferentes aspectos del problema, hay algunas características de sus definiciones que se comparten y pueden aplicarse a problemas de la sociedad actual. La mayoría de los científicos sociales han coincidido en la caracterización del accionar del Estado para intervenir en la resolución de los conflictos. Sin embargo, pensar la intervención estatal en la resolución de conflictos no es la única perspectiva presente al abordar la cuestión social. Suriano, propone agregar una dimensión que problematice el abordaje al plantear que:

La cuestión social no es solo una construcción del discurso dominante o de intelectuales y profesionales preocupados por los problemas sociales, es también una construcción discursiva (y práctica) de los propios actores involucrados, esto es, los trabajadores y las instituciones. (Suriano, 2000, p. 16)

En este marco, podemos sostener que algunos los problemas sociales son cuestiones de larga data en la Argentina y que son relevantes en la medida que son significativos para la comprensión de los procesos históricos. En la actualidad se constituyen en problemas candentes o conflictivos, por tanto son controversiales en el reconocimiento, comprensión y análisis que se promueva en la clase de historia (Funes, 2011).

Otro punto importante para pensar el abordaje y análisis de la pobreza como un problema estructural de nuestra sociedad, tiene que ver con las Representaciones Sociales (RS) que operan sobre el problema. Es decir, al trabajar con problemas sociales relevantes y candentes en la escuela media (que es lo que nos preocupa en este trabajo), no hay que dejar de tener en cuenta qué RS configuran el pensamiento de los y las adolescentes. Al formar parte de una sociedad dinámica es importante saber de qué manera las instituciones y diversidad de agentes socializadores operaron en la configuración de esas RS. Los medios de comunicación como la televisión, radio o diarios cumplen una función importante en el proceso de construcción de RS, así como las opiniones que circulan en las redes sociales.

De allí que al momento de abordar el concepto pensamiento histórico desde las respuestas que nos dieron las y los estudiantes, es importante reconocer las RS que están presentes y configuran modos de pensar en los problemas sociales. Cada consideración que se tiene sobre un problema o cuestión social, tiene de fondo una RS. Acordamos con Villarroel (2017), cuando plantea son “como formas de conocimiento del llamado sentido común, que contribuyen a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria” (p. 436). Estas RS son dadoras de sentido y significaciones del mundo que nos rodea; y en nuestro caso, a la hora de pensar en los problemas sociales, sin dudas esta situación opera como orientaciones. Al decir la palabra pobreza tanto a ellos como a nosotros, se nos hace presente una imagen mental sobre lo que es, influenciada por múltiples aspectos. De la misma manera, pensar la pobreza como un problema, también se nos hace presente la noción propia de problemática, es decir se nos hace una imagen mental de lo que significa una problemática. En este caso nos referimos a la problemática como el campo (la dinámica de la realidad social) de percepción de problemas (Jara y Funes, 2016).

Una característica fundamental de las RS es que tienen la facultad de hacer presente algo que puede resultarnos abstracto, como es el concepto de pobreza, por ejemplo, a partir de significados, símbolos o situaciones específicas. Las RS, dan forma y sentido a aquello que estamos pensando o aquello que queremos comprender de la realidad que nos rodea. Nos ayuda a explicar el mundo que vivimos. Relacionado con lo anterior, hay que decir que las “representaciones sociales, siempre son de algo y de alguien” (Jodelete, 1984, p. 476), pero a su vez tienen un componente colectivo/social que las nutre e interactúa en esa representación. Con esto queremos decir que hay RS que pueden ser compartidas entre individuos a un nivel colectivo, más allá de que cada uno le agregue su componente individual a la misma. Es por ello que compartimos la idea que en las RS entran en juego lo psicológico y lo ideológico, lo individual y lo social.

Lo social en las RS refiere a aquellos factores, elementos o características que están presentes en dichas representaciones y que son aprendidos en la vida en sociedad, ya sea con relación a diferentes sujetos sociales (amigos, conocidos) y/o en la interacción con otros en las diferentes instituciones como la escuela o la familia o los medios de comunicación en diferentes formatos. Por ejemplo, en cuanto a este tema Raiter plantea que:

Representaciones refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera. Esta representación -en la medida que es conservada y no reemplazada por otra- constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso. (Raiter, 2002, p. 11)

Y en este sentido

no todas las representaciones individuales pueden convertirse en sociales. Sin embargo, de modo inverso o de modo no recíproco, las sociales sí pueden convertirse en individuales. Es más, las representaciones sociales, como tales, trabajan como marco para la formación de las individuales. (Raiter, 2002, p. 15)

Sin duda la escuela tiene un papel importante en la construcción RS, es en ella donde aprendemos una gran cantidad de elementos que influyen en diferente grado en nuestras vidas. En la escuela no solo aprendemos conceptos, teorías, disciplinas, etc., también aprendemos cuestiones de la identidad colectiva, como la nacionalidad, discursos, los regionalismos, la memoria reciente, es decir elementos que son colectivos como sujetos sociales (Remolcoy y Jara, 2019). Claro está, cada sujeto construye a lo largo de su vida una representación propia de esos elementos, pero ello no excluye que las representaciones sean parte de un colectivo más grande. Es en la escuela donde se aprenden ideas, que muchas veces quedan fuertemente arraigadas y forman parte de estas RS y que, por ejemplo, se evidencian en los cuestionarios que respondieron las y los estudiantes. Por ello es importante tener presente las RS a la hora de analizar las respuestas y pensar que es lo que nos dicen nuestros estudiantes cuando le preguntamos qué problemas sociales les preocupan.

Por último, pero tan importante como los demás aspectos teóricos señalados, es que pensamos la investigación en el marco de una continua expansión de la cultura digital y los cambios que genera en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Se trata de comprender la complejidad de estos cambios y de qué manera generan una nueva cultura de aprendizaje mediada por los artefactos, dispositivos y/o máquinas/herramientas. Para el caso que nos convoca, analizar para comprender cómo la cultura digital configura nuevos modos de aprender y de relacionarse con el conocimiento escolar es un desafío. Somos conscientes que en esta época conviven tradiciones e innovaciones, crisis y conflictos, certezas e incertidumbres, cuestiones que, al mismo tiempo, interpelan identidades y subjetividades profesionales e institucionales. (Funes, 2016).

La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia ofrece un nuevo modo de concebir y experimentar el mundo, otras racionalidades de percepción y concepción de la temporalidad y espacialidad humana. La velocidad, el hipertexto, las redes, la web, los software,

entre otros tantos, plantean a los/as sujetos nuevos conceptos para la comprensión de la dinámica social y las representaciones que en ella se configuran.

En este marco entendemos por cultura digital a todos aquellos cambios que son generados producto del desarrollo tecnológico que, asociados al mundo digital e internet, modifican la forma en la que interactuamos en el mundo. En la escuela los cambios tecnológicos y de prácticas asociadas a los mismos son tan rápidos y constantes que nos suelen pasar desapercibidos en la cotidianidad. La cultura digital se ve afectada por distintos factores que van desde el tipo de difusión/consumo, hasta la recepción y la forma en la que se usan o se descartan ante la vertiginosidad del desarrollo tecnológico y las posibilidades económicas de poseerlos.

Para ponerlos en ejemplos concretos, basta pensar en situaciones comunes asociadas a la digitalidad que podemos vivir en las escuelas. Desde estudiantes que usan redes sociales dentro de las aulas y se contactan con sus compañeros de otros cursos, enviar trabajos vía mail o mensajería instantánea, tomarse fotografías con los teléfonos inteligentes y así podríamos dar cientos de ejemplos asociadas a las nuevas prácticas culturales que, incluso, no involucran el uso de los dispositivos en sí mismos. Lo que queremos remarcar es que el estudiantado con el que hemos trabajado es parte de la cultura digital y que hemos visto cambios y prácticas que luego destacaremos.

3. La pobreza como problema social. Análisis de la implementación de una secuencia didáctica virtual

El análisis de las respuestas de los cuestionarios enviados en este primer momento de la secuencia didáctica brindó diversidad de información y de datos sumamente interesantes para pensar sobre la construcción del pensamiento histórico en las y los estudiantes. Sin embargo, por cuestiones de espacio en este trabajo sólo haremos referencia a algunos de ellos, que nos permitan compartir las RS y los modos en que el estudiantado piensa históricamente el problema abordado.

Como se mencionó anteriormente, en esta instancia se buscó trabajar la dimensión conceptual de un problema social relevante y candente como lo es la pobreza en Argentina. Para trabajar este tema en una dimensión temporal que abarque también la historicidad del mismo, se brindaron textos, imágenes y videos sobre el modelo agroexportador del s. XIX y sobre el modelo extractivista de la provincia de Neuquén en la actualidad, principalmente asociado a la extracción de petróleo y gas de los yacimientos de Vaca Muerta mediante fracking.³

³ El documental está elaborado por el portal digital FiloNews (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8xuC4oQPGKk>) y aborda diversos problemas asociados al modelo económico extractivista vigente en la provincia de Neuquén, tales como la desigualdad en la distribución de los recursos, el acceso al trabajo, la vivienda y los servicios básicos. Vaca Muerta es una zona en la norpatagonia que en los últimos años ha despertado el interés de inversores extranjeros, a partir de la difusión del estado, para explotar recursos naturales, gas y petróleo. Para los gobiernos nacional y provincial es la "gallina de los huevos de oro" el salvataje económico de un país en profunda crisis y desigualdad.

3.1. Primera secuencia

La primera secuencia didáctica⁴ se realizó utilizando el formulario de Google Drive. La resolución de las actividades sugeridas nos aportó algunos datos significativos para analizar cómo el estudiantado piensa históricamente el problema de la pobreza y a su vez qué límites y alcances se evidencian en las distintas actividades en las que se los convoca a dialogar con el conocimiento histórico, las representaciones que los actores involucrados tienen y los problemas sociales que se trabajan.

El formulario de Google Drive utilizado para esta clase estuvo organizado en tres secciones, cada una de las cuales constituía un momento particular para trabajar el problema con diferentes recursos y materiales didácticos digitales. En la primera sección se presentó un fragmento de un texto de Bernardo Kliksberg sobre la pobreza y la desigualdad denominado “Los escándalos éticos de nuestro tiempo”. En la segunda sección les presentamos una red conceptual con los distintos tipos de significados de la palabra pobreza y dos memes. La tercera sección contenía un video documental de la plataforma YouTube denominado “Vaca Muerta: ¿La salvación de Argentina?” que trata sobre la explotación de combustibles no convencionales en los yacimientos ubicados en Vaca Muerta, en la provincia de Neuquén.

Al abordar el análisis de las respuestas que las y los estudiantes realizaron de las actividades sugeridas en el cuestionario, fueron surgiendo algunos elementos que nos permitieron identificar algunas de las RS que los y las adolescentes tienen en torno al problema específico de la sociedad argentina. Por ejemplo, cuando en la primera sección, para trabajar sobre el texto preguntamos: “¿Por qué piensas que pese a los grandes cambios y avances que se mencionan en el texto, no se logra resolver la pobreza como un problema social?”, surgen diversas respuestas, algunas que vinculan la pobreza con el populismo, otras con el clientelismo del Estado, o que algunas personas no salen de esa situación, justamente, por formar parte de las redes clientelares. A modo de ejemplo citamos algunas opiniones expresadas por las y los estudiantes:

“Creo que la extracción de los recursos naturales beneficia más a los gobiernos, presidentes que a los habitantes de ciertos territorios (Añelo) viven sin gas, sin agua, sin luz, gente que apenas tiene un lugar donde dormir.” (C 1 - E 3)⁵

“Beneficia a los gobiernos, ya que son quienes tienen el control de todo lo que se extrae y se lleva un importante porcentaje de las riquezas.” (C 1 - E 5)

“La extracción de los recursos naturales beneficia a las empresas que invierten capitales, al gobierno de turno porque lo utiliza como propuesta para sus campañas políticas prometiendo, en este caso, la salvación del país y a los operarios profesionales nivel jerárquico que obtienen buen ingreso que les permite un determinado estándar de vida.” (C 1 - E 7)

Las valoraciones y opiniones expresadas en estas notas textuales de las respuestas dadas por el estudiantado, encierran fuertes RS, posicionamientos políticos con relación a la función del estado, empatía frente a la desigualdad y, en algunos de los casos, denotan semblantes de los

⁴Cada secuencia didáctica demandó aproximadamente 15 días para la resolución de las diferentes actividades propuestas. Las y los estudiantes las resolvieron en sus hogares y muy pocos realizaron consultas durante el desarrollo de las mismas.

⁵ Referencias: C: Cuestionario - E: estudiante

discursos contruidos desde los medios de comunicación y reproducidos por amplios sectores de la sociedad.

En este sentido es interesante, para reflexionar, cómo se conjugan las opiniones con el conocimiento empírico en los relatos. Al momento de argumentar una respuesta, entendemos que son muchas las RS que operan sobre el pensamiento. Aquí, entre otras cuestiones, es muy importante no dejar de tener en cuenta cómo las opiniones deliberadas de los medios de comunicación influyen en las representaciones que el estudiantado articula con algunos conceptos. Tal es el caso, por ejemplo, del Estado. Si hay algo que el neoliberalismo, desde la década de los '70 hasta ahora, ha logrado menoscabar es justamente al Estado de bienestar. Desde los lugares donde opera discursivamente el poder, es decir, los medios masivos de comunicación, se ha instalado una idea que asocia lo público a lo corrupto, lo ineficiente, y lo privado a lo noble, eficaz y correcto. Y es en este punto donde observamos que se entrelazan RS y conocimiento. Esto se evidencia en las apreciaciones de las y los estudiantes.

“Diría que la pobreza es consecuencia de las malas formas de actuar del estado y de sus prioridades” (C 1 - E 4)

“(la pobreza) es el conjunto de personas que recibe asistencialismo del Estado.”
(C 1 - E 7)

También esto se ve claramente representado al momento de analizar las respuestas a las actividades planteadas para trabajar con el documental. Al preguntarles “¿A quién beneficia la extracción de recursos naturales?”, hay muchas respuestas que apuntan al Estado como el principal beneficiario de esta actividad; y otros identifican precisamente a las empresas multinacionales que operan en el territorio de Vaca Muerta. Entonces, cabe preguntarse por qué hay dos tipos de respuestas siendo que vieron el mismo documental. Pensamos que la respuesta a este tipo de interrogantes nos permite brindar el análisis de las RS que operan en los discursos instalados desde los poderes económicos a través de los medios de comunicación.

Un dato que resulta interesante tiene que ver con las respuestas brindadas al pedir que identifiquen tres situaciones vinculadas a la pobreza que hayan visto en el documental. Las mismas asociaban la pobreza a situaciones muy concretas: el problema del acceso a la vivienda, el acceso a servicios básicos como el gas o la infraestructura de las localidades que rodean a los yacimientos, que genera pésimas condiciones de vida. Se asocian situaciones relacionadas con la pobreza, a lo Suriano caracterizaron como cuestión social para describir una realidad histórica de hace más de cien años. En el s. XXI, estudiantes de escuelas secundarias neuquinas, identifican problemas muy similares para caracterizar un problema social con el que conviven día tras día, sin embargo, en sus escritos no se identifica matices diferenciales en cada época, existe una idea de continuidad de la pobreza caracterizada por adjetivaciones emocionales y empáticas (pobres, no tienen que comer y dónde dormir) unas e inquisidoras otras (no trabajan, son vagos, esperan que el estado les dé).

3.2.Segunda secuencia

Considerando las respuestas de las actividades de la primera secuencia didáctica, se elaboró la segunda secuencia didáctica desde el formulario de Google Drive, pero esta vez focalizando la problemática de la pobreza desde una perspectiva histórica. Para ello se utilizaron como materiales didácticos textos elaborado por los profesores, un video y preguntas, orientadas a pensar la pobreza en el pasado para compararla con situaciones del presente. Se trabajó con la temática de finales del s. XIX y principios del s. XX, más precisamente el modelo agroexportador, las características de la inserción de Argentina en el mercado mundial, y las relaciones de desigualdad y dependencia entre países.

Las respuestas obtenidas mostraron interesantes resultados, los y las estudiantes que participaron de las mismas mostraron componentes del pensamiento histórico y crítico en sus respuestas. Si bien, como nos pasa en el primer cuestionario, no podemos analizar aquí todo el dispositivo, si podemos traer una síntesis de las preguntas y respuestas que obtuvimos. Por ejemplo, les preguntamos sobre la relación entre la pobreza y la dependencia económica, mediante tres consignas relacionadas entre sí:

- ¿Consideras que nuestro país está bajo los signos de dependencia económica de otros países o potencias mundiales? ¿Por qué?
- ¿Tiene alguna relación la pobreza con la dependencia económica? ¿Por qué?
- Escribe tres palabras que, según tu criterio, representa dependencia económica

La totalidad del estudiantado considera que nuestro país está bajo signos de la dependencia económica, asociándola a las características productivas de un país exportador de materias primas. Pero también todos comparten que ésta dependencia tiene que ver con una relación desigual de Argentina, con grandes potencias mundiales como Estados Unidos y China. Han hecho referencia, con fuertes concepciones sobre cómo impacta el endeudamiento en los países que son dependientes. De hecho, cuando se les pidió que mencionen palabras que representarán a la pobreza, la gran mayoría puso palabras tales como: *deuda o endeudamiento externo*. A lo largo del cuestionario fue evidente que dichas palabras tienen fuertes RS que probablemente provienen de múltiples lugares, como pueden ser los medios de comunicación, redes sociales, escuela o el compartir con otros⁶. Se destacan elementos ambiguos que dificultan el desarrollo del pensamiento histórico, dado que en las respuestas de los estudiantes es evidente la persistencia del pensamiento lineal con matices anacrónicos frente a la extrapolación directa de situaciones del pasado y su relación directa con situaciones cotidianas.

Las y los estudiantes, que han manifestado que se relacionan con los dispositivos digitales cotidianamente y que, con frecuencia, los utilizan para buscar información escolar, leer noticias - fundamentalmente las que circulan en las redes sociales, especialmente memes de todo tipo- nos indican que la diversidad de información que circula y que de alguna manera se constituye en orientadora de las opiniones, posee un carácter atemporal y ambiguo.

“Nuestro país depende de otros países como China para sus exportaciones agrícolas; de Brasil para sus exportaciones industriales y de Occidente para importar

⁶La mención de esos lugares o fuentes donde los estudiantes se informan fueron obtenidos en el cuestionario exploratorio, donde se indaga precisamente sobre ese aspecto.

capital y tecnología. En los países dependientes, como la Argentina, la apuesta para el crecimiento es equivocarse lo menos posible y promover la diversificación. A Argentina le irá bien si el mundo crece y mal si se le cae encima” (C2 - E2)

Esta reflexión, de una de las estudiantes, evidencia un conjunto de opiniones construidas que ameritan ser trabajadas en clase para poder ofrecer conocimiento histórico que permita ubicar con mayor precisión los procesos económicos en Argentina. El optimismo exportador que se desprende de la valoración requiere ser contrastado con datos, de manera que la multicausalidad, el cambio y la continuidad o la simultaneidad se constituyan en los nutrientes esenciales del pensamiento histórico.

Como hemos anticipado en varias oportunidades, la investigación se ha realizado en un contexto de ASPO, quizás esto ha “favorecido” que el estudiantado esté más tiempo relacionado con la información que circula en los medios de comunicación y las redes sociales. Sostenemos esto en virtud de que, en muchas respuestas, a las actividades planteadas, connotan la noticia instalada en la agenda (mediática) pública en la región, con conocimiento ofrecido para trabajar a partir de los diversos recursos digitales ofrecidos. Existe una relación pasado/presente en la escritura, pero, con dificultades que se evidencian en la linealidad del problema o en la ausencia de la multiplicidad de factores que posibilitan pensar en la complejidad del mismo. Insistimos en la presencia de componentes del pensamiento histórico, pero también en la ambigüedad temporal en el que se sustentan. Esto es el gran desafío en la enseñanza de la historia, facilitar acciones que organicen operadores temporales para evitar tener una visión distorsionada del pasado, porque ello, sin dudas, se constituye en un obstáculo para la construcción de futuros sin pobreza.

4. Reflexiones y consideraciones finales

Sin intenciones de agotar el análisis de una investigación inconclusa y realizar conclusiones apresuradas, estamos en condiciones, al menos, de compartir algunas reflexiones de nuestro proceso investigativo que agrupamos en los siguientes núcleos de sentidos y significados.

- Las RS del estudiantado se tornaron evidentes a lo largo de la investigación, y notamos que crean significaciones muy contundentes -desde un posicionamiento político- de la realidad social, que es preciso tomar en cuenta para trabajar con y en ellas. Notamos que dichas RS, vienen de las más diversas fuentes o lugares, siendo -algunas de ellas- construidas en el proceso de escolarización en el que se evidencia un discurso tradicional de la historia escolar, muy arraigadas para comprender aún en el s. XXI vertiginoso y complejo. Sabemos que muchas veces la escuela reproduce esas RS, sin embargo pareciera ser que pesan más las que promueven los medios de comunicación o las redes sociales, por ello es en la escuela donde se las puede tensionar. Representaciones, por ejemplo, que siguen caracterizando la idea de una Argentina, a principios del s. XX, como el “gran granero del mundo” y el por qué no se vuelve a esa época de gloria de “antaño”. Esto da cuenta de miradas simplistas y hasta heroicas de un pasado que fue mucho más complejo. Miradas simplistas de un pasado que se trae linealmente al presente y, de alguna manera, contribuye a cristalizarlas. Por ello destacamos que es preciso trabajar, sobre las mismas si se quiere desarrollar pensamiento crítico y pensamiento histórico.

- A lo largo de la investigación se hace evidente que el desarrollo del pensamiento histórico, en el estudiantado, no es algo que esté claramente configurado, es una dificultad que los docentes que enseñamos historia o ciencias sociales debemos asumir constantemente. El pensamiento lineal, simplista y anacrónico sobre los procesos históricos trabajados, denotan ciertas enseñanzas tradicionales que, sumadas a los discursos hegemónicos, producen y reproducen una visión de la historia que imposibilita la construcción del pensamiento histórico. Los resultados obtenidos de la investigación hicieron evidentes que hay señales débiles y ambiguas de un pensamiento histórico en el estudiantado, ello se manifestó en el uso y análisis de fuentes, en la narrativa de la construcción de temporalidades múltiples, en la argumentación estableciendo relaciones entre pasado y presente, por lo que es preciso profundizar acciones pedagógicas y didácticas; porque a pensar históricamente se aprende si se enseña en ese sentido.
- Sin lugar a dudas, las sociedades actuales cambian tecnológicamente a ritmos que nos cuesta comprender. Los cuales también modifican las pautas culturales de manera imprevista. Nosotros, así como las y los estudiantes, somos parte de una cultura digital, que modifica nuestras prácticas, identidades y subjetividades. Creemos que las herramientas digitales pueden ser usadas para la enseñanza de la historia más allá de meras técnicas para reproducir prácticas de enseñanza tradicionales. Por ello es preciso, si se las quiere utilizar para enseñar, indagar tanto sobre la disponibilidad y los usos que le asignan el estudiantado, como las ventajas para el desarrollo de pensamiento histórico. Una propuesta digital innovadora tiene sentido si se disponen de los medios y conocimientos para trabajarla y, no menor los recursos materiales y económicos necesarios. La experiencia de clases virtuales puso al desnudo el supuesto de masividad de dispositivos digitales en los hogares de miles de estudiantes y, también, de docentes.
- Los dispositivos digitales como recursos y materiales didácticos son herramientas valiosas para la enseñanza. Sin embargo, si pensamos desde una perspectiva crítica y focalizada a formar personas autónomas, sólo encontraremos maneras modernas o de última tecnología para reproducir prácticas tradicionales. Los medios digitales deben ser considerados por sus enormes potencialidades de innovación. Internet nos ofrece un mundo de recursos e información, pero requiere de un uso reflexivo y para ello también hay que enseñar a utilizarlos con fines educativos.

Finalmente, investigar sobre la práctica en la enseñanza de la historia es el camino correcto, potente e imprescindible para promover acciones que contribuyan a innovar en la historia enseñada y, los problemas sociales, pueden ser un enfoque posible para tales finalidades. Como investigadores noveles, en proceso de formación en este campo, rescatamos como valiosa la oportunidad de investigar y reflexionar sobre lo que hemos realizado, conocer con mayor profundidad a nuestros estudiantes y ofrecernos la oportunidad de que hay otros modos de enseñar historia para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en la formación de ciudadanías democrática que se interesen e involucren con los problemas sociales, como ha sido la enorme enseñanza de Joan Pagés.

Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Revista Íber*, 21, 5-12.
- Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Barcelona, España: Colección Rosa Sensat, Octaedro.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En AA.VV. *La Educación Alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XX* (pp. 9-35). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Villa María. Salidas al mar ediciones, eduvim.
- Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la Historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En J. Pagés, y A. Santisteban (Comp.), *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 53 – 63). Barcelona, España: Documents 97.
- Funes, A. G. (2016). Presentación del proyecto de investigación: "La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia en la cultura digital: dimensiones epistemológica y metodológica". *Revista Hoje, Ensino de História e consciência histórica*, 5 (9), 309-321.
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Revista Clío & Asociados, La Historia enseñada*, 30, 75-89.
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (2016). Didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva y enfoque de la educación ciudadana. En M. A. Jara, y A. G. Funes, (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 31-62). Cipolletti, Argentina: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Jara, M. A. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En: M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-284). Cipolletti, Argentina: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici, *Psicología social Vol. II* (469-494). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. *Revista Íber*, 24, 46-54.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En: J. Pagés, y A. Santisteban (Comp.), *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 64-76). Barcelona, España: Documents 97.
- Ocampos Ospina, L.F, y Valencia Carvajal S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 4, 60-75.
- Pagés J. y Santisteban A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-207). Sevilla, España: Díada.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la historia. Apehun*, 7, 67-91.

- Palti, E. (2000). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, 5, 27-42. Recuperado de <http://revistas.unlp.edu.ar/cientificas/?p=240>.
- Pinto, D. C. (2019). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 6, 6-23.
- Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. En AA.VV. *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Eudeba.
- Remolcoy, S. y Jara, M. A. (2019). La clase de Historia y la problematización de la identidad nacional Argentina. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDCS)*, 5, 56-73.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA.VV. *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Santisteban, A., González, N., Pagès, J. y Oller, M. (2014). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: Investigación e innovación en la práctica. En J. Prats (aut.), I. Barca (aut.) & R. López-Facal (aut.) *Historia e identidades culturales* (pp. 310-322). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Suriano, J. (2000). *La cuestión social en Argentina 1870 - 1943*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Colmena.
- Valencia Castañeda, L. y Villalón Gálvez, G. (2018). El pensamiento social e histórico. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia, y la geografía en Iberoamérica* (pp. 115-123). Cipolletti, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 49, 434-454.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California, EE.UU.: Sage Publications.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 30 diciembre de 2020
Aceptado 1 marzo 2021

Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria¹

Citizenship education, heritage and memory in the teaching of history: case study and action research in the initial training of High School Education teachers

Jesús Estepa-Giménez

Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social, Universidad de Huelva

Email: jestepa@uhu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6381-8331>

Emilio José Delgado-Algarra

Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social, Universidad de Huelva

Email: emilio.delgado@ddcc.uhu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2183-8465>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>

Resumen

Considerando la relevancia que la educación para una ciudadanía democrática debe tener en la enseñanza de la historia, hemos desarrollado un proyecto de innovación docente dirigido al profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria en formación inicial para la inclusión crítica de temáticas controversiales en el currículum de Ciencias Sociales de dicha etapa educativa. En el seno del proyecto, y dentro del Máster de formación del profesorado en Educación Secundaria (MAES) de la Universidad de Huelva, hemos diseñado y llevado a la práctica una propuesta de formación docente sobre temáticas

¹ Este trabajo es resultado de investigación del Proyecto I+D+i Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria (EDU2015-67953-P) (MINECO/FEDER).

controversiales en el curso 2018-2019; centrando la atención en el Valle de los Caídos como ejemplo de antipatrimonio. Con base en un paradigma interpretativo, desarrollamos un estudio de caso cuyo registro se efectúa por grabación de audio y vídeo y un análisis DAFO y CAME. Entre los resultados de esta investigación, destacamos que el patrimonio, más concretamente lo que hemos denominado antipatrimonio es, por definición, una fuente de debate que permite abordar la educación patrimonial desde un enfoque crítico y conectado con la educación para una ciudadanía democrática. Además, si bien no existe un único posicionamiento en cuanto a la forma de inclusión de la controversia en el aula, sí que se reconoce su potencial en relación con un patrimonio que actúa como huella o testimonio de la memoria y que contribuye a la construcción del pensamiento crítico, base del debate democrático.

Palabras clave: didáctica de la historia; educación ciudadana; educación patrimonial; memoria e historia; formación inicial del profesorado.

Abstract

Considering the relevance that education for a democratic citizenship should have in the teaching of history, we have developed an educational innovation project aimed at Social Sciences teachers of High School Education in initial training and focused on the critical inclusion of controversial issues in Social Sciences curriculum for that educational level. Within the project, and within the Master's Degree in Teacher Training in High School Education (MAES) at the University of Huelva, we have designed and put into practice a proposal for teacher training on controversial issues in the academic year 2018-2019; focusing on the Valley of the Fallen as an example of anti-heritage. Based on an interpretive paradigm, we develop a case study whose registration is made by audio and video and SWOT and CAME analysis. Among the results of this research, we highlight that heritage, more specifically what we have called anti-heritage is, by definition, a source of debate that allows us to approach heritage education from a critical approach and connected with education for a democratic citizenship. Furthermore, although there is no single position regarding the way to include controversy in the classroom, its potential is recognized in relation to a heritage that acts as a trace or testimony of memory and that contributes to the construction of critical thinking, basis of democratic debate.

Keywords: didactics of history; citizenship education; heritage education; memory and history; initial teacher training.

1. Introducción

Podemos considerar a Joan Pagés pionero en nuestro país en señalar los beneficios de las estrategias deliberativas y de toma de decisiones, así como del tratamiento de temáticas controversiales a la hora de educar en valores democráticos desde la enseñanza de la historia. Ya en 1994 diseñó una unidad didáctica en relación con el conflicto remensa medieval y el conflicto contemporáneo de Chiapas (Pagés, 1994). En 2010 convocó, junto con Antoni Santisteban, las VII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, dedicadas a *Les Qüestions Socialment Vives i L'Ensenyament de las Ciències Socials* (Pagés y Santisteban, 2011). En 2019, en un artículo en esta misma revista, afirmaba que, desde una perspectiva metodológica, la controversia, el debate y la discusión se están convirtiendo en una de las estrategias más poderosas de la educación para la ciudadanía (Pagés, 2019).

En este sentido, la memoria debe entenderse como un espacio de tensiones contrapuestas cuya inclusión en la enseñanza de la historia forma parte de las denominadas temáticas controversiales (Aranguren-Juaristi, Apaolaza-Llorente, Etxeberria Arquero y Vicent, 2020). También en esta línea de investigación, la aportación de Pagés fue destacada y temprana, así en 2005 publica un interesante material didáctico sobre los republicanos y republicanos españoles en los campos de concentración nazi (Pagés y Casas, 2005). En 2007, fue convocante de las IV Jornadas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje de la memoria histórica en la educación primaria y secundaria (Pagés y González, 2009) y, en 2008, participó en un monográfico de la revista *Íber* sobre esta temática, afirmando que solo si se utilizan las competencias del pensamiento histórico será posible que los jóvenes entiendan la naturaleza de la memoria histórica y den sentido a la enseñanza de la historia, sintiéndose ellos también constructores de pasados y generadores de memorias liberadoras (Pagés, 2008).

Nuestra aportación a estos enfoques para el cambio de la práctica de la enseñanza de la historia ha sido la de relacionar los temas controvertidos con los que hemos denominado patrimonios en conflicto, más recientemente controversiales, para evitar la confusión con aquellos investigadores que utilizan esta denominación exclusivamente para referirse a elementos patrimoniales que recuerdan la memoria de los hechos traumáticos propios de los conflictos bélicos. Entre los elementos patrimoniales que incluimos en este concepto, hemos establecido uno relacionado con la memoria, que hemos denominado antipatrimonio, que se encuentra situado en el marco de una educación patrimonial sociocrítica (Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2018). Se plantea como necesidad la formación de una ciudadanía global, responsable, participativa y comprometida con la sostenibilidad y la justicia social y de mejorar la enseñanza para formar ciudadanos capaces de tomar decisiones fundamentadas (Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2020). También aquí podemos destacar la aportación de Pagés, junto con sus dos más cercanos colegas colaboradores, cuando señala que la educación patrimonial no puede limitarse a un catálogo de los activos y logros de una cultura determinada y su conocimiento; sino que también debería generar preguntas e indagaciones sobre los problemas relacionados con su creación, evolución, conservación y futuro (Santisteban, González-Monfort y Pagés, 2020).

Con base en estos patrimonios controversiales y en la enseñanza de la historia con memoria, como hipótesis de acción, en este artículo, se presenta el diseño y puesta en práctica de una propuesta didáctica centrada en el Valle de los Caídos, ejemplo de antipatrimonio. Esta propuesta se dirige a la formación inicial del profesorado que cursa el MAES en el itinerario de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (curso 2018-2019). Además, se expone el diseño de investigación y los principales resultados de la experimentación en el aula, que se ha mantenido durante los siguientes cursos académicos, más allá de los límites del proyecto de innovación e investigación docente que lo impulsó.

2. Hacia la enseñanza de una historia con memoria

La memoria entendida como la vivencia del tiempo a través de la experiencia implica tomar decisiones sobre qué recordar de la herencia recibida. Recordar y olvidar no es un acto pasivo. En

este sentido, Bárcena (2011) destaca la importancia de preguntarse por la relación existente entre el tiempo de la memoria, desde la cual se construye la realidad, y el tiempo de la educación. Esta pregunta resulta fundamental a la hora de plantear la enseñanza de una historia con memoria; sin embargo, es preciso responder a varias preguntas ¿qué es la memoria?, ¿es adecuado hablar de memoria en singular?, ¿es el conflicto un problema en sí mismo?, ¿es el consenso una necesidad democrática?

Responder a la primera pregunta, además de implicar una gran complejidad, lleva a responder a la segunda. Desde un planteamiento multidimensional, hablar exclusivamente de memoria histórica supone una simplificación que nos lleva a perder gran parte de los matices que forman parte de la enseñanza de una historia con memoria desde un planteamiento transformador. La memoria puede ser entendida como facultad o como recuerdo. El recuerdo puede ser considerado en singular, como valor absoluto, y en plural, donde se acepta la existencia de múltiples memorias dentro de un mismo grupo y entre grupos. Paralelamente, centrándonos en la memoria entendida como recuerdo, existe un nivel individual, centrado en la persona que recuerda, un nivel colectivo o social, como herencia recibida desde el grupo social, y un nivel público u oficial, que implica un reconocimiento explícito por parte de la institución (Rinaldi, 2008). Hacer referencia a las memorias, se convierte en necesidad cuando nos referimos a la multidimensionalidad de las mismas y al hecho de que los niveles individual, social u oficial no sólo no tienen por qué ser coincidentes entre sí, sino que, además, en muchas ocasiones, se encuentran enfrentados.

En la Didáctica de la Historia, González Monfort y Pagés (2014) destacan la necesaria interacción entre historia y memoria; considerando que la enseñanza de la historia no sólo debe contribuir a comprender la memoria, sino que, además, debe integrarla. Cuando se plantea el enfoque de una historia con memoria, cabe tener en cuenta que las fuentes de la memoria, al igual que las de la historia, son múltiples. Las memorias pueden estar presentes en fuentes materiales, escritas, orales y gráficas o audiovisuales. Para comprender y analizar la relación entre memorias e historia, entran en juego 5 dimensiones claramente diferenciadas (Mainer, 2010; Cuesta, 2011): dimensión individual, dimensión social, dimensión histórica, dimensión conflictiva y dimensión selectiva. La dimensión individual, como indicábamos en la clasificación de Rinaldi (2008), implica el recuerdo y la interpretación de sí mismo, de los demás y del mundo que rodea a la persona. Esta dimensión individual tiene un fuerte vínculo con la dimensión social, considerando los recuerdos como fragmentos de tipo social donde la clase, el género, la etnia y las prácticas sociales e históricas tienen una gran relevancia (Koselleck, 2012). La dimensión histórica se refiere a la memoria de momentos traumáticos como, por ejemplo, el Holocausto judío, la dictadura cívico-militar Argentina (1976-1983), la dictadura militar chilena de Pinochet (1973-1990) o la guerra civil y el Franquismo, en el caso de España. La dimensión conflictiva focaliza la atención en las diferencias y choques derivados de las diferentes memorias. Finalmente, la dimensión selectiva de la memoria se refiere al acto, más o menos consciente, de recordar y olvidar.

Partiendo de este modelo multidimensional, podemos definir la memoria como *“un recuerdo cargado de valores subjetivos relacionados con los momentos conflictivos de nuestra historia reciente, definiéndose a raíz de la experiencia personal de cada individuo en el seno de un*

grupo social determinado" (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016: 523). En este sentido, las memorias además de enriquecer la enseñanza de la historia pueden enriquecerse al situarse frente a otras memorias, individuales, intragrupo e intergrupo, considerando que el diálogo abierto, sincero y crítico al respecto es, aún a día de hoy, una tarea pendiente y una necesidad en la educación para una ciudadanía democrática capaz de comprender el presente, aprender del pasado y afrontar el futuro.

Otras preguntas que planteamos al principio de este apartado son si el conflicto es un problema en sí mismo y si el consenso es una necesidad democrática. Responderemos a ello desde la consideración de las oportunidades que ofrece el estudio de temáticas controversiales actuales e históricas en la educación para una ciudadanía democrática, crítica y responsable. La diversidad de factores que configuran las memorias y su multidimensionalidad hace imposible la construcción de una memoria histórica común, podemos hablar de memoria oficial, pero esta no siempre converge con las memorias individual y colectiva. Por todo ello, consideramos que aceptar la existencia de conflictos y comprender su naturaleza es una oportunidad para la enseñanza de la historia y para la mejora de la salud democrática. En esta línea, el rechazo a la dimensión conflictiva de la memoria y cualquier intento de forzar un consenso, no contribuyen en ningún caso ni a la reparación ni a la educación para una ciudadanía democrática. El consenso forzado implica una selección y un olvido impuestos que pueden quedar tamizados por la dulcificación de tiempos pasados (Montero y Pérez Guerrero, 2011).

3. Educación histórica y patrimonio controversial

Volviendo a la perspectiva multidimensional de la memoria presentada con anterioridad, el patrimonio no es ajeno a dicha realidad y no tiene por qué simbolizar lo mismo para todas las personas. Atendiendo a esta pluralidad simbólica, el patrimonio puede ser portador de memorias en conflicto. Podemos distinguir cinco recursos para la enseñanza de una Historia con memoria: el trabajo con fuentes, imágenes, narraciones, testimonios y lugares de la memoria; contribuyendo al establecimiento de vínculos entre educación patrimonial, educación histórica y memoria.

La consideración de la naturaleza conflictiva del patrimonio portador de memorias, nos ha llevado a la creación del concepto de patrimonios controversiales -con anterioridad los denominábamos en conflicto-, con el que nos referimos a una selección de elementos patrimoniales para la enseñanza de la historia no por sus valores estéticos o medioambientales, sino por los conflictos que generan y sus causas, las cuales pueden ser de tipo ideológico, político, económico, medioambiental o por interacción entre ellos (Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2018). Esta selección, además de ser intencionada, tiene como finalidad propiciar en el alumnado las competencias necesarias para desarrollar un pensamiento crítico. En definitiva, se trata de enseñar al alumnado a reflexionar críticamente sobre la información, las evidencias, las experiencias y los procesos de aprendizaje (Richard y Elder, 2005; Benejam, 2015; Delord, 2020).

Cuenca y Martín-Cáceres (2014) han considerado la relevancia de vincular el patrimonio con el análisis de los problemas sociales relevantes, abriendo camino para abordar estos patrimonios controversiales como elementos que permiten aproximarnos a la realidad social de una comunidad desde una perspectiva crítica. Perspectiva que observamos en los estudios de

patrimonio de autores como Rodney Harrison (2010), en el Handbook editado por Waterton y Watson (2015), el libro de Graham, Ashworth, y Tunbridge (2016); como igualmente, en trabajos anteriores de algunos de estos autores (Poria y Ashworth, 2009; Porter, y Salazar, 2005; Tunbridge y Ashworth, 1996).

Estos patrimonios controversiales los podemos clasificar en tres bloques: patrimonios que generan conflicto, patrimonios silenciados y patrimonios en transición, dentro de los cuales podemos diferenciar hasta ocho subgrupos, cuatro en el primer bloque y cuatro en el segundo, que pasamos a enumerar. En el bloque de los patrimonios que generan conflicto o conflictivos, el que denominamos antipatrimonio por los contravalores que representa, un segundo subgrupo formado por los dilemas patrimoniales, en tercer lugar, el que hemos clasificado como patrimonio de la crueldad, y, por último, cierra el bloque el que hemos venido a denominar como patrimonios interesados. El antipatrimonio tendría una fuerte relación con la enseñanza de una historia con memoria; ya que nos centramos en el acto de no olvidar las atrocidades cometidas en guerras, conflictos violentos, etc.; buscando desarrollar una actitud empática y establecer vínculos con las víctimas a través de fuentes orales y materiales, imágenes, testimonios, narraciones, etc. Algunos ejemplos de ello lo encontramos en los campos de concentración y exterminio nazi, como Dachau, Mauthausen, y Auschwitz (Sabido y Tarragona, 2020), los museos/centros de interpretación de la Inquisición (Moreno, 2012), Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Santiago de Chile y Buenos Aires (Campos, 2020), el Hiroshima Peace Memorial Museum en Japón (Delgado-Algarra y Nakamura, 2017) o el Museo-Casa de la Memoria de Medellín (Colombia).

Estos espacios deben contribuir a que la ciudadanía se haga preguntas y reflexione, aunque estos postulados no sean compartidos por todos debido al conflicto de memorias (Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2020). Pese a ello, como indican Poria y Ashworth (2009), es bastante habitual que la musealización de tales lugares tenga un fin más turístico que educativo. Pese a que además de destacar las consecuencias negativas de la guerra y de los regímenes totalitarios, se plantean como vías de difusión de mensajes en defensa de la paz y de la tolerancia (Hooper-Greenhill, 1992); la realidad es que hay estudios posteriores que ponen de manifiesto que en la interpretación de algunos de estos lugares prevalece un enfoque eminentemente heroico o nacionalista.

En el caso de España, Feliú y Hernández Cardona (2013) identifican la huella material de la guerra civil española como un patrimonio conflictivo donde existen paisajes, lugares y restos materiales que, además de evocar memorias, ayudan a comprender y dotar de significado lo que se recuerda. En esta línea, el Valle de los Caídos, se convierte en un espacio paradigmático dentro de los patrimonios controversiales debido a que las interpretaciones en torno a él dependen en gran parte del posicionamiento ideológico de los ciudadanos, y de los usos y de los objetivos implícitos en cada posicionamiento (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2014). Por ello, en la propuesta didáctica que diseñamos para la formación inicial del profesorado de secundaria, se considera el Valle de los Caídos como un potente recurso didáctico para facilitar el análisis de la pluralidad mnemónica y de los intereses políticos e ideológicos implícitos en dicha pluralidad; contribuyendo a la educación de ciudadanos críticos y democráticos desde la enseñanza de la historia.

4. Diseño de investigación

En el seno del proyecto, y dentro del Máster de formación del profesorado en Educación Secundaria (MAES) de la Universidad de Huelva (UHU), diseñamos y llevamos a la práctica una actividad formativa (hipótesis de acción) sobre temáticas controversiales dirigida al profesorado de educación secundaria en formación inicial. Esta propuesta centra la atención en el Valle de los Caídos, patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil Española, que consideramos un buen ejemplo de antipatrimonio y de espacio de interés para la formación en valores ciudadanos, como indica Jaén Milla (2015). En relación con la puesta en práctica de dicha propuesta de formación docente durante el curso 2018-2019 y en base a paradigma interpretativo, se desarrolla un estudio de caso cuyo registro se efectúa por grabación de audio y vídeo con apoyo de una plantilla. El profesorado en formación inicial participante se corresponde con el 100% de los alumnos del itinerario de Ciencias Sociales, Geografía de Historia del MAES (UHU). La experimentación de esta propuesta de formación del profesorado se integra como parte de un análisis DAFO y CAME. Este análisis se convierte en el punto de inicio de un proceso de investigación-acción en espiral que se ha mantenido en los siguientes cursos académicos con el fin de mejorar nuestra práctica docente.

En líneas generales, el estudio que se presenta en este artículo responde a un proceso de investigación-acción cuya hipótesis de acción es una propuesta de formación inicial del profesorado que hemos desarrollado en el seno del proyecto de innovación e investigación educativa *“Desarrollo profesional del profesorado en formación para trabajar con conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes a través de la deliberación y de la toma de decisiones. Diseño de investigación acción colaborativa y estudio de casos”*. Desde la perspectiva de escuela entendida como motor de transformación social, la propuesta didáctica que desarrollamos tiene como finalidad que el profesorado en formación inicial aprenda a diseñar actividades para el análisis crítico de temáticas controversiales. En este trabajo, dada la temática del mismo, nos centraremos en el análisis de la experimentación de una actividad formativa que aúna ciudadanía, patrimonio y memoria.

4.1. Actividad formativa (hipótesis de acción)

El diseño de actividad formativa dirigida al profesorado de educación secundaria de ciencias sociales, geografía e historia en formación inicial se apoya en el programa de proyectos piloto *“Derechos Humanos y Democracia en Acción”*, organizado conjuntamente por el Consejo de Europa y la Comisión Europea, la Carta y el Programa del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, el Consejo sobre la educación religiosa, intercultural e histórica, la resolución no violenta de conflictos, y el programa de desarrollo profesional para la enseñanza eficaz de temas controvertidos *“Vivir con la controversia: Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos”* (Kerr y Huddleston, 2016), en el que participaron Chipre, Irlanda, Montenegro, España y Reino Unido con el apoyo de Albania, Austria, Francia y Suecia. Además de estas fuentes, se han revisado algunas experiencias didácticas relevantes como la exposición *“Memoria de la educación y educación de la memoria”* del IES Fray Luis de León (Salamanca), coordinada por Cuesta (2008);

las Unidades Didácticas para la recuperación de la memoria histórica diseñadas por Díez Gutiérrez (2009) o el proyecto de educación ciudadana y memoria en un centro de ESO de un barrio periférico de Sevilla, desarrollado por Pineda-Alfonso y García-Pérez (2015), así como las experiencias didácticas de Galiana i Cano (2018) y Rolland (2018). Finalmente, la actualización de la actividad formativa dirigida al profesorado de educación secundaria en formación inicial se ha apoyado en Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education (Delgado-Algarra y Cuenca-López, 2020).

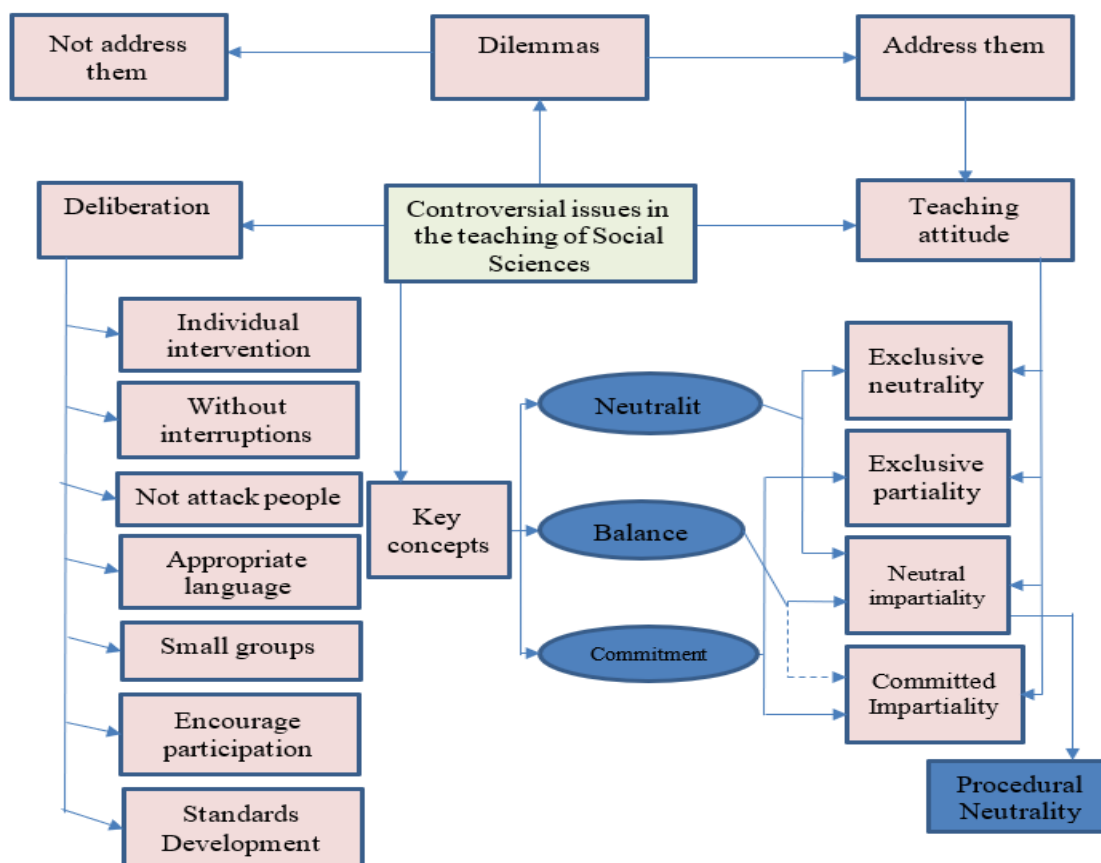


Figura 1. Enseñanza de temas controvertidos: dilemas, estrategias de deliberación y actitud docente.

Fuente: Delgado-Algarra (2020: 7)

La actividad formativa dirigida a los estudiantes del MAES (profesores en formación inicial) consta de 8 tareas:

- Tarea 1: El profesor plantea las siguientes preguntas a los grupos de trabajo de estudiantes ¿es el Valle de los Caídos un elemento patrimonial?, en caso de respuesta afirmativa ¿Debe visitarse y trabajarse en el aula como cualquier otro monumento arquitectónico? ¿Qué identidad simboliza y qué vínculos emocionales puede establecer el alumnado? Debate en los grupos y puesta en común.
- Tarea 2: Lectura por parte de los estudiantes de un texto sobre patrimonios controvertidos publicado por Estepa-Giménez y Martín-Cáceres (2018), así como de otro publicado por Delgado-Algarra y Nakamura (2017).

- Tarea 3: Puesta en común sobre el papel del patrimonio como reflejo de la identidad y como portador de memorias en conflicto. Ejemplos nacionales e internacionales de conflictos presentes e históricos en torno al patrimonio y lo que representa.
- Tarea 4: Presentación didáctica en relación con la actitud docente frente a temas controvertidos, tomando como referencia un texto extraído de Pineda (2012). Las ideas principales se pueden resumir en la figura 1.
- Tarea 5: El docente plantea la cuestión de si el profesor debe mostrar su actitud frente a temas controvertidos con sus alumnos. La clase se divide en función de su posicionamiento al respecto.
- Tarea 6: Selección de representantes por grupo y debate abierto siguiendo algunas reglas básicas:
 - Escriba los puntos clave del argumento.
 - Defienda pocas ideas, pero con claridad y con intervenciones cortas.
 - Escuche y tome notas de lo que dicen otros equipos.
 - Respete el turno.
 - Termine cada intervención con una pregunta (dirigida a otros equipos o retórica).
 - Cite fuentes cuando sea necesario.

Los estudiantes pueden cambiar voluntariamente de grupo si cambian su posición durante el debate. Formación de nuevos grupos de trabajo que comparten posicionamiento.

- Tarea 7: Diseño en los grupos de trabajo de los estudiantes (profesores en formación inicial) de una actividad grupal dirigida a un perfil hipotético de futuros alumnos de Educación Secundaria en relación con el conflicto que plantea el Valle de los Caídos, donde se promueva la deliberación y toma de decisiones. Algunas preguntas orientativas para el diseño de la actividad:
 - ¿Qué es el Valle de los Caídos?,
 - ¿Cuándo, por qué y cómo se construyó?,
 - ¿Cuál era el sistema de gobierno de España en la época en que se construyó en Valle?,
 - ¿Quiénes están enterrados allí?,
 - ¿Por qué en 2018 el Valle de los Caídos adquiere tanta repercusión en los medios de comunicación?, ¿y en 2020?,
 - ¿Qué simboliza?,
 - ¿Significa lo mismo para todos los españoles?, ¿Por qué?,
 - ¿Qué argumentan quienes están a favor de la retirada de los restos del dictador?,
 - ¿Qué argumentan quienes están en contra de la retirada de los restos del dictador?,
 - ¿Qué hacer con el monumento del Valle de los Caídos?

Como recursos y materiales didácticos para el diseño de la actividad se puede hacer uso de fuentes primarias y secundarias como las siguientes:

- Fuentes primarias:
 - Decreto de 1 de abril de 1940 disponiendo se alcen Basílica, Monasterio y Cuartel de Juventudes, en la finca situada en las vertientes de la Sierra del

Guadarrama (El Escorial), conocida por Cuelga-muros, para perpetuar la memoria de los caídos en nuestra Gloriosa Cruzada.

- Discurso de Franco en la Inauguración del Valle de los Caídos ABC 2 de abril de 1959².
- Los años del NO DO: Inauguración del Valle de los Caídos³.
- No DO del 06 de abril de 1959 N^o 848A Año XVII: XX Aniversario de la Victoria⁴.
- Fuentes secundarias
 - Página oficial del Valle de los Caídos⁵.
 - Vídeo: Jornada de convocatoria el 15 de Julio del 2018 del movimiento “El Valle no se Toca”⁶.
 - Artículo de prensa: ¿Por qué Franco debe estar en el Valle de los Caídos? (La Gaceta, 28 de agosto de 2018)⁷.
 - Vídeo: La verdad del Valle de los Caídos. ElDiario.es 11 marzo de 2017⁸.
 - Artículo de prensa: estos son los otros muertos del Valle de los Caídos (ElDiario.es, 1 de septiembre de 2018)⁹.
 - El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2014)¹⁰.
 - El Valle de los Caídos, Teruel y el patrimonio común (Santacana, 2018)¹¹.
- Tarea 8: Puesta en común de los grupos de trabajo, presentando al grupo clase la secuencia de actividades diseñada. Propuestas de mejora.

En resumen, la actividad se construye a partir de un análisis crítico del Valle de los Caídos como un ejemplo de antipatrimonio, sirviendo de hilo conductor para que el profesorado en formación plantee preguntas relevantes y diseñe actividades para el alumnado en la que este consulte fuentes documentales, orales, audiovisuales y periodísticas.

4.2. Registro y análisis de información

El registro de la experimentación de la actividad de formación se lleva a cabo mediante grabación de sesiones con videocámara; organizando el material registrado con apoyo de una rejilla de observación en la que se atiende, a las siguientes cuestiones:

- Cómo se ha decidido el tema.
- Cómo se ha implementado en el aula.

²<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1959/04/02/033.html>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=o20t01IWmFw>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=1A60LjBxKPA>

⁵ <http://www.valledeloscaidos.es/>

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=VvZFmHat9us>

⁷ <https://goo.gl/VW7V3Y>

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=boMVIlrJT1s>

⁹ <https://goo.gl/2GtjB2>

¹⁰ <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonDelgadoEstepa2014.pdf>

¹¹ <https://goo.gl/B3Gzut>

- Aspectos destacables del proceso de deliberación.
- Aspectos destacables del proceso de toma de decisiones.
- Fortalezas (factor interno).
- Debilidades (factor interno).
- Oportunidades (factor externo).
- Amenazas (factor externo).

Con apoyo de los registros de sesión y en coherencia con los aspectos observados, se lleva a cabo un análisis inspirado en la matriz DAFO para detectar debilidades y fortalezas de la actividad formativa con la finalidad de realizar cambios que la mejoren para su experimentación en cursos sucesivos. Para ello, la matriz DAFO consta de una tabla de doble entrada (tabla 1).

Tabla 1.
Factores para el análisis DAFO y la organización de resultados

| FACTORES INTERNOS | | | |
|-------------------|----------------------------|---|--|
| | | Fortalezas (a mantener) | Debilidades (a corregir) |
| FACTORES EXTERNOS | Oportunidades (a explotar) | ¿Las fortalezas permiten aprovechar oportunidades? | ¿Las debilidades impiden aprovechar las oportunidades? |
| | Amenazas (a afrontar) | ¿Las fortalezas permiten hacer frente a las amenazas? | ¿Las debilidades impiden hacer frente a las amenazas? |

Fuente: adaptado de www.foda-dafo.com

Responder a estas preguntas nos permitirá definir acciones futuras. La prioridad que demos a dichas acciones dependerá de las estrategias adoptadas. Las estrategias estarán definidas por la importancia que demos a la corrección de debilidades, a la afrontación de las amenazas, al mantenimiento de las fortalezas o a la explotación de las oportunidades propias del análisis CAME (corregir, afrontar, mantener, explorar) y que se ordenan de la forma que aparece en la tabla 2.

Tabla 2.
Análisis CAME y definición de estrategias futuras

| Estrategia | Análisis CAME | Estrategia |
|----------------|------------------------|---------------|
| Re-orientación | Corregir debilidades | Supervivencia |
| | Afrontar amenazas | |
| Defensiva | Mantener fortalezas | Ofensiva |
| | Re-orientación | |
| | Explorar oportunidades | |

Fuente: Adaptado de www.foda-dafo.com

En líneas generales, este análisis se integra en un proceso de investigación-acción en el aula, dirigido a la mejora sistémica y rigurosa del proceso de formación a través de cuatro fases en espiral (Evans, 2010; Delgado-Algarra y Bernal-Bravo, 2018).

5. Resultados y discusión

En líneas generales, la actividad formativa permitió a los estudiantes del máster conectar problemas del presente con el Valle de los Caídos y, por tanto, con aspectos de la historia y la memoria relacionados con la Guerra Civil española (1936-1939), el Franquismo (1939-1975) y la transición a la democracia.

En relación con Tarea 1, todos los estudiantes, como profesores en formación inicial, consideraron que el Valle de los Caídos es patrimonio. Sin embargo, son conscientes de que no significa lo mismo para toda la ciudadanía y de que los conflictos emocionales son un factor condicionante a la hora de valorar este espacio y definir su finalidad actual e histórica. En este sentido, al revisar el registro de video de las clases, podemos resaltar una serie de argumentos que muestran que, incluso en el mundo académico, existen diferentes percepciones. Los posicionamientos fueron bastante dicotómicos. Algunos profesores de secundaria en formación inicial consideraron que el Valle de los Caídos es un espacio de paz y reflexión: *“Si lo presenta como un símbolo para glorificar a los sublevados de la guerra civil, me parece mal. (...) El mensaje que esto envía es que no debemos repetir el error que cometimos”* (9:50, Sesión 1, Estudiante 3). Otras respuestas dan más importancia a la represión subyacente en el propio proceso de construcción de este espacio: *“este sitio fue construido a través de la represión de los prisioneros de guerra, por lo que se debe hacer algo que sirva para conciliar las dos Españas que aún existen* (11:05, Sesión 1, Estudiante 20). En la línea de una publicación anterior, se comprueba que, en la práctica de aula, el profesorado en formación refleja ese dualismo de significados que, en líneas generales, la ciudadanía da al Valle de los Caídos (Delgado-Algarra y Estepa, 2014): espacio para la reconciliación y la paz, o espacio para exaltar el pasado militarista. Sin embargo, desde una perspectiva crítica y reparadora, este espacio podría resignificarse como lugar de la memoria.

Los estudiantes del MAES en su totalidad consideran que el Valle de los Caídos debe poder visitarse y trabajarse en el aula como cualquier otro monumento arquitectónico. En este sentido, no existió variedad de posicionamientos, la respuesta fue unánime. En este sentido, un estudiante añade que

(...) desafortunadamente nos estamos acercando cada vez más a repetir los errores de la primera mitad del siglo XX. Creo que ahora, más que nunca, es cuando tenemos que hablar sobre estos temas, independientemente de si se considera patrimonio o no. Necesitamos hablar sobre el Valle de los Caídos y lo que representa, lo que representa para algunos y para otros; no es necesario dar una sola versión (Estudiante 1, Sesión 1, 14:10).

Esto nos abre las puertas a la importancia de las estrategias deliberativas y de toma de decisiones posterior. Teniendo en cuenta que, como indicaban Benjamin (2008) y Lomas (2011), la historia la escriben las clases dominantes y los vencedores, esta idea de comprender lo que representa el Valle de los Caídos para la ciudadanía atendiendo a la pluralidad nos resulta destacable. Consideramos el diálogo como elemento fundamental para construir democracia y, coincidimos con Díez Gutiérrez (2013 y 2020) al señalar que no es conveniente ofrecer una única versión del pasado, porque olvidar y no considerar la diversidad de las memorias no sólo limita el acceso al conocimiento, sino que también supone una merma en el diálogo social y en la construcción del pensamiento crítico. Acotar la memoria y la historia familiar a los parámetros de un pensamiento único se convierte en un acto de injusticia; ya que, como indica Hirsch (2015), los hijos de los supervivientes y sus contemporáneos reciben su herencia en forma de recuerdos a través de imágenes, objetos, historias, comportamientos y afecciones que son fruto, en parte, de su cultura y contexto familiar. Negar esa pluralidad es una forma de apoyar el olvido y de impedir un diálogo reparador que refuerce los cimientos de la democracia. Además, en la línea de Miguel-

Revilla y Sánchez Agustí (2018), la consciencia histórica, como pasado que se evoca y donde el presente se refleja, no sólo permite comprender el devenir histórico, sino que también orienta las actuaciones en el presente.

En relación con la Tarea 5 y la Tarea 6, en respuesta a la pregunta de si el docente debe mostrar su actitud frente a temas controvertidos con sus alumnos, la clase se dividió de acuerdo con su posición favorable o no a dar su opinión o alentar el debate, formándose nuevos grupos basados en su desacuerdo o acuerdo. Pese a que se dio la posibilidad de que cada persona, individual y voluntariamente, pudiese pasar de un grupo a otro si cambiaba su posición durante el debate; ningún estudiante se trasladó a otro grupo. Esto indica que los argumentos de los respectivos equipos no influyeron profundamente, ni lograron cambiar la posición de nadie.

En términos de posicionamiento, ninguno de los docentes en formación consideró apropiado evitar el debate. En otras palabras, todos los grupos señalaron la importancia del debate sobre temas controvertidos; sin embargo, hubo diferencias muy obvias al considerar si los docentes debían mostrar abiertamente sus opiniones frente a los estudiantes. Los partidarios de la imparcialidad neutral destacan la necesidad de desarrollar conocimiento sin darles a los estudiantes la respuesta y sin influir en ella:

Creemos que el debate es importante y la clave del debate es que los estudiantes, a través de las herramientas que les damos para debatir, deben desarrollar su propio conocimiento. Tenemos que proporcionar estos materiales, pero nunca contaminarlos con nuestra opinión (...). ¿Cómo espera que los estudiantes desarrollen sus conocimientos si les va a dar la respuesta? (Estudiante 3, Sesión 1, 21:35).

Sin embargo, cabe matizar que los profesores en formación inicial partidarios de la imparcialidad comprometida adoptaron dos posiciones. Unos consideraron que el docente debía hacer su posición explícita en cualquier momento, sirviendo como ejemplo de actitud crítica: *“¿Cómo vas a transmitir valores democráticos si les preguntas a los estudiantes su opinión y no la dices?”* (Estudiante 23, Sesión 1, 24:35). Otros, por su parte, argumentaban que el docente debería hacer explícita su posición al final del proceso para no influir en el debate:

Existe el compromiso del maestro de presentar un contenido y luego darles a los estudiantes la opción de elegir lo que piensan y por qué, y luego, al final, dar su propia opinión, porque el maestro también es una persona (Estudiante 14, Sesión 1, 23: 10).

Independientemente del posicionamiento adoptado sobre si el docente debe o no dar su opinión, ha quedado clara la importancia que el profesorado en formación inicial otorga a las estrategias deliberativas. Estos resultados convergen con los de otros estudios donde se han puesto de manifiesto los beneficios de las estrategias deliberativas y toma de decisiones y del análisis de temáticas controversiales a la hora de educar en valores democráticos (Canal, Costa y Santisteban, 2012, Kuş, 2015, Pineda, 2015, Delgado-Algarra y Estepa, 2018). En el contexto andaluz, estos resultados resultan especialmente relevantes. En este sentido, si acudimos a la exposición de motivos de la Ley 7/2017 de Participación Ciudadana de Andalucía, en ella se indica que existen carencias en relación con la participación de la ciudadanía en asuntos públicos que afectan a la vida cotidiana.

6. Conclusiones

Esta experiencia, que aúna la innovación escolar con la investigación educativa, ha sido valorada positivamente por el alumnado de la muestra. Así, a raíz de la puesta en práctica de la hipótesis de acción y del análisis de la información registrada, se concluye que el desarrollo de una experiencia didáctica con el Valle de los Caídos, ejemplo paradigmático de antipatrimonio, contribuye al compromiso cívico y democrático del profesorado de secundaria en formación inicial. En este sentido, como señaló Pagés (2019), el cambio y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales requiere una formación del profesorado en consonancia con nuestros deseos de fomentar una práctica reflexiva y un profesorado crítico, cambios en el currículum y en la formación del profesorado que deben ir orientados a la formación ciudadana, finalidad educativa que la mayoría del profesorado de Geografía e Historia y Ciencias Sociales no considera como cosa suya.

Además, investigaciones como las de Waterson (2009) y Yeager y Humphries (2011) destacan que a una buena parte del profesorado no se le ha enseñado a enseñar, a lo que se suma el hecho de que siga existiendo cierto temor a abordar temas controvertidos; por lo que esta experiencia se plantea para contribuir a la atención de dicha situación. Teniendo en cuenta estas dificultades y obstáculos para la enseñanza y con la finalidad de ayudar a los estudiantes para profesor a superarlos, se solicita a los participantes en la experiencia de formación que adopten un posicionamiento en torno a cómo actuar frente al tratamiento de temáticas controversiales en el aula, aspecto inevitable en una enseñanza de las Ciencias Sociales conectada con la realidad sociopolítica. En la respuesta de los estudiantes, con independencia del posicionamiento adoptado sobre si el docente debe o no dar su opinión, ha quedado clara la importancia que le otorgan a las estrategias deliberativas, lo que también constituye otra aportación de la experiencia para la superación de las dificultades y obstáculos antes mencionados.

En cuanto a la metodología didáctica, con el diseño y puesta en práctica de una actividad innovadora con el profesorado en formación inicial, los estudiantes deben argumentar, debatir y posicionarse, lo que se pretende que actúe de referencia para su futura praxis profesional frente a las temáticas controversiales aplicando el principio de isomorfismo en su formación como docentes (Estepa, 2019). De este modo, se establecen paralelismos entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se propone para la enseñanza en Secundaria. Así, el tratamiento de temáticas controversiales en el aula implica adoptar una práctica educativa innovadora, basada en la interacción, donde el rol del alumno sea activo y tenga la oportunidad de argumentar su posición; evitando el adoctrinamiento ideológico y favoreciendo el pensamiento crítico como base del debate democrático.

Referencias bibliográficas

Análisis FODA o DAFO. Website: <https://foda-dafo.com/>

Aranguren-Juaristi, O., Apaolaza-Llorente, D., Etxeberria Arquero B. & Vicent, A. (2020).

Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-adian. Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial. *Investigación en la Escuela*, 101, 15-24

- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-Ciencia Social*, 15, 109-118.
- Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Barcelona: Octaedro
- Benjamin, W. (2008). Sobre el concepto de historia. *Obras*, libro I, vol 2. Madrid: Abada Editores.
- Canal, M., Costa, D. & Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Sevilla: Díada.
- Cuenca, J. M. & Martín-Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de Museos*. Gijón: Trea.
- Cuesta, R. (2008). *Memoria de la educación y educación de la memoria*. Salamanca: Kadmos.
- Cuesta, R. (2011): Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, 15-30.
- Delgado-Algarra, E. J. (2019). Conflictos en tiempo de paz. Patrimonio, ciudadanía y memoria en el contexto japonés. *Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial*, 28-30 de octubre de 2019, Universidad de Huelva, Huelva.
- Delgado-Algarra, E. J. (2020). ICTs and Innovation for Didactics of Social Sciences. United States: IGI Global.
- Delgado-Algarra, E. J. & Bernal-Bravo, C. (2018). Enseñanza de las ciencias sociales y compromiso socio-profesional: de la investigación escolar a la investigación-acción. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García & A. Jaén-Martínez (Eds.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Barcelona: Octaedro.
- Delgado-Algarra, E. J. & Cuenca-López, C. (2020) (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. United States: IGI Global.
- Delgado-Algarra, E. J. & Estepa-Giménez, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio: history and history teaching*, 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonDelgadoEstepa2014.pdf>
- Delgado-Algarra, E. J. & Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 521-534.
- Delgado-Algarra, E. J. & Estepa-Giménez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366-388.
- Delgado-Algarra, E.J. & Nakamura, Y. (2017). Promoción de la paz en entornos sociales y educativos: el caso de Hiroshima Peace Memorial Museum. En E. J. Delgado Algarra (Ed.). *Conociendo Japón desde una perspectiva hispano-japonesa: historia, identidades culturales y educación* (pp. 109-122). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Delord, G. (2020): *Investigar en la clase de Ciencias*, Madrid: Morata.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009) (Dir). *Unidades Didácticas para la recuperación de la memoria histórica*. León: Foro por la Memoria de León.

- Díez Gutiérrez, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 393-409.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica en los libros de texto escolares*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Domínguez Almansa, A. & López Facal, R. (2016). Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria. En S. Molina, N. Llonch & T. Martínez Gil (Eds.). *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI* (pp. 55-66). Gijón: Trea.
- Domínguez Almansa, A. & López Facal, R. (2020). Conflictive Memory and Heritage Education in the Initial Training of Primary Teachers. En E. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca-López (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 472-500). Estados Unidos: IGI Global.
- Estepa-Giménez, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 4, 4-19.
- Estepa-Giménez, J. & Martín Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. J. Gómez Carrasco & P. Miralles (Coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75-86). Barcelona: Octaedro.
- Estepa-Giménez, J. & Martín Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. E. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca-López (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). Estados Unidos: IGI Global.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Perú: Ministerio de Educación.
- Feliú, M. & Hernández Cardona, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Graó.
- Galiana i Cano, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 3-18.
- González Monfort, M. P. & Pagés, J. (2014): Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- Graham, B., Ashworth, G. J. & Tunbridge, J. E. (2016) *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. London and New York: Routledge.
- Harrison, R. (2010) (Ed.). *Understanding the Politics of Heritage. Understanding Global Heritage series*. Manchester and New York: Manchester University Press in association with The Open University.
- Hirsch, M. (2015). *La Generación De La Posmemoria. Escritura Y Cultura Visual Después Del Holocausto*. United States: Carpe Noctem.
- Jaén Milla, S. (2015). Patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil Española. Espacios de interés para la formación en valores de ciudadanía. Hernández Carretero, A, M^a., García Ruiz, C. R.

- y De la Montaña Conchiña, J. L. (Coords.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 831-840.
- Milla, S. (2015). Patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil Española. Espacios de interés para la formación en valores de ciudadanía. Hernández Carretero, A, M^a., García Ruiz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. (Coords.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 831-840.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controvertidos*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Kuş, Z. (2015). Science and Social Studies Teachers' Beliefs and Practices about Teaching Controversial Issues: Certain Comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14 (3), 84-97.
- Ley 7/2017 de Participación Ciudadana de Andalucía. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/4/1>
- Lomas, C. (2011). Tiempo de olvidos, tiempo de memoria. En C. Lomas (coord.). *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 4-14). Barcelona: Octaedro.
- Mainer, J. (2010). Memoria, historia y didáctica crítica. Los deberes de la educación histórica; por una historia con memoria. XV Congreso Colombiano de Historia, Bogotá, 26-30 julio.
- Miguel-Revilla, D. & Sánchez Agustí, M. (2018b). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 119-142.
- Montero, J. M. & Pérez Guerrero, V. M. (2011). Memoria y olvido de Carlos Lerena. *Con-Ciencia Social*, 15, 61-81.
- Moreno, D. (2012). El primer museo de la Inquisición. *Andalucía en la historia*, 36, 56-59. Museo-Casa de la Memoria de Medellín. Recuperado de <https://www.museocasadelamemoria.gov.co/>
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Pagés, J. & González M.P. (Coords.). (2009) *Història, memòria i enseyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Bellaterra: Servicio de publicaciones de la UAB.
- Pagés, J. & Santisteban, A. (Coords.). (2011) *Les qüestions socialment Vives i l'ensenyament de las ciències socials*. Bellaterra, Servicio de publicaciones de la UAB.
- Pagés, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pineda-Alfonso, José A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 353-367.
- Pineda-Alfonso, J. A. & García-Pérez, F. (2015). Geografía y educación ciudadana. Análisis de una experiencia innovadora en un barrio de Sevilla. *Instrumento –Revista de Estudio e Pesquisa*

- em *Educação*, 17 (2). Recuperado de <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2866>
- Poria, Y. & Ashworth, G. J. (2009) Heritage Tourism-Current Resource for Conflict. *Annals of Tourism Research*, 36 (3), 522-52.
- Porter, B. W. & Salazar, N. B. (2005) Heritage Tourism, Conflict, and the Public Interest: An Introduction. *International Journal of Heritage Studies*. 11 (5), 361-370.
- Richard, P. & Elder, L (2005) *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. Rwcuperado de www.criticalthinking.org
- Rinaldi, G. (2008). Storia e memoria. En Ziruolo, L (Ed.). *I luoghi, la storia, la memoria*. Genova: Le Mani.
- Rolland, J. (2018). ¿Qué dice la escuela cuando el pasado duele?: enseñanza de la Guerra Civil y el franquismo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 92, 49-54.
- Sabido, J. & Tarragona, M. J. (2020). Simultaneidad Histórica y Tratamiento Didáctico del Holocausto. *Cuestiones pedagógicas*, 29 (1), 37-48.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. & Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En E. J. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca (Coords.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). Unites States: IGI Global.
- Tunbridge, J. & Ashworth, G. (1996) *Dissonat Heritage: The Management of the past as a resource in Conflict*. Chichester: Wiley.
- Vicent, N., Gillate, I., Campos, T. & Castrillo, J. (2020). Potencial educativo de apps de Memoria Histórica. *Aula Abierta*, 49 (1), 35-45.
- Waterton, E. & Watson, S. (Eds.) 2015. *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4 (2), 1-24.
- Yeager, E. & Humphries, E. K. (2011). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39, (1), 92-134.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 30 de junio de 2020
Aceptado 22 de febrero 2021

El ensayo como instrumento para la formación docente en Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos

Essay as a tool for teacher training in Education for Citizenship and Human Rights

Aurora Arjones Fernández

Universidad de Málaga

Email: maarjones@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4415-7125>

Anabel Fernández Moreno

Universidad de Málaga

Email: anabel.femo@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8410-9729>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.190>

Resumen

Este artículo forma parte de un proyecto de innovación educativa en la formación del profesorado de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en el que participa el 54% de alumnado de 3º de Grado de Educación Primaria de la UMA (2019/20). Aquí se sintetizan las primeras conclusiones de una investigación en curso sobre la redacción de ensayos como principal actividad de aprendizaje para desarrollar la capacidad de análisis en la enseñanza superior. Para ello, en primer lugar, repasamos la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en los maestros en formación. Después, revisamos el estado de la cuestión respecto al uso del ensayo en el aula universitaria para descubrir que ninguno de los estudios consultados lo utilizó en esta disciplina. Por último, abordamos la pregunta de investigación: ¿es el ensayo un instrumento ágil para la formación de estructuras de pensamiento crítico en los futuros docentes? El análisis cualitativo mostró que, el ensayo como instrumento para la formación docente fue una herramienta innovadora y efectiva. Pudimos comprobar como la investigación autónoma y la escritura de ensayo: 1) mejoró las habilidades asociadas al pensamiento crítico, 2) ayudó a alcanzar competencias para la vida laboral, mediante la integración de prácticas reflexivas, 3) innovó en la apropiación del conocimiento, poniendo énfasis en el aprendizaje centrado en el alumnado, y 4) favoreció el desarrollo de estrategias de información, sensibilización, conciencia y empoderamiento. Sin embargo, también

identificamos deficiencias en cuanto a las habilidades de escritura y argumentación que podrían mejorarse mediante la realización de talleres específicos.

Palabras clave: pensamiento crítico; prensa; educación para la ciudadanía; ensayo; derechos humanos.

Abstract

This paper is a part of an educational innovation project in the training of teachers of Citizenship Education and Human Rights, which participated 54% of the 3rd undergraduate students in UMA's Primary Education (2019/20). We summarise the first findings of on-going research on essay-writing as the primary learning activity for developing higher education analytical skills. Firstly, we discuss the importance of promoting critical thinking (CT). Secondly, we review the state-of-the-art using essay-writing in the university classroom. None of the studies consulted did it in this discipline. Finally, we approach our research question: is essay-writing a suitable tool for critical thinking (CT) training for Education for Citizenship and Human Rights' primary education teachers? Qualitative analysis of the students' work showed that essay-writing as a tool for teacher training was an innovative tool. Furthermore, we were able to verify how independent research and essay-writing: 1) improved the skills associated with critical thinking, 2) helped to achieve competences for working life through the integration of reflective practices, 3) innovated in the appropriation of knowledge, emphasising student-centred learning, and 4) helped the development of strategies for information, awareness, consciousness and empowerment. However, it also identified shortcomings concerning the students' writing and argumentative skills that we could improve by implementing specific workshops.

Keywords: critical thinking; press; education for citizenship; essay; human rights

1. Introducción

La comunidad acepta y distingue cada profesión a partir del beneficio que esta ofrece al proyecto social. Ciertamente, el maestro tiende a reconocerse en “el bien que aporta a la sociedad” cuya función es “transmitir cultura y conocimientos y formar personas críticas y autónomas” (Cortina, 2013, p. 136). Por eso, mejorar la capacidad del docente para pensar de forma crítica y analizar las cuestiones que preocupan a la sociedad se considera fundamental en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de su posición central, en la mayoría de las disciplinas académicas existe una falta de consenso en cuanto al término, aunque en la mayoría de los casos se incluyen el razonamiento, el cuestionamiento de la información recibida y la consideración de hipótesis (Went & Ase, 2015, p. 839). En este estudio, hemos elegido referirnos al pensamiento crítico en los términos de Ennis, Lipman (*cf.* Solbes, 2013) y Palacios (2017), quienes lo definen como un pensamiento razonable, reflexivo, capaz y responsable que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, se autoevalúa y contextualiza. La formación a partir del pensamiento crítico facilita al futuro maestro la creación de estructuras sistematizadas y validadas desde estándares intelectuales, lejos de prejuicios, creencias u opiniones infundadas. En relación con esto, Palacios afirma que un estudiante universitario se convierte en pensador crítico cuando desarrolla con éxito las capacidades de análisis, síntesis, abstracción, generalización y cuestionamiento constante de la realidad y el contexto de enseñanza-aprendizaje (Palacios *et al.*, 2017).

En el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Díaz, Santisteban y Cascajero (2013), proponen la formación en pensamiento crítico como estrategia para afrontar los retos de la sociedad de la información, siendo capaz de argumentar con coherencia y emitir juicios fundamentados. Especialmente, la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos (en adelante, EpC/EDH) exige al docente afrontar en el aula contenidos abstractos, tales como la sensibilización, concienciación, democracia, identidad. La materia requiere el desarrollo de destrezas para argumentar, explicar, analizar y debatir; de forma que acreciente la participación de su alumnado.

Desde la firma, en 2010, de la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos, en España, los maestros de EpC/EDH vienen implantando el currículo bajo la observancia de la opinión pública y, en ocasiones, a pesar de la desconfianza generada por la confrontación ideológica y política en las familias (Gómez & García Ruiz, 2019). Por otro lado, el bajo nivel de participación democrática de la ciudadanía española es un tema ampliamente tratado tanto en la literatura científica como en el último informe sobre Educación para la Ciudadanía en las aulas (Gómez, 2009; Eurydice, 2017). Además, la presencia de EpC/EDH en el Grado de Educación Primaria es testimonial. Estas circunstancias influyen en ética profesional que forja el maestro en formación desde sus primeras experiencias, siendo ésta un indicador de la calidad de la educación de un país (Gatti, 2009).

Un docente que se propone educar bajo la sospecha de un sector de la ciudadanía acaso necesita más que nunca desarrollar una práctica reflexiva que le permita conformar su identidad profesional, pues esta determinará su práctica diaria en el aula. Esa imagen se elabora partir de su faceta personal, constituida por los propios valores, habilidades y conocimientos; y, la dimensión social, conformada por la percepción de los otros, entre los cuales el alumnado desempeña un rol especialmente relevante (Prieto, 2004; Álvarez, 2004; Bolívar, 2007; Ibarra, 2014).

Cuando el pensamiento crítico se lleva a cabo sobre la práctica docente, podemos hablar de práctica reflexiva. Esta implica un reconocimiento del papel activo del docente en formación, capaz de formular los propósitos y los fines de su trabajo, con capacidad para el desarrollo del currículo y reformar la escuela. En este sentido, Cristina del Moral cuando sostiene que la práctica reflexiva se ve favorecida por la formación en competencias (Del Moral, 1997). El estudio de las habilidades profesionales adquiridas por los estudiantes formados a partir de pensamiento crítico ha llevado a Parras a afirmar que tiene incidencia directa en su fluidez verbal (Parras, 2013).

En general, se espera que el futuro docente aprenda a utilizar el pensamiento crítico de forma bidimensional. En primer lugar, como generador de práctica docente reflexiva, ya que fomenta el análisis y la evaluación desde la primera formación y a lo largo de su trayectoria profesional. Por otra parte, como metodología intrínseca al proceso de enseñanza-aprendizaje de EpC/EDH capaz de generar clases dinámicas. Entre otras cosas, el pensamiento crítico facilita al docente la argumentación y le predispone a fundamentarlos desde el currículo y la literatura científica. Asimismo, como instrumento didáctico, le permite la valoración, observación y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, además, agiliza la adquisición de

conceptos y la resolución de problemas de forma colaborativa, convirtiéndolo en protagonista de su propio pensamiento.

Consideramos que la primera formación docente es una etapa crucial en la que, si nuestro alumnado interioriza la práctica reflexiva como forma de trabajo en el aula, los beneficios del aprendizaje permanente estarán garantizados. Por ese motivo, diseñamos un proyecto de innovación educativa en la formación de maestros de EpC/EDH, *Maestras y maestros en formación amadrinando y apadrinando Derechos Humanos con los alumnos del CEIP Almudena Grandes de Málaga (septiembre 2019- junio 2020)*, que utilizaba el ensayo como instrumento para alcanzar competencias generales y profesionales vinculadas con el pensamiento crítico. Completamos esta estrategia con la elaboración de un póster que les permitiera sintetizar los contenidos abstractos de su texto de forma accesible.

Damos continuidad al ensayo como aliado del conocimiento en la acción de Schön (1983). En esta tradición, el ensayo se ve como el medio en el que se fusionan la generación del conocimiento práctico y el proceso reflexivo. Adicionalmente, trabajamos con el póster en la línea planteada por Santos Guerra para los mensajes icónicos, según la cual las imágenes ayudan al docente a transmitir mensajes porque ayudan a la “percepción, simplicidad y economía” (cf. Puñez, 2017, p. 171). Como recursos abiertos a varias interpretaciones, favorecen la libertad de pensamiento y amplían la información.

Un sujeto formado que práctica el pensamiento crítico contrasta la información; pregunta, indaga e investiga; tiene capacidad de abstracción: analiza, elabora e interpreta conceptos; empatiza, es honesto con las opiniones propias y ajenas; contempla el cambio y la diversidad; establece juicios con prudencia; reconsidera opiniones; y, evalúa y se autoevalúa con claridad. Todas estas destrezas permiten al alumnado alcanzar una comprensión profunda sobre un tema especialmente complejo, como los temas impartidos en EpC/EDH, siendo aplicadas durante la investigación y escritura de un ensayo.

El objetivo de este estudio, que parte del proyecto mencionado con anterioridad, era averiguar si el ensayo es una herramienta ágil para alcanzar competencias personales y profesionales del docente en formación. Este propósito se logró analizando los ensayos y pósters realizados por el alumnado tras un pequeño proyecto de investigación sobre un tema de actualidad vinculado a los Derechos Humanos.

De acuerdo con esta circunstancia, nuestra hipótesis planteaba que el uso del ensayo permite mejorar las habilidades reflexivas del maestro en formación. La capacidad de escribir y pensar críticamente habilita al docente para solucionar problemas en la práctica educativa y le facilita una estructura flexible para construir argumentos, desterrar opiniones e integrarlos en un mismo discurso. Ahora bien, nuestra experiencia como docentes de EpC/EDH nos llevó a proponer la elaboración adicional de un póster que les ayudase a salvar la dificultad de exponer en el aula el contenido abstracto del ensayo.

Nuestro análisis cualitativo confirmó los hallazgos de muchas investigaciones previas en torno al ensayo, ninguna de las cuales se realizó en el contexto de esta disciplina impartida a los futuros docentes de primaria. Por otra parte, el póster también aportó información valiosa,

revelando la capacidad de nuestro alumnado para construir un “relato” que explique los Derechos Humanos a los niños a partir de la recreación visual de sus argumentos.

2. Investigaciones previas sobre el uso del ensayo en el aula universitaria

En los últimos años han proliferado las investigaciones educativas en el aula como consecuencia de la expansión de la enseñanza superior y de las nuevas formas de organizar la educación universitaria que demanda al profesorado resultados de aprendizaje específicos (Wendt y Ase, 2015 p. 840). En la educación superior, la escritura de textos académicos se ha vuelto una práctica habitual para reportar esos resultados pues su elaboración exige investigar, seleccionar y discriminar datos, leer, usar vocabulario específico... (Benion *et al.*, 2019; Brown, 2010; Madsen, 2009; Castro y Sánchez, 2013).

Probablemente, el elevado interés de las investigaciones educativas por el ensayo se deba a la amplia extensión de su uso, especialmente en las universidades europeas, porque su escritura demuestra el dominio de un tema en la mayoría de las áreas (Brown, 2010). Y, aunque las líneas de investigación en torno a la producción de textos académicos se hayan diversificado en los últimos años, casi todos los estudios consultados coinciden en señalar la capacidad del género para desarrollar el pensamiento analítico y crítico.

Por una parte, abundan las investigaciones que valoran distintos aspectos y características formales de los textos presentados por el alumnado, tales como intertextualidad, referencias, perspectiva, el uso del vocabulario disciplinar, la elaboración de argumentos o la organización de ideas (Benion *et al.*, 2019; Madsen, 2009; Brown, 2010; Castro y Sánchez, 2013; Errázuriz, 2019). Igualmente, se han realizado estudios sobre la percepción del alumnado con respecto a la tarea de escribir ensayos (Rayas y Méndez, 2017; Hosein y Rao, 2016), así como sobre los problemas a los que se enfrenta en el momento de su escritura (Carlino, 2004; Wendt y Ase, 2015; Errázuriz *et al.*, 2015).

Conviene subrayar que muchos de estos estudios reportan resultados irregulares, aduciendo que el alumnado, en lugar de realizar trabajos argumentativos y analíticos como se les pide, suelen remitir textos descriptivos (MacLellan, 2004; Castro y Sánchez, 2013), dependientes en exceso de lo literal (Errázuriz, 2019), con escaso procesamiento de la información (Adoumieh, 2014) y estableciendo un escaso o nulo diálogo con su lector potencial (Carlino, 2004).

Enfrentados a la disyuntiva de elegir entre la rebaja de sus expectativas académicas o la mejora de las habilidades escritoras de sus estudiantes, muchos docentes han optado por la organización de cursos de iniciación a la investigación y la redacción (Adoumieh, 2014; Callinan, Zee y Wilson, 2017; Hyland, 1990, Dudley-Evans, 2002). Los resultados que arrojan estas experiencias propugnan la necesidad de familiarizar a nuestro alumnado con la producción textual, un requisito que debe abordarse teniendo en cuenta factores como sus experiencias previas, su capacidad de compromiso y las consecuencias no previstas por el tutor (Wendt y Ase, 2015) como, por ejemplo, el condicionamiento que supone para el alumnado elaborar un ensayo con el tutor en mente, pues este sacrificará sus opiniones personales en aras de escribir aquello que cree que se espera de él (Wendt y Ase, 2015; Adoumieh, 2014; MacLellan, 2004; Hosein y Rao, 2016).

Por otro lado, existen estudios que defienden que la realización de proyectos de investigación y la posterior plasmación de sus hallazgos en un ensayo influyen en el futuro éxito académico y profesional del alumnado universitario (Meneses, Mata y Ravelo, 2007; MacLellan, 2004). Esto se explica porque la autonomía intelectual adquirida con estas prácticas los prepara para afrontar su participación en el mundo exterior. En el caso concreto de los maestros y maestras en formación, son los docentes con una preparación superior los que desarrollan mejores prácticas con niños en su etapa de desarrollo inicial (Errázuriz, 2019, p. 226).

En lo que respecta a nuestra disciplina, la escritura del ensayo como aprendizaje experiencial para la argumentación tiene el potencial de enseñar a los jóvenes a comprometerse como ciudadanos que enfrentan problemas sociales complejos (Benion *et al.*, 2019, p. 3). Es esa relación del contenido con la realidad lo que posibilita una comprensión profunda del tema estudiado y, para establecer esa correspondencia, nada mejor que el uso de los medios de comunicación de masas (Enríquez *et al.*, 2015, p. 204). En opinión de estos autores, los *mass media* ayudan a desarrollar en el alumnado una actitud crítica y reflexiva hacia los Derechos Humanos porque les permiten apreciar sus matices, fricciones y contradicciones. Descodificar la construcción del discurso establecido en torno a los Derechos Humanos para legitimar moralmente determinados intereses - posición social, jerarquía política, estabilidad...- se revela esencial para alejar a nuestro alumnado del conformismo de la tutela. Es imperativo enseñarles que la supuesta objetividad de los medios de comunicación obedece a intereses editoriales, políticos o empresariales y la mejor forma de hacerlo es contrastar esa información con fuentes heterogéneas. Solo así alcanzarán una nueva comprensión de estos principios garantes de la dignidad humana, no como algo atemporal y estático, sino como construcciones culturales en continua evolución sometidas al constante escrutinio de la esfera pública. En definitiva, usar los medios de comunicación para educar en Derechos Humanos nos permite “[...] desalienar a los jóvenes para ayudarlos a comprender, analizar y juzgar la realidad” (Enríquez *et al.*, 2015, p. 225).

En última instancia, el uso de la prensa en el aula como una estrategia didáctica que potencia y fomenta pensamiento crítico, ha sido ampliamente abordado por Sevillano y Bartolomé (1989), Aguaded (1991), Fernández (1997), Pérez (2006), Murphy (2011), Ruiz (2013), Peinado (2013) y Molina, Rodríguez & Trigueros (2013), en la medida en que reconoce el trabajo de la prensa en el aula como una estrategia didáctica que potencia y fomenta pensamiento crítico. Además, González y Bernabeú (2009) sostienen que ayuda al docente a identificar las causas que generan cambios en el entorno. Es la prensa, más que ningún otro medio de comunicación, la que genera un análisis crítico de la realidad social y despierta la conciencia ciudadana responsable, activa y comprometida.

3. Materiales y métodos

La experiencia de aula en la que basamos nuestra investigación se desarrolló durante el primer semestre del curso 2019/2020. De los alumnos matriculados en la asignatura, que ascendían a 362, participaron en el proyecto el 54%, (195 estudiantes) pertenecientes a los grupos A, C y E.

Durante 16 sesiones semanales, se trabajaron documentos institucionales con sesiones teóricas y prácticas, en las que se redactó el ensayo objeto de este estudio. Partiendo de una noticia de prensa relacionada con alguno de los Derechos Humanos (1948), el alumnado indagó y redactó el ensayo siguiendo una plantilla. Finalmente, diseñó un póster derivado del ensayo. Estos productos estaban dirigidos al alumnado de Educación Primaria del CEIP Almudena Grandes, formando parte de una exposición celebrada con motivo del Día Internacional del Derecho a la Educación el 24 de enero de 2020. Además, cada equipo realizó una exposición del ensayo, coevaluada por sus pares, conforme al formato *PechaKucha*.

Un docente formado, con habilidades para el pensamiento crítico, ofrecerá al grupo clase una práctica docente integral, transferirá habilidades procedimentales, conceptuales y actitudinales que le permitirán formular preguntas y problemas con claridad; gestionar información de forma efectiva, reformular conceptos y ofrecer expectativas de éxito para la resolución del problema planteado.

Tabla 1

Transferencia de habilidades en la práctica docente basada en pensamiento crítico

| | |
|-------------------------|--|
| Habilidad procedimental | Contrasta información, busca la verdad; está enfocado en preguntar, indagar e investigar |
| | Desarrolla una práctica docente sistemática |
| | Potencia respuestas fundamentadas desde el trabajo en equipo |
| Habilidad conceptual | Ofrece capacidad de abstracción: analiza, elabora e interpreta conceptos |
| Habilidad actitudinal | Empatiza, valora con honestidad opiniones propias y ajenas, contempla el cambio y la diversidad, establece juicios con prudencia y reconsidera opiniones |
| | Evalúa y se autoevalúa con claridad, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una práctica docente reflexiva y formativa. |
| | Enseña al alumno a sistematizar, gestionar y evaluar el proceso de pensamiento |

Fuente: Elaboración propia

Para averiguar si el ensayo en la primera formación docente contribuye a la adquisición de habilidades para el pensamiento crítico, llevamos a cabo una investigación cualitativa dada la naturaleza de nuestros sujetos de estudio, la estrategia de recogida de datos (ensayos), y la necesidad de un método flexible que nos permitiera incorporar nuevas líneas y la recogida de datos adicionales (Mills y Gay, 2019).

Los objetivos específicos de la investigación se exponen a continuación:

1. Averiguar si mejoran las habilidades asociadas al pensamiento crítico
2. Averiguar si alcanzan competencias para la vida laboral, mediante la integración de prácticas reflexivas
3. Averiguar si innova en la apropiación del conocimiento, poniendo énfasis en el aprendizaje centrado en el alumnado
4. Averiguar si desarrolla estrategias de información, sensibilización, conciencia y empoderamiento

El material utilizado fueron los ensayos redactados por los 41 subgrupos creados en las distintas aulas, cada uno de ellos con un mínimo de dos integrantes. Como material complementario se analizaron los pósters derivados del ensayo, pues consideramos que podían

aportar detalles sobre el desarrollo del pensamiento crítico y sobre la experiencia vivida por nuestro alumnado durante el proceso.

En un primer momento, como herramienta analítica se utilizó una rúbrica de elaboración propia, basada en las competencias generales a desarrollar en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga). De la misma se derivaron aspectos tales como ortografía, organización de ideas, argumentos, estructura, vocabulario, cohesión, revisión crítica bibliográfica, preguntas de investigación, justificación de la noticia, cooperación, etc. Por tanto, la evaluación de los ensayos permitió aplicar los mismos estándares a todos los grupos, desvelando si estos habían alcanzado comprensión del tema, profundidad del análisis crítico, reflexión sobre las cuestiones abordadas y su habilidad para articular ese conocimiento.

Por su parte, los pósters permitieron apreciar si se cumplían los tres primeros objetivos, aportando información adicional sobre el pensamiento visual. En suma, permitieron comprobar en qué medida coadyuvaban a la plasmación de los argumentos expuestos en los ensayos de forma sencilla y lúdica.

El diseño de este estudio ha tenido algunas limitaciones, pues investigadoras y docentes coinciden, no incluyéndose agentes externos en la evaluación. No obstante, creemos que la proximidad existente con los sujetos de estudio permite identificar detalles sutiles que enriquecen la investigación. Por otra parte, la propia naturaleza del ensayo podría representar un problema pues, si bien pueden apreciarse en el mismo el cumplimiento o no de los objetivos planteados, estos logros resultan difíciles de cuantificar. Y es que, como afirma Chavarría, sistematizar los resultados de este tipo de investigaciones es un proceso arduo e incierto que exige cierto grado de sensibilidad (*cf.* Binda y Balbastre-Benavent, 2013, p. 181).

4. ¿Es el ensayo un instrumento que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los futuros docentes?

Antes de analizar los ensayos, hay que mencionar que, para la mayoría del alumnado, esta era la primera vez que se les pedía realizar una investigación en la que abordaran cuestiones metodológicas y teóricas siguiendo las reglas básicas de la redacción académica, estructurado su trabajo en 4 ejes: una introducción con el planteamiento de una hipótesis de trabajo, el desarrollo expositivo-argumentativo; unas conclusiones o reflexiones finales y una relación de las referencias bibliográficas consultadas.

La escritura académica es uno de los mejores métodos pedagógicos que existen pues para ejercerla, el alumno debe “dominar no solo el lenguaje sino varias destrezas a la vez: búsqueda de información, síntesis de la información, redacción del discurso, elaboración, dominio de las estrategias lectoras y oralidad del discurso como finalidad de su aprendizaje” (Segarra-Báez, 2019, p. 253).

Este proceso de elaboración de un ensayo requiere un ejercicio de indagación en torno a un tema que permite un enfoque personal y creativo. Esa libertad propicia un aprendizaje significativo que Olaizola (2011) relaciona con la resolución de problemas, puesto que se coloca al alumno frente a una situación que debe resolver “mediante la indagación, desarrollando el

proceso el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y apropiación del trabajo” (Olaizola, 2011, p. 64).

En este caso, con la finalidad de que el alumnado analizase el objeto del ensayo desde varias perspectivas y reflexionase sobre el tema, se les pidió que contrastaran la noticia original con otras fuentes antes de definir su tema. Una vez concretado, procedieron a la búsqueda de información que les pudiera facilitar el análisis y desarrollo de todos los pasos del trabajo. El requisito era documentar y responder a las preguntas que se iban planteando, haciendo uso de fuentes académicas localizadas tanto en repositorios digitales como físicos. Para el desarrollo del ensayo, los alumnos debían disponer de tiempo, por lo que le dedicaron dos meses y medio en horario de grupo reducido, más el tiempo extra que dedicaron fuera del aula.

En general, todos los grupos seleccionaron dos fuentes diferentes del texto periodístico, siendo capaces de detectar la predisposición ideológica de los medios de comunicación masiva. Además, lograron relacionarlos con varios Derechos Humanos, lo cual concuerda con la complementariedad de estos. Este planteamiento abierto incentiva la indagación y la reflexión continúa y aumenta la motivación del alumnado ya que le permite mayor creatividad.

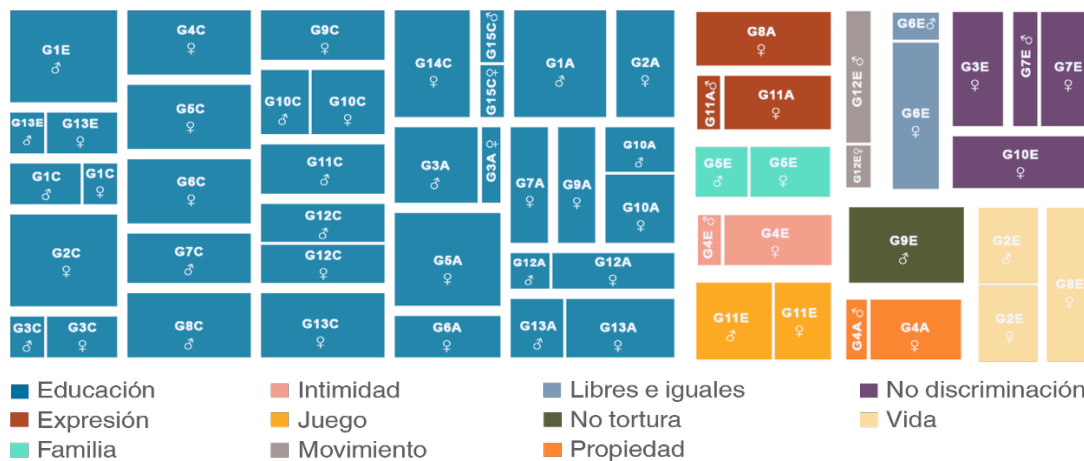


Figura 1. Distribución por equipos según derecho humano trabajado¹

Fuente: Elaboración propia mediante uso de RawGraphs

No obstante, todos los grupos tuvieron que elegir solo uno como argumento principal. Las temáticas propuestas en el ensayo final estuvieron relacionadas, mayoritariamente, con el derecho a la educación (27 grupos). Los equipos restantes trabajaron temas diversos como el derecho a la vida (2 grupos), la libertad de expresión (2 grupos), la no discriminación (3 grupos), la no tortura (1 grupo), diferentes formas de familia (1 grupo), disfrute del tiempo libre (1 grupo), derecho a la intimidad (1 grupo), derecho a la propiedad (1), libre circulación (1 grupo) y,

¹ En esta gráfica los rectángulos se agrupan por colores, donde el color identifica el derecho humano trabajado reflejado en la leyenda. Por su parte, el tamaño de los rectángulos viene determinado en función de una variable cuantitativa que, en este caso, es la suma del total de miembros integrantes (agrupados por género y grupo). La sigla G + número identifica el nombre del grupo, y la letra final se relaciona con los grupos clase que formaron parte del estudio (A, C o E).

finalmente, el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, libres e iguales (1 grupo).

El análisis realizado con la ayuda de la rúbrica reveló los siguientes resultados:

En primer lugar, y dado que el ensayo conlleva un proceso introspectivo y crítico, examinamos la capacidad de análisis y reflexión demostrados en el texto. En general, aunque la mayoría plantearon trabajos con una estructura expositiva coherente, no todos indagaron con la misma profundidad en el tema, recurriendo sistemáticamente al uso de un mismo argumento para defender ideas muy distintas. Otro problema detectado estuvo relacionado con el tratamiento personal pues, aunque el ensayo admite “opiniones y juicios de valor sin necesidad de pruebas” (Olaizola, 2011), este no dejaba de ser un texto académico que exigía la construcción de la tesis y argumentos sólidos procedentes de “una investigación, del análisis de lecturas, de la recogida de datos y de una reflexión personal” (Tierno, 2009, p. 132). Hubo trabajos donde los argumentos personales empleados fueron superficiales y, aunque obedecían a su posicionamiento original, desaprovecharon las aportaciones de la investigación documental realizada porque, o bien no la integraron en el *corpus* ensayístico, o no lo hicieron adecuadamente, aunque hubo excepciones. En casos puntuales, se plantearon ideas que no se desarrollaron *a posteriori* y, también hubo quien aun consiguiendo relacionar diferentes conceptos en el planteamiento general, no lo resolvió con coherencia, prevaleciendo la sensación de que construyó su ensayo parafraseando párrafos de distinta procedencia.

Con respecto a la competencia básica 2 (CB2), que los maestros en formación “sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo y vocación de una formación profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio”; y la competencia básica 4 (CB4), que “puedan transmitir información, ideas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado” (Memoria verifica del Grado Educación Primaria, 2013), los resultados fueron diversos. Los errores más comunes obedecieron a incoherencias entre tiempos verbales o género en la construcción de frases que, con frecuencia, eran excesivamente largas y dificultaban la exposición de forma sencilla. Otro aspecto llamativo fue el empleo de lenguaje coloquial en un texto académico. Finalmente, en la estructura y formato se apreciaron errores asociados a la falta de revisión, tales como mezclas de tipografías, colores diferentes de texto, fallos en el formato cita, uso de negritas en párrafos, etc. No obstante, la bibliografía estuvo en general bien elaborada con escasas excepciones. Esto podría explicarse por el taller bibliográfico impartido en el aula en las primeras sesiones prácticas.

También analizamos el póster como herramienta que facilitaría la exposición de argumentos del ensayo de forma sencilla y lúdica, puesto que consideramos que podía aportar información valiosa con respecto a nuestro cuarto objetivo. Al proponer a los alumnos que diseñaran un póster se les motivó a crear una imagen capaz de implementar conceptos relevantes del currículo de EpC/EDH en Andalucía para la sensibilización, concienciación, participación y empoderamiento de un derecho humano. En este punto, éramos conscientes de las habilidades que adquirirían trabajando de forma colaborativa (Castañeda, 2018: 231). Los pósters resultantes, en tanto que imágenes didácticas, se compartieron en una exposición efímera

celebrada en CEIP Almudena Grandes. De esa manera, cada subgrupo aportó una perspectiva a la exposición general y un buzón de sugerencias creado exprofeso para que el alumnado de quinto de primaria pudiera contribuir con sus impresiones.



Figura 2. Cartel anunciador de la exposición de pósters realizados por el alumnado de 3º de Grado de Primaria (UMA) para celebrar el Derecho a la Educación en el CEIP Almudena Grandes (Málaga)

Fuente: Elaboración propia

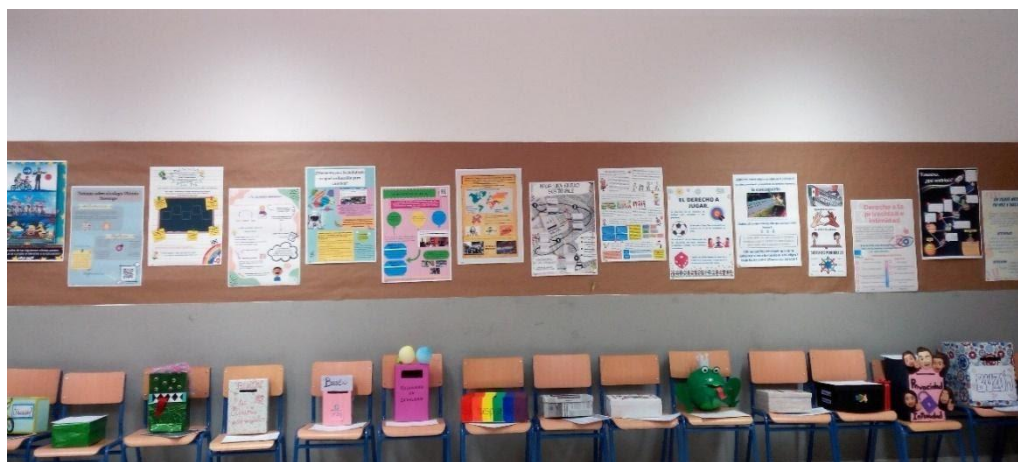


Figura 3. Visión general de la sala de exposiciones del CEIP Almudena Grandes (Málaga).

Fuente: Elaboración propia.

Un análisis preliminar de los pósters, que se ampliará en una segunda etapa del proyecto programada para 2021, reveló que la mayor parte de los equipos de maestros en formación trabajaron la sensibilización (18 grupos), en un intento por despertar en la audiencia cierta empatía ante la causa presentada. La concienciación se usó casi tanto como la primera (17 grupos), consiguiendo que los interlocutores conocieran, comprendieran y valoraran las consecuencias del problema planteado. Este fenómeno coincide con las reflexiones finales de los ensayos, donde suelen plantear las mismas cuestiones que en el póster. Muy alejadas de estas estuvieron las propuestas que apelaban a la acción colectiva para modificar una situación que perciben como injusta o inmoral (4 grupos), coincidentes con temáticas como el acoso escolar, el derecho a la vida, la igualdad o educación. Finalmente, 2 equipos se propusieron informar/documentar exclusivamente; estos casos se explican porque los equipos de trabajo

tomaron en consideración que su propuesta introducía un concepto que podía resultar especialmente abstracto para los alumnos de 5º del CEIP Almudena Grandes. A modo de ejemplo hay que mencionar que un equipo de maestras en formación se propuso informar/documentar sobre la ratio y su relación con el Derecho a la Educación.



Figura 4. Alumnas de 3º de Grado de Primaria (UMA) durante el montaje de la exposición.

Fuente: Elaboración propia

| DEBILIDADES | AMENAZAS |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Los libros de texto son básicamente teóricos en la asignatura, por lo que es imposible que los alumnos comprueben que conocen sus derechos. Es una forma de comportarse respecto a los demás. - El poco tiempo del que dispone la sesión puede suponer que la actividad no se desarrolle completamente. | <ul style="list-style-type: none"> - Una de las amenazas principales es la falta de valoración de la asignatura, seguida de una falta de apoyo y de recursos en la práctica educativa. - Como consecuencia del poco tiempo que tenemos para desarrollar la actividad, es posible que los alumnos no puedan reflexionar profundamente acerca de la cuestión del póster. |
| FORTALEZAS | OPORTUNIDADES |
| <ul style="list-style-type: none"> - El pensamiento visual es una estrategia innovadora que llama la atención del alumnado. - Es un tema actual e importante, ya que nos afecta como ciudadanos/as. - Esta actividad puede ofrecer a los alumnos y alumnas la posibilidad de pararse a pensar acerca del concepto de educación. | <ul style="list-style-type: none"> - La asignatura tiene el potencial suficiente para llevar a cabo sesiones prácticas que pueden resultar interesantes y didácticas de cara a la interpretación y asimilación de conceptos. - Trabajar el pensamiento visual ayuda a conseguir un aprendizaje significativo, facilitando el dinamismo del proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimientos. - La posibilidad de trabajar la asignatura de forma interdisciplinar, involucrando para ello al resto del profesorado, aumentando el compromiso, la repercusión e influencia de la Educación para la Ciudadanía y el conocimiento de los Derechos Humanos. |

Figura 5. Análisis DAFO elaborado por un equipo de trabajo de maestros en formación

Fuente: Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos Campus Virtual UMA
<https://ccedu.cv.uma.es/>

El mismo póster sirvió como soporte a la puesta en común de su trabajo con el grupo aula. El proceso de evaluación por pares y la retroalimentación de sus compañeros fue una experiencia de aprendizaje muy valiosa, porque les obligó a reflexionar sobre diferentes formas de abordar un tema y les enseñó a comunicar ideas. De ese modo, se generó un aprendizaje colaborativo proporcionando “múltiples modos de apropiación del conocimiento en una persona y a la vez poder atender las diferentes necesidades de aprendizaje propias de la diversidad cultural actual” (Reindhart, 2010, p. 187).

Otro de los aspectos determinantes fueron las conclusiones. Se premió el uso de una matriz DAFO (Figura 5) para facilitar la construcción de argumentos conclusivos con diversas expectativas antes que conclusiones lineales en un único argumento. A la hora de explicar los beneficios de esta metodología, resultó especialmente útil comentar que la propuesta desechaba el golpe de suerte.

5. Discusión y conclusión

El balance general del estudio pone de manifiesto que el ensayo como instrumento para la primera formación docente en pensamiento crítico favorece la adquisición de habilidades procedimentales, conceptuales y actitudinales presentes en las competencias generales y específicas en el plan de estudios, memoria verificada, de la materia de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. La redacción del ensayo coadyuba para que el aprendizaje del alumnado sea reflexivo y por competencias, pues la escritura es un medio de construcción y comunicación de conocimiento (Meneses, Salvador y Ravelo, 2007). Asimismo, asume la responsabilidad en la propia formación porque, tanto las lecturas previas como los procesos de composición del texto, requieren una planificación y revisión constantes. Finalmente, favorece la alfabetización académica en la disciplina cursada (Legget, *et al.*, 2014; Errázuriz *et al.*, 2015; Castro y Sánchez, 2013).

Respecto al primer objetivo, referente a la mejora de las habilidades asociadas al pensamiento crítico, el uso del ensayo como instrumento para la formación del maestro de EpC/EDH fomentó el pensamiento crítico durante el proceso de elaboración como en concreción en forma de póster. Además, los futuros maestros de educación primaria reconocieron el potencial didáctico de la prensa como fuente y herramienta para motivar el pensamiento crítico. Mediante este trabajo, aprendieron a realizar argumentaciones a partir de un problema real extraído de un periódico (aprendizaje significativo y relevante), integrando en el proceso documentos del acervo didáctico (documentos y recomendaciones legales de UE) y reflexiones sobre los Derechos Humanos. Podría decirse que el principal motivo para hacer uso de la prensa como detonante fue porque de esta manera “se puede demostrar que lo que se enseña en el aula y lo que pasa en el mundo tienen relación” (El mundo, 2016).

En cuanto al segundo objetivo, se implementó la participación activa y responsable de los maestros en formación en cuestiones relativas al ejercicio de la ciudadanía. Primero, los alumnos reflexionaron sobre los derechos estudiados para sí mismos; y, segundo, diseñaron un póster para transmitir el conocimiento alcanzado a otros. Además, ejercieron como evaluadores de sus pares durante las exposiciones finales, adoptando un rol profesional.

En relación con el tercer objetivo, relacionado con la innovación en la apropiación del conocimiento, se apreciaron los siguientes resultados. Por una parte, se inició a los alumnos en la metodología por inducción, puesto que se les propuso que se plantearan una tesis de trabajo para la realización del ensayo que han respetado en el planteamiento de su investigación. Por otra, tanto el tema de trabajo como las competencias didácticas desarrolladas en su elaboración estuvieron vinculadas con los contenidos del currículo.

En lo referente al desarrollo de estrategias visuales, los maestros en formación utilizaron diferentes tácticas para informar, sensibilizar, concienciar o empoderar a los alumnos de 5º Educación para la ciudadanía del CEIP Almudena Grandes. Con la realización de pósters y su posterior exhibición, invitaron a los receptores a participar con sus aportaciones a través de los buzones de sugerencias. Obviamente, realizando esto vincularon también la teoría con la práctica real.

Así pues, esta experiencia permite responder afirmativamente a la pregunta planteada y conocer si se alcanzan los objetivos específicos planteados. En primer lugar, porque es un modo diferente de enseñar Educación para la Ciudadanía en la universidad, basado fundamentalmente en la formación de estructuras de pensamiento crítico integrando el texto periodístico como recurso de aula para favorecer el aprendizaje significativo y relevante. Además, se potencia la creatividad con el ensayo, la creación del póster, las conexiones que se establecen entre Derechos Humanos y temas de actualidad. El alumnado experimenta con un proyecto real que se materializa en la redacción y exposición del ensayo mediante la ficha del profesor, así como a través del diseño y exposición de pósters sobre Derechos Humanos.

Por otra parte, porque permite desarrollar aprendizaje colaborativo y cooperativo, tal y como hemos expuesto en la descripción. La dinámica les muestra el uso de la prensa como herramienta de aula, los inicia en la investigación y les ayuda a desarrollar el pensamiento visual a través del planteamiento del póster. En general puede decirse que han trabajado competencias como la corrección ortográfica y gramatical, la corrección formal, la profundidad del análisis, el rigor en la información, capacidad de síntesis, grado de reflexión crítica, nivel de comprensión de los asuntos abordados, justificación y sentido de la noticia dentro del ensayo, grado de coherencia en la estructura y argumentación, el uso correcto de las fuentes de información y la adecuación a la normativa bibliográfica.

Por último, además de aproximar al alumnado a los contenidos y competencias curriculares del área de Epc/EDH, consigue formar en competencias docentes y didácticas en la medida en que la escritura del ensayo ha servido como instrumento para la formación reflexiva. Por otra parte, propone una colaboración real entre escuela-universidad lo que permite a los alumnos participar activamente en una experiencia real que podría ser replicada en su futuro profesional.

No obstante, aunque hemos podido constatar los beneficios del ensayo como instrumento para la primera formación docente en pensamiento crítico, también hemos detectado deficiencias. Entre los problemas de nuestros alumnos para alcanzar habilidades en comunicación lingüística, destacamos aquellos vinculados con la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio (CB2); así como aquellos relacionados con la transmisión de información, ideas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado (CB4).

Teniendo en cuenta estos resultados consideramos necesario implementar un taller de producción de ensayo para aproximarlos a la escritura académica y potenciar competencias generales como elaboración y defensa de argumentos; resolución de problemas; reunión e interpretación de datos del área de conocimiento de Educación para la ciudadanía y derechos humanos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. También pensamos que podría ser útil realizar una entrega previa del ensayo final para que las tutoras lo puedan revisar y hacer propuestas de mejora antes de la entrega definitiva. Además, consideramos que sería una herramienta útil para conocer mejor las dificultades a las que se enfrenta el alumnado, pedirles que entreguen como anexo del ensayo un diario del proceso de elaboración cuya finalidad sería comprender las dificultades que enfrenta el alumnado para generar un texto académico (Errázuriz et al., 2015; Wendt y Ase, 2015). Igualmente, creemos que sería un complemento fundamental el diario del alumnado sobre su trabajo y un diario de las tutoras en el que se reflejen las consultas realizadas. De esa manera, podríamos monitorear mejor el proceso de creación del texto académico y proponer modificaciones cuando sea necesario.

Referencias bibliográficas

- Adoumieh, N. (2014). Escribir desde las disciplinas: una experiencia pedagógica desde las Ciencias Sociales. *Paradigma*, XXXV (1), 183-213.
- Aguaded, J.J. (1991). *Profesores dinamizadores de prensa*. Huelva: Área de documentación y publicaciones del curso profesores dinamizadores de prensa.
- Andalucía. (2015). Área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (currículo). En *Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria* (págs. 671-701). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Basterrechea, B. B. (2017). *Informe sobre la ciudadanía de la UE 2017: Fortaleciendo los derechos de los ciudadanos*. Bruselas: Unión Europea. Obtenido de https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2017-0385_ES.html
- Bennion, J., Cannon, B., Hill, B., Nelson, R., & Ricks, M. (2019). Asking the Right Questions: Using Reflective Essays for Experiential Assessment. *Journal of Experiential Education*, 1-18.
- Brown, G. (2010). The Validity of Examination Essays in Higher Education: Issues and Responses. *Higher Education Quarterly*, 64(10), 276-291.
- Callinan, C., van der Zee, E., & Wilson, G. (2017). Developing essay writing skills: an evaluation of the modelling behaviour method and the influence of student self-efficacy. *Journal of Further and Higher Education*, 1-15.
- Carlino, P. (2004). El proceso de la escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-328.
- Castro Azuara, M., & Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *RMIE*, 18(57), 483-506.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.

- Consejo de Europa (2002). *Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la Educación para la Ciudadanía Democrática (adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812ª reunión de los representantes de los Ministros)*. Consejo de Europa. Obtenido de <https://rm.coe.int/09000016804bf0c2>
- Consejo de Europa. (2002). *Manual para la Educación en los Derechos Humanos con jóvenes*. Obtenido el 4 de noviembre de 2019, de Consejo de Europa: <https://www.coe.int/es/web/compass>
- Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado* (311), 29313 - 29424.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches Fourth Edition*. SAGE Publications.
- Domínguez Lázaro, M. (2010). Los medios en el aula: el periodismo como recurso pedagógico. En J. Pérez, *Alfabetización mediática y culturas digitales* (págs. 931-949). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Dudley-Evans, T. (2002). The teaching of the academic essay: Is a Genre Approach posible? En. A. Johns (Ed.). *Genre in a classroom. Multiple Perspectives*. (pp. 225-236). New Jersey: Lawrence Erlbawm Associates, Publishers
- Enríquez Sánchez, J., Pérez Rodríguez, C., Otero León, L., Pérez Domínguez, D., & Ferrari Nieto, E. (2015). *Teoría y práctica educativa de los Derechos Humanos*. Valencia: Tirant.
- Errázuriz, M. C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y habla*, 23, 224-242.
- Espinel Segura, B. (2011). *La prensa en el aula*. Cartagena: Ediciones Tecnológica de Bolívar.
- Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Málaga. (4 de abril de 2019). *Repositorio Facultad de CC.Educación UMA*. Obtenido de https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/memorias_verifica/listado/
- Fernández Martínez, T. (1997). *El universo de papel. Trabajamos con el periódico en el aula*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Fernández Martínez, T. (1997). *El universo de papel. Trabajamos con el periódico en el aula*. Huelva: Grupo comunicar.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales* 2(96), 35-53
- Flores, M. (2004) Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria* 5(1), 2-9.
- Foro Europeo de la Juventud. (2002). *Life-wide learning for active citizenship*. Bruselas: European Youth Forum.
- Georgesku, D. (2008). Carta para la educación global. En M. Carvalho da Silva (coord.), *Pautas para una educación global. Manual para que los educadores comprendan e implementen la educación global* (págs. 73-88). Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo Europeo.
- Gómez, E. (2007). La Educación para la ciudadanía y los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Ávila, J. López, & E. Fernandez, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp

- 187-204). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gómez, E., & García Ruiz, C. (2019). Educación para la ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (37), 51-66.
- González Briones, E.; Bernabéu, N. (2009). *La noticia y el reportaje*. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- Hernández, A.M.; García, C.R.; De la Montaña, J.L. (Coord.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura- AUPDCS.
- Hosein, A., & Rao, N. (2016). Students' reflective essays as insights into student centred-pedagogies within the undergraduate research methods curriculum. *Teaching in Higher Education*, 1-17.
- Hyland, K. (1990). A Genre Description of the Argumentative Essay. *RELC Journal* (21), 66-78.
- Legget, J., Losekoot, E., Neill, L., & Wood, Y. (2014). Are Pósters Worth the Paper They Are Printed On? *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 29 (1), 91-101.
- Maclellan, E. (2004). How reflective is the academic essay? *Studies in Higher Education*, 29(1), 75-89.
- Madsen, W. (2009). "All at sea": An Activity Theory analysis of first year nursing students learning to write academic essays. *Studies in Learning, Evaluation Innovation and Development*, 6(1), 38-50.
- Maiztegui, C., & Eizaguirre, M. (2008). Desde la teoría: reflexiones sobre la ciudadanía y la educación ciudadana. En *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica* (pp. 13-54). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Memoria Verificada del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga (2013). Obtenido de <https://n9.cl/7my37>
- Meneses Báez, A., Salvador Mata, F., & Ravelo contreras, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta colombiana de psicología*, 10(1), 83-98.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson: New Jersey
- Molina Puche, S., Rodríguez Pérez, R., & Trigueros, F. (2013). La prensa como recurso didáctico en Educación Primaria. Reflexiones a partir de su uso por alumnos universitarios. En A. Santisteban, J. Diaz Matarranz, Casajero, A. (Coord.) *Medios de comunicacion y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 165-173). Alcalá de Henares: AUPDCS; Universidad de Alcalá de Henares.
- Murphy, J. (2011). *Más de cien ideas para enseñar historia: primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.
- Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Naciones Unidas.
- Núñez Galiano, P.; Flores, P. (2010). Experiencia metodológica en el aprendizaje de competencias desde las didácticas específicas en la formación del profesorado de primaria. En Varios, *La*

- Docencia en el nuevo Escenario del Espacio Europeo de Educación Superior*, (pp. 459-463). Universidad de Vigo.
- Olaizola, A. (2011). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XVI, 61-66. Obtenido de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=6480&id_libro=270
- Parra, D.; Segarra, J.R. (2013). La incidencia del discurso de los medios en las representaciones socioculturales de los futuros maestros: un reto para la didáctica crítica en J.J. Díaz; A. Santisteban; Cascajero, A. (20213). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 77-89). AUPDCS-Universidad de Alcalá de Henares.
- Peinado, M. (2013). El papel de los medios de comunicación y la formación del pensamiento crítico en J.J. Díaz; A. Santisteban; Cascajero, A. (20213). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 59-67). AUPDCS -Universidad de Alcalá de Henares.
- Puñez Lazo, N. (2017). El Pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 161-177.
- Ramis, A., & Peña, M. (2019). *Educación para la ciudadanía*. San Salvador: INFOD.
- Redacción El Mundo. (2016). Razones para usar el periódico en la educación. *El Mundo*, pág. n.p. Obtenido de <https://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mejoreducados/2016/04/18/razones-para-usar-el-periodico-en-la.html>
- Ruiz Varela, D. (2013). Ideas para un aprendizaje crítico y creativo en CCSS integrando la prensa y nuevas tecnologías en J. J. Díaz; Santisteban, A.; Cascajero, A. (Coord.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 67-77). AUPDCS - Universidad de Alcalá de Henares.
- Santos Guerra, M. A. (1984) *Imagen y Educación*. Madrid: Anaya
- Segarra-Báez, I. (2019). El ensayo como herramienta y estrategia del aprendizaje. *Revista Innova Educación*, 1(2), 252-256.
- Segovia, J.D. (2003). Educar ciudadanos críticos con los medios de comunicación. *Comunicar*, 21, 101-108.
- Sevillano, M. L.; Bartolomé, D. (1989). *Prensa: su didáctica, teoría, experiencias y resultados*. Madrid: UNED.
- Tierno, B. (2009). *Las mejores técnicas de estudio*. Madrid: Temas de hoy.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Obtenido de UNESDOC: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unidos por los Derechos Humanos (2015). *Dando vida a los Derechos Humanos [Kit educativo]*. Obtenido de <https://www.unidosporlosderechoshumanos.es/what-are-human-rights/brief-history/>

- Unión Europea (2005). *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Obtenido de EURYDICE: <https://www.oei.es/historico/valores2/055ES.pdf>.
- Unión Europea (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos*. Obtenido de Consejo de Europa: <https://rm.coe.int/1680487829>
- Villablanca, M. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, XXXVII (150), 76-90.
- Wendt, M., & Åse, C. (2015). Learning dilemmas in undergraduate student independent essays. *Studies in Higher Education*, 40(5), 838–851.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021

Recibido 9 de agosto de 2020

Aceptado 22 de diciembre 2020

Legislación e innovación educativa en la gestión del patrimonio arqueológico de las islas Canarias

Legislation and educational innovation in the management of the archaeological heritage in Canary Islands

Gisela de la Guardia Montesdeoca

Universidad de La Laguna

Email: giselaguarmon@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6815-9013>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.209>

Resumen

El presente trabajo analiza el papel de la educación patrimonial en la legislación y currículum canario, así como a los proyectos vigentes que sitúan al patrimonio como eje transversal y prioritario en el sistema educativo. Los resultados obtenidos a partir de una metodología cualitativa y observacional evidencian una diferencia acusada en cuanto a la integración del patrimonio arqueológico por niveles, con una escasa presencia en la etapa de educación primaria. La propuesta de futuro pasa por la integración plena de los presupuestos curriculares en el aula, por medio de una educación competencial e integradora, en la que el patrimonio arqueológico se convierte en herramienta fundamental para el estudio de la historia y la creación así de una conciencia global de protección de este frágil patrimonio.

Palabras clave: patrimonio arqueológico; innovación; didáctica de la historia; investigación.

Abstract

This work analyzes the role of heritage education in Canarian legislation, as well as current projects that place heritage as a transversal and priority axis in the educational system. The results obtained from a qualitative and observational methodology show a marked difference regarding the integration of the archaeological heritage by levels, with a scarce presence in the primary education stage. The proposal for the future involves the full integration of the legislation in the classroom, through a competency and inclusive education, in which archaeological heritage becomes a fundamental tool for the study of history and the creation of an awareness global protection of this fragile heritage.

Keywords: archaeological heritage; innovation; didactics of history; research.

1. Introducción

El papel activo de la educación como agente de cambio, no se entiende, si no se gesta desde los primeros pasos de socialización de los futuros ciudadanos y ciudadanas, de ahí que el aula sea el laboratorio de experimentación de todos los agentes vinculados en la gestión del patrimonio cultural, con una mayor incidencia en el patrimonio arqueológico, dada su extremada fragilidad. Es decir, la educación se convierte en el arma principal para luchar contra el destino casi inevitable del pasado heredado y crear una conciencia cívica globalizada en la ciudadanía. Es por ello por lo que consideramos necesario incidir en la educación como el medio más eficiente para asegurar la protección y la conservación (Querol y Martínez, 1996) de nuestro vulnerable patrimonio arqueológico.

Las altas esferas institucionales no tardaron en hacerse eco de la importancia de la educación patrimonial. La idea estará presente en la agenda ordinaria de la educación española, siendo en 2010 cuando el Instituto de Patrimonio Cultural de España acordó revisar los Planes Nacionales de Patrimonio Cultural, sin actualizar desde los años ochenta del siglo XX. Ese proceso de revisión formuló un nuevo planteamiento transversal, que proponía integrar la educación en la gestión del Patrimonio, partiendo de la omnipresente premisa de que solo se protege y se valora lo que se conoce. Se configuró de esta manera el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2015), marco de actuación coordinado para fomentar la investigación en materia de educación patrimonial y la innovación en didáctica del patrimonio, creando cauces de comunicación entre educadores y gestores y gestoras culturales, “con la intención de establecer una metodología de actuación unificada sobre conjuntos de bienes culturales, programa las inversiones de acuerdo con las necesidades de conservación y coordinar la participación de las distintas instituciones que intervienen en la conservación de esos conjuntos patrimoniales” (Fontal, 2013, p. 33).

Las condiciones básicas en las que se sustenta el papel que juega la educación patrimonial en la conservación del patrimonio serían, de manera sintética:

- Crear un vínculo entre la sociedad y los restos de su pasado. Esto supone anclar principalmente a la juventud en su presente y en el pasado que pervive en él, una juventud que no “conoce”, que no “entiende”, que no considera “relevante” su conservación (Fuentes, 2007, p. 13).
- Evitar la “desmemoria colectiva” (Fuentes, 2004) o la desidentificación de la sociedad, sobre todo, la de los jóvenes con su patrimonio.
- Formar de manera integral a las personas, fomentando el desarrollo humano (Barreiro, 2012), pues el “valor educativo” justifica todo lo que “podamos hacer con el patrimonio y en torno a él” (Barreiro, 2012, 45).
- Desarrollar una educación plenamente competencial, fomentando la denominada “competencia histórica” con un peso más que considerable respecto del resto de competencias clave, destacando la competencia social y cívica, la competencia lingüística o la competencia en aprender a aprender.
- Integración de lo curricular y lo práctico, con el objetivo de no dar lugar a un tratamiento aislado (Estepa, 2001).

Antes de continuar, no podemos olvidar el hecho de que todavía hoy, los modelos de enseñanza basculan entre lo que se conoce como aprendizaje formal e informal o no formal. El primero de ellos incumbe a sinónimos de enseñanza no reglada, externa a un aula, en el que el sujeto adquiere un papel activo y no está sometido al constreñimiento que entraña un aula. Si nos remitimos a esta clasificación tradicional, la enseñanza formal conllevaría una “imposición” de la educación sometida a las exigencias del currículo educativo oficial, al aula y a una serie de factores que someten a los sujetos discentes, de ahí que incluso llegue a identificarse la enseñanza formal con el público “cautivo”. Por el contrario, y sin entrar en la debacle conceptual en torno a educación formal informal (Asenjo et al., 2012), por aprendizaje informal entenderíamos aquella faceta educativa que difiere, más que en el lugar físico donde se lleva a cabo el aprendizaje, “en la eficacia con la que se manipulen las variables del proceso educativo que permitan, con mayor probabilidad, un proceso de aprendizaje efectivo” (Asenjo, et al., 2012: p. 44), también se alude al aprendizaje informal como público “no cautivo”, expresión que en sí misma denota la “libertad” que parece imperar en el aprendizaje informal frente al formal, pero nada más lejos de la realidad, puesto que como veremos, la enseñanza formal está viviendo toda una revisión pedagógica que sigue ganando adeptos tanto desde el cuerpo docente como desde las autoridades institucionales.

En este caso, haremos mención enteramente a lo que conocemos como aprendizaje formal, de qué manera el patrimonio y más concretamente, la arqueología se inserta en la vida cotidiana del aula y en un entorno completamente estructurado en base a la legislación vigente.

En líneas generales, se mostrará en el presente trabajo de qué manera la educación constituye una potente herramienta en las islas para convertir a la sociedad en aliada en la protección del patrimonio, gracias a un sólido apoyo institucional por medio de programas y proyectos específicos, y, sobre todo, gracias a un cambio de paradigma metodológico en la propia enseñanza de la historia.

2. Antecedentes

La importancia de la educación patrimonial reside en que supone un cambio a largo plazo en la formación integral de la ciudadanía, puesto que comienza desde su inserción en un entorno socializado y se extiende a lo largo de toda su vida, integrando el dualismo conozco-valor en la conciencia, y construyendo un pasado enraizado en el presente, en un proceso liderado por la juventud (Fuentes, 2006; Fuentes, 2007). La educación se convierte así en la vía más efectiva para crear sinergias que redunden positivamente en el patrimonio convirtiendo a la ciudadanía en aliada de la gestión del patrimonio, y acercando “una idea y visión del patrimonio mucho más amplia y elástica que la actual, más creativa, más cercana al mundo de sus propias experiencias” (Fuentes, 2007, p. 15).

Desde el punto de vista bibliográfico, la producción en torno a la educación patrimonial ha conocido un despegue a partir del año 2003 en nuestro país, dando lugar al surgimiento de una corriente de investigación afín con dos ejes principales: uno con las propuestas más arraigadas - investigación en la epistemología y modelización de la educación patrimonial, integración de las TIC, interpretación del patrimonio, análisis del patrimonio en la legislación, recursos y materiales didácticos- y otra emergente o de poco desarrollo -impacto en los medios de comunicación,

investigación en modelos de evaluación específicos- (Fontal e Ibáñez-Etxebarría, 2017, pp. 207-208).

Un sencillo sondeo en alguno de los principales buscadores de bibliografía especializada nos da ya una clara respuesta ante el panorama de la investigación en didáctica de la historia en nuestro país. Un reciente trabajo de Gómez-Carrasco et al. (2019) evidencia un aumento de la producción bibliográfica en torno a la didáctica de las ciencias sociales entre los años 2007-2017, en el que la educación patrimonial ocupa un segundo lugar en cuanto a número de artículos. El entorno bibliográfico en el que navegamos con relación a la innovación en didáctica de la Historia sigue estando marcado por la austeridad, si bien es verdad que los últimos años han coincidido con un aumento exponencial de las propuestas investigadoras especializadas tanto en forma de artículos (Luna, 2019; Gómez-Carrasco et al., 2019), como en monográficos editados en España (Murphy, 2011; Egea et al., 2018; Gómez y Ortuño, 2018), en un escenario dominado por los más importantes centros de investigación en torno a la materia focalizados en algunos puntos de la geografía española, como Murcia, Valencia, Barcelona, Huelva, Valladolid, Zaragoza o Tarragona (Rodríguez, 2015; Gómez-Carrasco et al., 2019).

3. Educación patrimonial

La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias elaboró, de la mano de Fuentes Luis, profesor de secundaria y antiguo director del Programa de Educación Patrimonial (Fuentes, 2012), definió la “cadena genética de gestión patrimonial” (Fuentes, 2007). Este esquema lineal estaba compuesto por una serie de áreas en las que se integran la protección, la conservación, la reproducción y la difusión. El esquema básico de este planteamiento partía de la “protección y conservación” (Fuentes, 2007, p. 12), que englobaría todo un conjunto de acciones y protocolos entre los que se contemplaban la realización de inventarios y catálogos, además de la estipulación de los medios adecuados, desde el punto de vista legal, para asegurar la protección.

La segunda etapa correspondía con la “reproducción y difusión” (Fuentes, 2007, p. 13), mediante diferentes acciones, a menor escala, como pueden ser publicaciones, maletas didácticas o juegos patrimoniales, o bien proyectos de mayor envergadura como museos o parques arqueológicos.

Sin embargo, estas medidas, pueden no tener los resultados esperados, puesto que la ciudadanía en ocasiones se muestra reticente ante decisiones que contravienen sus intereses individuales, provocando un conflicto directo entre el patrimonio y los intereses personales o privados. Ambas etapas coinciden en que la participación social queda completamente excluida. Esta exclusión puede dar como resultado la completa desidia o indiferencia por parte de la población, entrando de nuevo en conflicto el interés científico y una sociedad que no puede aprehenderlo, perdiendo la oportunidad de encontrar en la ciudadanía una aliada vital en la lucha por la conservación.

Integrada, por tanto, en el amplio campo de conocimiento de la didáctica de la Historia o de las Ciencias Sociales, se encuentra la educación patrimonial, para la cual Olaia Fontal hace referencia a cuatro planteamientos distintos según la finalidad con la que la educación concibe su relación con el patrimonio (2016, p. 432):

- Educación con el patrimonio, identificado como recurso didáctico.
- Educación del patrimonio, entendiendo el patrimonio como contenido a integrar en los aspectos curriculares.
- Educación para el patrimonio, orientada a la enseñanza de contenidos relacionados con el patrimonio en la que los sujetos se configuran como sujetos activos.
- Educación patrimonial, concepto que amplía su campo de acción, a partir del propio patrimonio como mecanismo de transformación y generación de identidades.

Desde nuestro punto de vista estas líneas de investigación que aspiran a ser campo de conocimiento en la producción científica, deben integrarse en uno de mayor amplitud como es la didáctica de la Historia, entendida como el conjunto de estrategias y propuestas metodológicas que tienen como fin la generación de una conciencia cívica y social, por medio del estudio del pasado, y en la que el patrimonio se concibe como pieza fundamental para su estudio y estrategia didáctica de primer orden (Sallés, 2014). Por tanto y, en resumidas cuentas, la definición que utilizaremos a lo largo de estas líneas en torno al significado de educación patrimonial será el conjunto de técnicas y métodos que tienen como fin la aprehensión del pasado utilizando como fuente principal el patrimonio en todas sus vertientes, mediante el uso de metodologías de enseñanza activas extensible tanto a la conocida como educación formal como no formal.

La didáctica de la Historia se configuraría, por tanto, en torno al objeto (Egea et al., 2018), a lo corpóreo del pasado, siendo en última instancia un medio para conocer los entresijos que motivaron su creación, la idiosincrasia y la tecnología que dio lugar a ese elemento tangible y material; convirtiendo al patrimonio en un “recurso didáctico de primera mano” (Fuentes, 2006, p. 1310), tanto para el desarrollo curricular como para la transversalidad, donde frente a la memorización, se ofrece la oportunidad de constatar preguntas surgidas a partir del análisis de los restos patrimoniales (Calaf, 2009; Suárez Suárez et al., 2014).

Determinamos, por tanto, que la inserción de fuentes primarias arqueológicas en el aula contribuye plenamente al desarrollo de la competencia histórica puesto que “el manejo de elementos patrimoniales favorece la explicación de los procesos históricos por parte del alumno quien desarrollará la capacidad de interpretar, argumentar, ofrecer explicaciones causales y mejorar su comprensión sobre procesos históricos, enseñando a pensar históricamente y reflexionando sobre la construcción del pasado desde el trabajo del historiador” (Molina y Fernández, 2017, p. 215).

Por otra parte, se hace necesario además superar la tradicional limitación temporal de lo que entendemos como patrimonio arqueológico, presente en los libros de texto, donde el uso de fuentes primarias arqueológicas desciende a medida que se avanza cronológicamente en contenidos (Meseguer et al., 2017), limitándose prácticamente a la enseñanza de la historia antigua y en el contexto canario, al periodo aborígen. En el caso de los libros de texto, las conclusiones del estudio elaborado por Meseguer et al. (2017) son determinantes tanto por la actualidad de sus postulados, como por la significancia del patrimonio arqueológico como el principal recurso utilizado por los y las docentes, donde a pesar de que su incorporación es una realidad, está lejos de ser un “recurso útil para la construcción de conocimiento que supere la

mera lectura estética y que anime al alumnado a indagar sobre el pasado a través de sus vestigios” (Meseguer et al., 2017, p. 77).

Lo deseable es que el patrimonio arqueológico en educación supere el uso exclusivo como fuentes primarias, convirtiéndose el método arqueológico en eje vertebrador mismo del conocimiento (Meseguer et al., 2017), mediante el cual se desarrollan destrezas vinculadas al quehacer del trabajo de arqueólogos y arqueólogas, permitiendo, además, la adquisición de competencias vinculadas como el trabajo en equipo, la concienciación en torno a la preservación del patrimonio, el pensamiento crítico y demás competencias vinculadas a la materia (Sallés, 2010).

En definitiva, entendemos una didáctica del patrimonio arqueológico integrada en el aula como recurso didáctico de primer orden en el que el protagonista de todo este proceso sea, sin lugar a duda, el alumnado. Este debe ser el constructor de su proceso de aprendizaje, como medio imprescindible para generar conciencia cívica en la relación del presente con el pasado, asegurando la conservación de esta importante herencia y legado que nos ha sido conferido por el discurrir de la historia.

En este proceso, los docentes, adquieren el rango de “piedra angular” (Meseguer et al., 2018, p. 35), pues en su figura reside la selección de métodos, estrategias y herramientas que den lugar a un ambiente de trabajo en el que poder integrar el patrimonio arqueológico en el aula. De ahí la trascendencia de su formación permanente e inicial (Pagés, 2000) y la necesidad de capacitar a los docentes en la plena adquisición de destrezas para utilizar el valioso recurso que supone el patrimonio arqueológico en el aula (Cuenca, 2003).

4. Competencia histórica

En una entrevista realizada al catedrático de la Universidad de Barcelona especializado en Didáctica de la Historia, Joaquim Prats (Rodríguez, 2015), este hacía una sugestiva alusión al historiador Pierre Vilar y su obra *Pensar históricamente*, evocando el hecho más trascendental de la enseñanza de la historia, el enseñar a pensar y a trabajar al alumnado como historiadores e historiadoras, con todo lo que, de manera transversal y competencial, supone este hecho.

No olvidemos que la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre) y la Orden ECD/65/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, no hacen sino contextualizar una necesidad detectada por parte de la Unión Europea, que clama por la necesidad de adquirir lo que conocemos como competencias clave, la adquisición de destrezas básicas que como ciudadanas y ciudadanos se deben adquirir a lo largo de la vida. Un término inserto en el currículo allá por los años noventa, que coge un particular impulso con la apertura del nuevo siglo y milenio, “para definir un modelo de ciudadanía, un modelo de comportamiento y un modelo de sociedad” (Gómez y Ortuño, 2018: p. 17). Su introducción supuso un cambio radical en la formulación de la enseñanza de las ciencias sociales, y un intento fidedigno de que los postulados metodológicos y conceptuales tradicionales en educación debían movilizarse hacia planteamientos más universalizados que giraran en torno al individuo como ser social y creativo.

Por otro lado, el trabajo por competencias debe ser adaptado al proceso de enseñanza de la Historia, de ahí que algunos autores hablen de “competencia histórica” (Gómez y Ortuño 2018; López et al., 2017), más allá del “síndrome de los datos y las fechas” (Ruiz Zapatero, 1998, p. 7). La enseñanza de la historia tradicionalmente ha abordado las competencias de manera transversal, con un especial protagonismo de la competencia social y cívica. Sin embargo, el concepto de “competencia histórica” va más allá, al integrar las herramientas utilizadas por los historiadores e historiadoras como destreza clave a implementar en el diseño de la práctica docente. Los conceptos metodológicos implicados en la enseñanza de la historia y las destrezas cognitivas desarrolladas han sido categorizadas por Sáiz y Domínguez (2017, pp. 27-28) en “fuentes y pruebas históricas”; es decir, la capacidad para leer e interrogar a las fuentes históricas; “tiempo histórico, cambio y continuidad”, que implica comprender concepciones temporales y cronológicas en el estudio histórico; “relevancia histórica”, aprendiendo a valorar la implicación del pasado en el presente; “empatía histórica”, mediante la adopción de perspectiva con el pasado para su análisis; estudio de la causalidad; “dimensión ética”; “interpretaciones históricas” con la formulación de hipótesis como medio de análisis y el “uso de la historia” para la comprensión del uso del pasado en la historia del presente.

Pero ¿cómo llevar a la práctica la competencia histórica? Llevar a la práctica estos principios casi utópicos aboga por la utilización de “conceptos metodológicos” (Sáiz y Domínguez, 2017), estrategia indispensable “ya que es la forma natural de traducir al ámbito específico de la materia la exigencia curricular del aprendizaje por competencias” (Sáiz y Domínguez, 2017 p. 26); es decir, debe prevalecer lo procedimental sobre lo teórico, llevar a la práctica los postulados metodológicos que defiende el currículum vigente, en el que predomina la acción y la interacción del alumnado, frente a la adopción de actitudes pasivas ante la docencia y ante la historia.

5. Metodología y objetivos

El objetivo del artículo es analizar el papel del patrimonio arqueológico en la legislación y el currículum en la Comunidad Autónoma de Canarias por niveles. Mediante el uso de una propuesta metodológica basada en la investigación cualitativa definida como el proceso por el cual se entiende, describe y en ocasiones, se explican fenómenos sociales “desde el interior” por medio de distintos procedimientos, entre los que se incluye el análisis de fuentes diversas (Banks, 2010), hemos establecido un diseño metodológico que incluye:

1. Análisis de contenido de la normativa educativa vigente, en torno a la presencia del patrimonio arqueológico en todos los niveles.
2. Análisis descriptivo de los planes extintos y vigentes de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias en torno a educación patrimonial.
3. Obtener conclusiones en torno a si la legislación canaria y las medidas llevadas a cabo para la inserción del patrimonio en el aula, siguen una misma línea de trabajo y orientación.

El análisis planteado permitirá determinar hasta qué punto en las islas se están llevando a cabo políticas de educación patrimonial que cuentan no sólo con un respaldo legislativo, sino con medidas coordinadas por parte de la Consejería de Educación, para su implementación en el aula.

Tomando como referencia el análisis efectuado por Fontal et al., 2017, el proceso de análisis se centra en los Reales Decretos, Decretos y órdenes que regulan el currículum de todas las etapas educativas de ámbito estatal y autonómico, partiendo de la incidencia del descriptor temático: arqueología y patrimonio arqueológico.

6. Resultados: patrimonio arqueológico y respaldo institucional

Desde hace ya unos años, la escasa presencia del patrimonio en los procesos educativos (Cuenca, 2003), en los contenidos curriculares (Molina y Fernández, 2017: p. 212) y en la formación inicial del profesorado (Pagés, 2000), ha sido una necesidad constante en el cuerpo docente e investigador, sin olvidar las voces diletantes que insisten en que es injusto culpabilizar de todos los males educativos al currículum: “si cumpliésemos la ley (y el currículum lo es), lo que los niños aprenderían desde la etapa de primaria -aunque hay referencias en infantil- hasta la secundaria obligatoria sería extraordinario” (Fontal, 2013, p. 25).

Actualmente nos encontramos en un proceso de actualización y modificación, con un proyecto de ley educativa nueva en el horno, a la espera de su aprobación definitiva, el contexto en el que se inscribe la reflexión que sigue se corresponde con la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y su concreción en el territorio insular.

Para analizar la relación de las sucesivas leyes educativas con el patrimonio cultural, en general, debemos retrotraernos años atrás, a 1990, con la promulgación de la Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo en España (LOGSE), en la que se situaba al patrimonio como deber inexcusable de la educación secundaria obligatoria (Fontal, 2013). Su artículo 19 determinaba que el alumnado debía “conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas”, relegando el patrimonio a un mero ejercicio “actitudinal” (Meseguer et al., 2018, p. 28) la concepción transversal del patrimonio.

Posteriormente, en 2006, la Ley orgánica de educación (LOE) mantiene la misma esencia (Meseguer et al., 2018), al insistir en “conocer, valorar y respetar” los elementos definitorios de la cultura, así como el patrimonio artístico y cultural (art. 23), con un añadido completamente subversivo, al introducir el concepto de “competencia básica” hoy, competencias clave, concebidas como la educación integral de la ciudadanía como sujeto democrático, anexionando el patrimonio a la “competencia cultural y artística” y sobre todo, a la “competencia social y cívica”. Además, como novedad pareja, en este contexto legislativo aparece, por vez primera, el patrimonio arqueológico en la asignatura de latín, no sólo como objeto de respeto y consideración, sino como fuente histórica de primer orden, aunque limitado al periodo cronológico romano (Meseguer et al., 2018, p. 29). Por último, en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no cambia sustancialmente el sentido del patrimonio, aunque es la primera vez que se identifica con su naturaleza como fuente histórica (Meseguer et al., 2018, p. 29), más allá de su interés en la conciencia cívica.

En nuestro contexto isleño esta concienciación parece haber calado desde hace décadas, puesto que como veremos en adelante, la inauguración del milenio coincide con una apuesta

sólida y firme por parte de la Consejería de Educación, por integrar la educación patrimonial en el sistema educativo, de manera interdisciplinar y a través de metodologías activas con un programa de “Educación Patrimonial”. El currículo vigente en Canarias incorpora en todas las materias y áreas de todos los niveles, elementos propios del patrimonio cultural canario y, concretamente, en relación con el patrimonio arqueológico, desde el área de Geografía e Historia, principalmente.

La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, hace referencia en su artículo 5, a la “finalidad y objetivos del sistema educativo canario”, señalando dentro de los objetivos primordiales el “fomentar el conocimiento, el respeto y la valoración del patrimonio cultural y natural de Canarias desde una perspectiva de creación de una convivencia más armoniosa entre la ciudadanía y el entorno”. Determina, además, en su artículo 27, que el currículo deberá contemplar contenidos eminentemente canarios, en torno al medio natural y al patrimonio cultural para que sean “conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de una cultura universal”. Vemos, por tanto, la misma insistencia actitudinal que ha impregnado la legislación educativa estatal desde los años noventa.

Las leyes que enuncian los respectivos contenidos curriculares relacionados con el patrimonio cultural canario se recogen en varias medidas legislativas. En primer lugar, en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Para esta etapa y dentro de los objetivos de las ciencias sociales, se alude al conocimiento histórico y la educación patrimonial, “centrado en suscitar la curiosidad por indagar en las formas de vida humana durante el pasado y en los acontecimientos que han cambiado el rumbo de la humanidad”, así como en valorar y respetar el patrimonio en todas sus vertientes, tanto como fuente de estudio y como medio para asumir “las responsabilidades que suponen su conservación y mejora”.

El Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, determina la existencia de cinco ámbitos de desarrollo curricular, uno de ellos referido “al conocimiento histórico y a la educación patrimonial, centrado en suscitar la curiosidad por indagar en las formas de vida humana durante el pasado y en los acontecimientos que han cambiado el rumbo de la humanidad, así como en valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico”. Además, dentro de las aportaciones específicas de la materia de Ciencias Sociales, a lo largo de los seis cursos que integran la etapa, la competencia Conciencia y expresiones culturales estimula el interés por contribuir a la conservación del patrimonio histórico, cultural y artístico. De manera específica, la aludida normativa, incorpora el patrimonio arqueológico en el área de Ciencias Sociales en el curso de 3º de Primaria, a través de la identificación de restos del pasado, incluyendo yacimientos arqueológicos con el objetivo de valorar la importancia de su cuidado y protección. A la necesidad de crear una conciencia cívica en relación con el patrimonio arqueológico, se incorpora en el 4º curso de Educación Primaria, la utilización de la arqueología como fuente histórica para el estudio de “civilizaciones antiguas” y el conocimiento de las manifestaciones más representativas del patrimonio arqueológico canario.

El Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, a la que se suma

el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, determinan la utilización del patrimonio cultural, en todas sus acepciones, es asimilado a recurso didáctico y “deberá ser tratado atendiendo a todos sus valores, desde los más utilitarios en los que se incluye el valor científico como fuente de información, a los estrictamente estéticos que fomentan el enriquecimiento y disfrute personal, hasta los simbólicos que se organizan en torno a los fenómenos de identidad cultural”. El patrimonio no termina de definirse como cultural, haciendo alusiones a patrimonio histórico y artístico, elemento que se repite una y otra vez en cada una de las leyes, desde las nacionales hasta las autonómicas, vinculado, por lo general, a la competencia clave de conciencia y expresiones culturales (CEC).

En estas leyes encontramos menciones expresas al patrimonio arqueológico, tanto de manera explícita en criterios (2º de la ESO), como su uso como fuente de estudio, y lo más interesante, para el análisis de grupos de la historia tradicionalmente ensombrecidos como las mujeres, aunque su objetivo primordial siempre será el de la valoración y conservación del patrimonio arqueológico como muestra de la riqueza cultural canaria. A medida que se avanza cronológicamente en cursos, su escueto protagonismo se va perdiendo, no habiendo más alusiones expresas en el resto de cursos de la etapa secundaria. La asignatura de Cultura Clásica, impartida en 3º y 4º de la ESO, hace una mención al patrimonio arqueológico vinculado a su vertiente más artística y monumental, sin despegarse de esta connotación más que superada, aunque de nuevo sin definirse plenamente, encontrando menciones como “patrimonio artístico”, “patrimonio histórico” y “patrimonio cultural”, sin la más mínima mención a la arqueología. Similar tratamiento recibe en la asignatura de Educación plástica, visual y audiovisual, en la que se hace mención al “Patrimonio cultural y artístico” canario, aunque de nuevo más apegada al sustrato monumental y ajena a la arqueología.

En 4º de la ESO, la asignatura de Geografía e Historia de Canarias, materia de libre configuración se define como “complemento idóneo en su proceso global de formación como ciudadanía crítica, con capacidad para haber desarrollado una consciencia histórica y geográfica de la cambiante realidad en la que le ha tocado vivir, y consecuentemente, perfectamente preparado para contribuir a la construcción de un mundo más igualitario y justo”. El patrimonio se convierte en la guía metodológica y conceptual de esta asignatura en todas sus vertientes, tanto como fuente principal de estudio, y como eje transversal. Además, un hecho llamativo y distintivo de la tendencia imperante, es que no limita el patrimonio arqueológico al periodo aborigen, al incluir la represión franquista, integrando el concepto de Memoria Histórica en lo curricular.

En la etapa de bachillerato, la asignatura de Física de 2º, hace mención explícita en su criterio de evaluación 12, a la datación en arqueología, poniendo, por tanto, el foco de atención por primera vez en técnicas procedentes de las ciencias experimentales aplicadas a la arqueología. Por otro lado, a la asignatura Historia de España del mismo curso, entiende las ciencias sociales como la base sobre la que se sostienen otras disciplinas como la sociología, la geografía o la arqueología. Finalmente, encontramos en la asignatura de Latín de 1º de Bachillerato una breve mención al patrimonio arqueológico y artístico romano y su contribución a la competencia en conciencia y expresiones culturales, junto a la utilización del patrimonio arqueológico

musealizado como fuente de información, incluyendo fondos museísticos, colecciones, yacimientos y parques arqueológicos.

Para encontrar una mención expresa al patrimonio arqueológico y a un uso fehaciente como fuente de estudio, encontramos que la ordenación de las enseñanzas del Bachillerato en la modalidad de Artes incluye la materia “Fundamentos del Arte” cuyo objetivo principal se concreta en la definición del hecho artístico y cuáles son sus fundamentos. El patrimonio arqueológico se hace presente en tres de sus criterios, incluyendo uno específico referido a la Canarias prehispánica y el análisis de “Cueva Pintada de Gáldar y otros ejemplos”.

Podemos concluir, por tanto, el que el patrimonio arqueológico cuenta con muy poca representación en la etapa de educación primaria, teniendo en cuenta que son los primeros pasos que dan los ciudadanos y ciudadanas en su camino hacia la socialización, y en la construcción de una conciencia cívica. Por otro lado, el currículo de secundaria y bachillerato es fiel reflejo de la inmensidad de conocimientos que pretende abarcar, con cierto papel protagonista del patrimonio arqueológico, más desde el punto de vista actitudinal, que su uso como herramienta y “objeto” visible en el aula.

En las normas analizadas, el patrimonio arqueológico tiene, como hemos visto, una escasa presencia, referido principalmente a una cuestión actitudinal, sin que suponga un uso real de la arqueología como fuente de estudio.

El análisis de las correspondientes medidas curriculares, así como las líneas de actuación preferentes adoptadas desde la Consejería de Educación determinan la necesidad de establecer políticas coordinadas y proponer un cambio metodológico real en la enseñanza de la Historia en las islas, en la que el Patrimonio suponga la herramienta principal para su estudio tanto para generar un enfoque significativo como para revelar el pasado que nos rodea, su magnificencia y la necesidad de protección.

7. La educación patrimonial en Canarias

En la actualidad, el apoyo a la educación patrimonial en las islas viene marcado por el desarrollo del conocido como programa Enseñas. Este innovador programa nace en el curso 2016-2017 desde el Servicio de Innovación Educativa de la Consejería de Educación, con el objetivo de continuar la labor comenzada en los años noventa y que perseguía integrar plenamente los contenidos canarios y la concienciación en torno al respeto y valoración del patrimonio cultural canario en el aula. Dicho proyecto, como ejemplifica su denominación, aúna dos procesos que constituyen la razón de ser del mismo: la enseñanza y las señas identitarias de una comunidad constituida como patrimonial.

El Programa Enseñas constituye un “eslabón” (E. Mesa, comunicación personal, 20 de junio 2019) que une dos grandes instituciones públicas que son la Consejería de Educación desde su área de Innovación Educativa y la Consejería de Turismo, Cultura y Deportes, desde la Dirección General de Patrimonio.

Algunos de los objetivos prioritarios que establece este programa se enfocan a:

- Revisión, actualización, diseño y difusión de los recursos en torno al patrimonio canario de la Consejería de Educación.
- Creación de un premio anual sobre “Iniciativas en Educación sobre Contenidos e Identidad Canaria”.
- Establecer vías de comunicación para el intercambio de experiencias entre las dos universidades canarias.
- Elaboración de Situaciones de Aprendizaje aplicables en el aula.
- Desarrollar acciones formativas entre el profesorado canario.

En cuanto a las líneas de actuación prioritarias actualmente se pueden resumir en las siguientes:

- *Figura del coordinador o coordinadora de patrimonio en centros.*

Desde el curso 2017-2018 existe la figura del coordinador o coordinadora de patrimonio en los centros de enseñanza obligatoria, exclusiva de la comunidad autónoma de Canarias, con reuniones periódicas de coordinación. El coordinador o coordinadora de patrimonio, se convierte en enlace entre la Consejería y los centros, situando la difusión y sensibilización en torno al patrimonio como un área clave de trabajo en materia educativa.

- *Formación del profesorado*

Entendida como línea de actuación preferente, la formación del profesorado es un elemento clave en la incorporación del patrimonio en el aula, por medio de los cursos autodirigidos que oferta la Consejería de Educación y a través de una vía específica de formación presencial. Esto último es un aspecto novedoso, que busca vías didácticas para integrar el patrimonio cultural en sus distintas vertientes, incluyendo el arqueológico. El curso 2018-2019 coincidió con la difusión de un itinerario formativo específico en torno al uso de los recursos patrimoniales canarios, dirigido al profesorado de Educación Primaria y Secundaria, con especial atención a la figura del Coordinador o Coordinadora de Patrimonio y celebradas en los centros del profesorado de ambas provincias.

- *Coordinación interinstitucional*

Ya hemos hecho mención a la función como nexo entre dos grandes administraciones como son la Consejería de Educación y la Dirección General de Patrimonio Cultural. Pero estas conexiones no se limitan a estas dos entidades, es más, el Programa Enseñas aspira a vincular instituciones tan dispares como la Dirección General de Patrimonio Cultural, Cabildos o los Ayuntamientos.

- *Creación de una comunidad educativa participativa*

La comunidad educativa constituye una entidad tricéfala formada por familias, profesorado y alumnado. El alumnado se concibe como sujeto protagonista, mediante su participación por medio de efemérides u otras convocatorias como los consecutivos Concursos Autonómicos de Iniciativas en Educación Patrimonial en Canarias o la iniciativa “Patrimonialízate 2019” una propuesta que quiere constituirse como punto de encuentro entre profesorado y alumnado de las islas para la exposición de las actividades y proyectos desarrollados en relación con el patrimonio cultural.

Hasta ahora el programa Enseñas para el fomento del Patrimonio Social, Cultural e Histórico Canario, ha supuesto la creación de un entorno formativo que busca integrar el patrimonio en el aula en todas sus vertientes, a través de la integración en *Situaciones de Aprendizaje*, mediante la participación del alumnado, generando líneas de trabajo orientadas al Aprendizaje servicio y formando al profesorado en metodologías emergentes para integrar el patrimonio en su práctica docente. Iniciativas como la que aquí se recogen son necesarias, pero necesita que cada una de las áreas que integran la gestión del patrimonio en las islas actúe en cada uno de sus frentes puesto que, si no corre el peligro de verse actuando de manera aislada y, sobre todo, generando un marco de trabajo coordinado y colaborativo.

8. Conclusiones

Con este artículo hemos querido mostrar la existencia de un terreno fértil en la gestión del patrimonio arqueológico canario en la que la legislación y el conjunto de programas y proyectos implementados, siguen la misma senda con un liderazgo claro por parte de la Consejería de Educación y la Dirección General de Patrimonio Cultural. Estos programas permiten desarrollar una propuesta didáctica significativa en cuanto al abordaje del patrimonio arqueológico en el aula, dotando al alumnado el papel protagonista como garante de su propio proceso de aprendizaje, convirtiéndolo desde los estadios iniciales de su formación en sujetos potenciales de protección del patrimonio, generando desde la escuela un vínculo invisible pero inquebrantable de la juventud con un pasado que se resiste a desaparecer ante el desdén y la abulia de la sociedad.

La Comunidad Autónoma de Canarias ha apostado desde hace varias décadas por la integración del patrimonio en el aula por medio de los diversos programas y proyectos que hemos mencionado, así como su integración en los planteamientos curriculares de referencia, a pesar de su exigua presencia en la educación primaria. Cuenta la comunidad, además, con un impulso hacia la integración de proyectos innovadores como el programa Enseñas que abre una vía de acceso idónea para convertir al patrimonio en herramienta indispensable para la enseñanza de la Historia y de manera transversal con otras materias.

Este proceso debe ser integrado en un entorno marcado por el aprendizaje significativo y la utilización pragmática del propio proceso de aprendizaje como un medio de transformación y la generación del ineludible vínculo patrimonio-sociedad. Integrar la educación como un área específica de trabajo dentro de la difusión del patrimonio es vital puesto que es el medio de producir un cambio real y relevante en el tiempo dando lugar a “un aprendizaje en el destinatario de la acción; un aprendizaje que vaya más allá de la adquisición de un conocimiento factual o procedimental, sino también actitudinal” (Cardona, 2015, p. 85).

Referencias bibliográficas

- Asenjo, E., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. Asensio, M.; Rodríguez-Moneo, M; Asenjo E. y Castro (eds.) (2012). *SIAM. Series Iberoamericanas de Museología*, 2, 39-53.

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barreiro Martínez, D. (2012). Arqueología aplicada y patrimonio: memoria y utopía. *Complutum*, 23, 33-50.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Cardona Gómez, G. (2015). Pero ¿de verdad esto es importante? La didáctica de la arqueología desde la academia y la investigación. *La Linde*, 4, 83-100.
- Castillo, A. (2006). Reflexiones sobre la enseñanza e investigación de la gestión del patrimonio arqueológico en la universidad española. *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*, 8, 1.
- Cuenca López, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-46.
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L. y Santacana i Mestre, J. (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Asturias: Trea.
- Estepa Giménez, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 93-106.
- Fontal Merillas, O. (2013). El patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal Merillas (coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (93-106). Trea.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 2, 415-436.
- Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberría, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.
- Fuentes Luis, S. (15-18 de octubre de 2012). El programa de Educación Patrimonial en Canarias: una estrategia para la conservación preventiva y la participación activa en las aulas. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 23-33). Instituto de Patrimonio Cultural de España, Madrid.
- Fuentes Luis, S. (2004). Patrimonio, educación y ciudadanía creativa: el programa de Educación Patrimonial. En *XVI Coloquio de Historia Canario-Americana* (pp. 293-310). Casa de Colón, Las Palmas de Gran Canaria.
- Fuentes Luis, S. (2006). El patrimonio como recurso educativo: nuevos actores, nuevas estrategias. En *XVII Coloquio de Historia Canario-Americana* (pp. 1308-1327). Casa de Colón, Las Palmas de Gran Canaria.
- Fuentes Luis, S. (2007). *Educación patrimonial. Propuestas creativas desde el espacio educativo*. Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Gómez Carrasco, C., y Ortuño Molina, J. y. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.

- López Facal, R, Miralles Martínez, P., Prats Cuevas, J. (dirs.), Gómez Carrasco, C.J. (coord.). (2017) *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Luna Delgado, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9, 161-184.
- Meseguer, A.J., Arias, L. y Egea, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 65-82.
- Meseguer, A.J., Caballero, E., Arias, L y Egea Al. (2018). ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En Egea, A., Arias L. y Santacana, J. (coords). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 25-44). Gijón: Trea.
- Molina, S. y Fernández-Rufete, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencias históricas: la visión del profesorado de la región de Murcia. En Pedro Miralles et al. (Coord.) *Enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 211-234). Universidad de Murcia.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Pagés, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. En *III Seminari Arqueologia i Ensenyament* (pp. 205-217). Barcelona.
- Querol, M.A, y Martínez Díaz, B. (1996). *La gestión del Patrimonio Arqueológico en España*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Pérez, R.A. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? Entrevista a Joaquim Prats. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-219.
- Ruiz Zapatero, G. (1998). Enseñando arqueología... ¿Hay algo que decir? *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*, 0.
- Sáiz Serrano, J. y Domínguez Castillo, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En C.J. Gómez Carrasco, R. López Facal, P. Miralles Martínez y J. Prats Cuevas (dirs.) (2017), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Barcelona: GRAÓ.
- Sallés Tenas, N. (2010). La enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 3-10.
- Sallés Tenas, N. (2014). La introducción de las fuentes primarias en los materiales de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 78, 44-51.
- Suárez Suárez, M. Á., Calaf Masachs, R. y San Fabián Maroto, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365, 38-66.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 30 septiembre de 2020
Aceptado 03 enero 2021

Aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil: evaluación de una estrategia de intervención

*Object based learning in Early Years Education: evaluative study
of a teaching intervention*

Mónica Cava Pagán

Universidad de Murcia

Email: monicacava1992@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7612-4438>

Laura Arias Ferrer

Universidad de Murcia

Email: larias@um.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3121-1882>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.224>

Resumen

Las fuentes objetuales pueden ser un recurso idóneo para trabajar contenidos históricos en edades tempranas: se trata de elementos tangibles que permiten la experimentación directa e introducen tiempos ajenos a la realidad del estudiante de una manera motivadora. Sin embargo, son escasas las investigaciones evaluativas realizadas al respecto, y es ahí donde reside la importancia de esta investigación. Esta se centra en el análisis y evaluación de los resultados de aprendizaje obtenidos tras la implementación de una intervención una intervención didáctica diseñada *ad hoc*. Se pretenden concretar así las implicaciones educativas que la didáctica del objeto posee para el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Para ello, se ha realizado una investigación cuasi experimental de corte cualitativo. Los datos han sido recopilados mediante observación participante y el análisis de las intervenciones de los participantes se ha realizado a través de su registro audiovisual. La motivación del alumnado se midió mediante una escala de valoración. La intervención se realizó con un total de 19 alumnos y alumnas de cinco años, todos ellos adscritos a un mismo grupo-clase, de un centro de adscripción pública de Educación Infantil. Tras la implementación, se ha podido apreciar una mejora por parte de los estudiantes participantes de las habilidades de observación así como una interacción más completa y compleja con las fuentes. Esto lleva a pensar que la realización de este tipo de propuestas en etapas infantiles favorece en el alumnado el desarrollo de habilidades como las descritas.

Palabras clave: educación formal; educación de la primera infancia; enseñanza de la historia; patrimonio cultural.

Abstract

Objects can be an ideal resource to work with historical contents at an early age since they are tangible elements that let students experience directly and allow the introduction of the past in a motivating way. However, evaluative research regarding the analysis of the benefits that such strategy has are scarce. Here lies the importance of this research. This research focuses its attention on the analysis and assessment of the learning outcomes achieved by the students after the implementation of a teaching intervention designed ad hoc for this study. The final aim of this study is to specify the educational implications that object based learning strategies has for the development of thinking skills. This is a quasi-experimental study with a qualitative approach. The data have been collected through participant observation, participant intervention recordings, and a rating scale developed by the students. The intervention was carried out in a 5-year-old classroom, with a total of 19 participants. After the implementation, an improvement can be seen in relation to certain observation and description skills and the process of interaction with the sources. The students also expressed the high level of motivation they experienced. All this leads to think that the introduction of these strategies in Early Years Education favor the development of the mentioned thinking skills among the young learners.

Keywords: formal education; early childhood education; history education; cultural heritage.

1. Introducción

Es cada vez más habitual encontrar en las aulas de Educación Infantil contenidos de índole histórica debido principalmente al carácter transversal e interdisciplinar de sus temáticas, lo que facilita la integración de diferentes áreas de conocimiento y el desarrollo de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (Miralles y Rivero, 2012). Sin embargo, es usual apreciar en esta etapa que el contacto existente entre el alumnado y la historia se reduce únicamente a la realización de estos proyectos que, en general, no poseen un vínculo directo con los alumnos (Casanova, Arias y Egea, 2018).

La investigación que a continuación se desarrolla tiene su justificación en la necesidad de valorar los beneficios que la introducción de la historia en las aulas de Educación Infantil de una manera activa puede poseer. Para ello, el trabajo con fuentes objetuales se muestra como un recurso idóneo: los objetos son elementos tangibles que permiten la experimentación directa y que además introducen en el aula tiempos ajenos a la realidad del estudiante de una manera motivadora. La investigación atribuye a la didáctica del objeto múltiples beneficios al permitir construir un aprendizaje activo, creativo y significativo desde edades tempranas, asociados al desarrollo de una estrategia interrogativa donde el alumnado puede establecer sus propias observaciones, deducciones, hipótesis y conclusiones, todo ello a través de un proceso de investigación que le permitirá construir su propio conocimiento (Cooper, 2002; Santacana y Llonch, 2012).

Sin embargo, son escasas las investigaciones evaluativas realizadas al respecto, y es ahí donde reside la importancia de esta investigación. En concreto, esta investigación pretende

evaluar los aprendizajes obtenidos tras el desarrollo en un aula de cinco años de una experiencia basada en la didáctica del objeto y diseñada a partir de la realidad histórica de su localidad. Para ello, se analiza el desarrollo de la habilidad del pensamiento histórico asociada a la introducción y uso de fuentes y pruebas históricas a través de la observación, interacción y establecimiento de hipótesis realizadas por los estudiantes participantes fruto de su interacción con fuentes arqueológicas. Esta investigación se inserta en el marco del proyecto Re-construyendo la historia (Egea, Pernas y Arias, 2014). Asociada a esta línea de trabajo, se han llevado a cabo diversas investigaciones basadas en el análisis de intervenciones didácticas en aulas de Educación Infantil para trabajar el pensamiento histórico a través del uso de fuentes o pruebas (Arias y Casanova, 2018a; Arias et al., 2016). Esta investigación, sin embargo, amplía las anteriores al analizar el proceso concreto de indagación que el estudiante realiza en el momento que afronta el ejercicio analítico que se le propone. La investigación se centra por lo tanto en comprobar si el alumnado de Educación Infantil desarrolla habilidades de observación y análisis (a través de la interacción con la fuente) así como si se aprecia una evolución en la génesis de inferencias.

2. Marco teórico

¿Es posible trabajar las denominadas habilidades del pensamiento histórico con estudiantes de Educación Infantil? ¿Qué tipo de estrategia es la más adecuada para empezar a sentar las bases del futuro estudiante de historia? Estamos convencidos que para pensar la historia se necesitan crear rutinas ya en edades tempranas. Sin embargo, es fundamental introducir de manera paulatina cada uno de los ejercicios analíticos que se requieren y para ello la selección de recursos se muestra fundamental (Cooper, 2002).

Al respecto, Bruner (1960, 1999) anima al diseño e introducción de experiencias que supongan desafíos para los estudiantes para promover así su desarrollo intelectual independientemente de la edad del estudiante. Pero, para ello, es necesario contar con ciertas premisas que garanticen la idoneidad de la estrategia, actividad o recurso utilizada. Al respecto, se muestra fundamental la motivación e implicación del alumnado en el aprendizaje, la creación de un adecuado clima de interacción, la posibilidad de recrear contextos relevantes y significativos para el alumnado, y ser conscientes de que el pensamiento no es un elemento estático ya que puede ser desarrollado por el alumnado en múltiples vertientes (Wallace, 2002). Solo así conseguiremos que el alumnado se apropie de la tarea a realizar y que se involucre en el proceso.

Ejercicios sencillos, pero desafiantes, a través de los cuales el alumnado pueda expresar opiniones, tomar decisiones, argumentar el porqué de sus acciones, esbozar inferencias, realizar deducciones, etc. a partir de temáticas cercanas a la realidad del alumnado fomentan el incipiente desarrollo de las habilidades del pensamiento. En este sentido, Maine (2015) destaca los beneficios de realizar esta tarea en conjunto favoreciendo el aprendizaje dialógico y cooperativo. Se ha de establecer pues la posibilidad de que los alumnos piensen en alto, que contrasten sus respuestas con las apreciaciones de sus compañeros, que sea posible repensar y reevaluar sus conocimientos (Pappas, Kiefer y Levstik, 2006), así como compartir experiencias y construir significados de manera cooperativa.

Por todo ello, no podemos más que sino parafrasear el título con el que Wallace (2002) inicia su reflexión sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento en edades tempranas, "The earlier we start the better!". De hecho, cada vez son más los autores que destacan la posibilidad de enseñar historia en edades tempranas (Cooper, 2002; De Groot-Reuvekamp, Boxtel, Ros y Harnett, 2014).

A favor de esta introducción temprana de la disciplina, diversos autores suelen esgrimir que los niños en edad infantil están conectados a su propio pasado a través de los familiares, del contexto que los rodea, de los medios de comunicación y de la cultura de su entorno, además de que estos poseen una curiosidad natural sobre su pasado (Dean, 2008; Wood y Holden, 2007). Cómo realizar un aprendizaje significativo de la misma se vuelve más complejo. Aunque son diversas las publicaciones que recogen múltiples propuestas en relación a cómo introducir la historia en las aulas de infantil (Cooper, 2013; Wood y Holden, 2007), son todavía escasas las investigaciones que determinen los beneficios específicos que el desarrollo de dichas estrategias poseen en estudiantes de Educación Infantil o primeros años de Primaria (Arias, Egea y Levstik, 2019; De Groot-Reuvekamp et al., 2014; Harnett, 1993; Lee y Ashby, 2000; Levstik y Barton, 2015; Solé, 2009; VanSledright y Brophy, 1992).

En Educación Infantil esto se puede conseguir a través de diferentes elementos como son la didáctica del objeto, las imágenes y el patrimonio (Prats y Santacana, 2011), entre otros. Esta investigación se centra en concreto en la introducción del objeto como fuente de información sobre el pasado. Las fuentes materiales, los objetos, poseen determinadas características que las hacen atractivas y útiles en el contexto escolar: son elementos tangibles que facilitan la experimentación directa, son un fuerte elemento motivador para los discentes, permite la introducción de temáticas y conceptos variados y favorece el desarrollo de la imaginación y el pensamiento creativo, entre otras cosas (Arias et al., 2016; Cooper, 2002; Santacana y Llonch, 2012; Seixas y Morton, 2013; Wood y Holden, 2007). Se destaca igualmente el hecho de que son de las pocas fuentes primarias que pueden ser introducidas en esta etapa precisamente por su carácter no textual (Ashby, 2011).

Pero no se debe olvidar que el éxito de esta estrategia está ligado al uso reflexivo, interrogativo, creativo y abierto de este recurso, ya que por sí solas no ofrecen información y pueden caer en un uso asociado meramente al entretenimiento o como elemento decorativo o ilustrativo de los contenidos narrados. Es por ello que, para un correcto uso de las fuentes en el aula, hay que iniciar a los niños en el método de investigación que favorezca la interrogación del objeto, el pensamiento crítico, el debate y el diálogo en grupo (Cooper, 2002; Santacana y Llonch, 2012; Seixas y Morton, 2013). Es fundamental partir de las preguntas adecuadas que nos permitan interrogar las fuentes y analizar cuidadosamente cada uno de sus aspectos. Acostumbrar al alumnado a realizar estas preguntas les va a animar, sin duda, a preguntar, a observar o a pensar históricamente (Levesque, 2008; Seixas y Morton, 2013).

Podemos encontrar diferentes aproximaciones al análisis de los objetos dependiendo del autor de consulta (Cooper, 2002; Santacana y Llonch, 2012; Seixas y Morton, 2013). Sin embargo, todos comparten una similar estructura que ha sido recogida por Egea, Pernas y Arias (2014) y que resumimos en la tabla 1. De manera general, para analizar el objeto hay que descomponerlo

en todas sus partes (Santacana y Llonch, 2012), lo que nos permite conocer cómo es un objeto, cómo se comporta, cuál es su función, cómo se ha fabricado, etc. Por lo tanto, este análisis obliga a los alumnos a fijarse en los detalles y poder relacionarlo después con otros conceptos más generales.

Tabla 1
Análisis de fuentes objetuales: fases, acciones y preguntas

| Fase | Acciones | Preguntas |
|---|--|---|
| Observación, manipulación y análisis de los aspectos formales | Se debe observar y manipular el objeto para analizar su estructura y morfología: color, forma, material, decoración, etc. | ¿Cómo es?, ¿qué forma tiene? ¿de qué material está hecho?, ¿está decorado o tiene dibujos?, ¿de qué color es? |
| Planteamiento de hipótesis | Se debe realizar deducciones e inferencias a partir de las fuentes analizadas, en lo referido a su elaboración (análisis técnico), función (análisis funcional), contexto y su significado o valor | ¿Quién y cómo fue elaborado?, ¿qué es y para qué sirvió?, ¿de quién era?, ¿piensas que es un objeto importante? |

Fuente: elaboración propia a partir de Egea, Pernas y Arias (2014).

En estas premisas se basa la intervención analizada en esta investigación, diseñada *ad hoc* para la misma, cuyos resultados nos permite ser optimistas en relación con las múltiples posibilidades que esta estrategia en particular, y la introducción de contenidos históricos en general, posee para romper con la visión tradicional de la enseñanza de la historia y el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

3. Marco empírico

El objetivo principal de esta investigación fue analizar y evaluar las implicaciones educativas del uso de fuentes primarias en un aula de Educación Infantil, a partir de una intervención basada en la didáctica del objeto. Para poder responder al objetivo general planteado se mostró necesario (1) analizar la capacidad de observación del alumnado a través de preguntas sobre los objetos, (2) conocer el grado de interacción que los alumnos establecen a la hora de manipular, observar y analizar las fuentes objetuales, (3) valorar la capacidad de utilizar fuentes objetuales para realizar hipótesis sencillas y establecer algunas conclusiones en torno a las mismas y, por último, (4) valorar la idoneidad de la propuesta en términos de participación y motivación del alumnado.

Se trata de un diseño de investigación de corte cualitativo, exploratorio y cuasi experimental (Babbie, 2005; McMillan y Schumacher, 2005) basado en el análisis de la forma de actuar de los participantes seleccionados ante una propuesta de intervención con fuentes objetuales, donde el investigador jugaría un papel activo durante el proceso. Para ello, se llevó a cabo un diseño con un único grupo con pretest/posttest que permitiría analizar los resultados de aprendizaje tras la implementación de una intervención educativa creada *ad hoc*. La investigación se cerró con el análisis de la propia valoración del estudiante respecto a la propuesta llevada a cabo en el aula.

3.1. Participantes y contexto

El método de selección de la muestra de la presente investigación fue un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Babbie, 2000). El centro participante fue un centro público de Educación Infantil de la Región de Murcia, situado en una ciudad de la comarca natural del Bajo Guadalentín. Esta localidad alberga una gran riqueza cultural y cuenta con un patrimonio extenso, ya que es una localidad en la que han convivido diferentes culturas, cuyo legado histórico y cultural queda recogido en el museo arqueológico de la localidad. Es por ello que se decidió utilizar el patrimonio cultural de la zona como hilo conductor de la intervención creando de este modo aprendizajes significativos y cercanos a los participantes.

La intervención se enfocó en un grupo natural en el contexto escolar como es el grupo-clase. Concretamente contamos con un total de 19 alumnos de 5 y 6 años, donde 10 de ellos eran niñas y 9 eran niños. El alumnado participante sobre el que se realizó la intervención no había tenido experiencia previa con el contacto y análisis de fuentes en el aula (datos obtenidos a través de una entrevista previa a la docente). El contacto que hasta el momento había tenido el alumnado participante con la historia se caracterizaba por la escasa presencia de contenidos históricos y el trabajo de proyectos aislados que en principio no guardaban relación con el entorno del niño. Esta situación se mostraba similar a la detectada en la investigación llevada a cabo por Casanova, Arias y Egea (2018b) donde, a pesar de que los centros son más proclives a utilizar alternativas metodológicas como el método por proyectos, éstos quedan asociados a editoriales que imponen los contenidos a trabajar (en su mayoría Egipto, los castillos de la Edad Media y la Prehistoria) obviando el contexto propio del alumnado y la riqueza patrimonial e histórica de los mismos.

3.2. Instrumentos utilizados para la recogida de información

Esta investigación se basó en la observación participante en el aula, a través de notas de campo, y se completó con el uso de técnicas indirectas de recogida de información, como las grabaciones en vídeo y en audio (Bisquerra, 2014). El análisis se centró especialmente en los resultados obtenidos en el pretest/postest y en la escala de valoración realizada a los propios estudiantes.

El pretest permitió conocer el punto de partida de los alumnos antes de la intervención. Para su realización se presentó a los alumnos una serie de objetos que debían analizar autónomamente. La única consigna que se les daba era que debían decir todo lo que consideraran sobre el objeto seleccionado.

El postest permitió conocer los conocimientos y habilidades alcanzadas o adquiridas por el alumnado tras realizar las tres sesiones de intervención específica con fuentes objetuales. En este, el alumno debía analizar una serie de objetos de forma completamente autónoma, esperando como resultado que los participantes aplicasen lo trabajado durante las sesiones de intervención anteriores. La comparación de los resultados obtenidos tras la aplicación de ambos instrumentos dio respuesta a los objetivos 1-3.

Por último, para dar respuesta al objetivo 4, se utilizó una escala de valoración basada en la denominada técnica del semáforo. Esta consiste en que los alumnos deben mostrar su opinión con

respecto a la propuesta en términos de motivación a través de un código de color que representan las siguientes valoraciones: una carita verde indica que “me ha gustado”, una carita amarilla señala que “me ha gustado regular”, y una carita roja equivale a “no me ha gustado”. Los alumnos debían de elegir una e introducirla en un buzón diseñado para tal fin, debiendo añadir verbalmente el porqué de su elección.

3.3. Propuesta de intervención

La intervención llevada a cabo fue titulada con el nombre *Tras la pista de los romanos en mi ciudad*. El hilo conductor de la propuesta fue el mundo romano, por la importancia y la presencia que éste tiene en el patrimonio local. La historia comenzaba con una supuesta excavación en la localidad, realizada por una arqueóloga que llamó a la colaboración del alumnado participante para analizar los objetos hallados en dos escenarios diferentes: los baños romanos, situados en el museo arqueológico, y una villa romana cuyos restos aparecieron en la plaza de la iglesia de la misma localidad.

La intervención contó con seis sesiones: motivación, pretest, tres sesiones de intervención específica y postest (Tabla 2), con una duración de 45 minutos cada una. Todas las sesiones siguieron la misma organización. Los niños, sentados en la asamblea, primero observaban los objetos de uno en uno y los tocaban. Después, se les realizaban una serie de preguntas para analizar las fuentes, que debían de responder levantando la mano. La intervención estuvo basada pues en el diálogo a través de preguntas y respuestas y en la manipulación y observación de los objetos, de ahí la importancia del registro audiovisual como técnica de recogida de datos.

Tabla 2

Temporalización y descripción de las diferentes sesiones destinadas a la intervención

| Sesión | Contenidos y tareas a desarrollar | Acciones asociadas |
|-------------------------------|--|--|
| 1 Motivación/ presentación | Conocimientos previos sobre: civilización romana, arqueología, museo de la localidad | Motivación e ideas previas |
| 2 Pretest | Realización pretest. Primeras reacciones frente a los objetos | Observación y manipulación de objetos Realización de inferencias de forma autónoma |
| 3 Intervención 1 | Análisis de aspectos formales de las fuentes objetuales, planteamiento de hipótesis y conclusiones | Observación y manipulación de objetos Enseñanza del proceso de análisis de objetos |
| 4 Intervención 2 | Análisis de aspectos formales de las fuentes objetuales, planteamiento de hipótesis y conclusiones | Observación y manipulación de objetos Realización de inferencias con ayuda |
| 5 Intervención 3 | Análisis de aspectos formales de las fuentes objetuales, planteamiento de hipótesis y conclusiones | Observación y manipulación de objetos Realización de inferencias de forma autónoma, recordando las pautas solo si necesitan ayuda |
| 6 Postest/ conclusión | Realización postest Evaluación por parte del alumnado | Observación y manipulación de objetos Realización de inferencias de forma autónoma |

Fuente: elaboración propia.

Al estar la intervención basada en los hallazgos producidos en una villa romana, los objetos debían estar relacionados con distintas dependencias (Tabla 3). Se consideró adecuado incluir tres objetos por sesión para poder recoger la información necesaria. Con respecto al orden de presentación, se decidió iniciar el análisis en cada sesión con el objeto más fácil o reconocible y finalizar con el que presentaba mayores dificultades. Otro aspecto a tener en cuenta fue no dar las respuestas correctas hasta que no se hiciese el análisis de todos los objetos trabajados en la sesión, evitando que las respuestas incorrectas concluyeran en sentimientos de incompetencia o frustración.

Tabla 3

Fuentes objetuales utilizadas durante las distintas sesiones de la propuesta de investigación y preguntas trabajadas con cada una de ellas

| Sesión | Objetos | Preguntas asociadas a los objetos |
|--------|--------------------------------------|--|
| 1 | - | <i>Aspectos formales</i> |
| 2 | Pre-test: esponja, monedas, lucerna | ¿Cómo es?, ¿qué forma tiene? ¿De qué material está hecho? ¿Está decorado?, ¿de qué color es?, ¿tiene dibujos |
| 3 | Cuchara de madera, vasito, mortero | o letras? |
| 4 | Muñeca, caballo, tablillas | <i>Hipótesis</i> |
| 5 | Aguja para el pelo, espejo, llave | ¿Qué es?, ¿para qué pudo servir?, ¿cómo lo sabéis? ¿A |
| 6 | Postest: unguentario, dedal, monedas | quién pudo pertenecer?, ¿cómo lo sabéis? ¿Piensas que es un objeto importante? |

Fuente: elaboración propia a partir de Egea, Pernas y Arias (2014).

3.4. Plan de análisis de la información

Recordamos que la metodología de investigación fue de carácter cualitativo ya que se pretendía analizar la interacción verbal del alumnado. Es por ello que las respuestas han sido siempre de carácter abierto y flexible. Las interacciones observadas en las sesiones de pretest y postest fueron transcritas, categorizadas y codificadas a través del programa informático Atlas.ti, versión 8, que facilitó la creación de redes semánticas atendiendo a cada una de las unidades principales de análisis creadas (coincidentes con los objetivos de investigación 1-3 planteados): (1) observación, (2) interacción y (3) establecimiento de hipótesis.

Estas unidades de análisis han sido a su vez divididas en categorías, atendiendo a las preguntas formuladas, y subcategorías, atendiendo a las respuestas obtenidas (tablas 4, 5 y 6). Estas respuestas del alumno (o subcategorías) han sido clasificadas en dos niveles: si el estudiante hacía uso de un punto de vista individual basado en su experiencia cercana, sería un nivel básico (representado en color rojo en el conjunto del análisis); si, por el contrario, era capaz de aplicar los conocimientos y destrezas adquiridas, este sería considerado un nivel óptimo (y será representado con el color verde). La codificación en estas dos tonalidades permite mostrar de una forma más visual el avance del niño desde la aplicación exclusiva de su experiencia directa (color rojo) hacia la aplicación de nuevos conocimientos (color verde), por lo que será la codificación de color utilizadas en las figuras 1-6, donde se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 4
Categorías y subcategorías utilizadas en el análisis cualitativo del objetivo 1 (observación)

| Categoría | Subcategoría | Descripción | Nivel |
|------------|-----------------------|--|--------|
| Forma | Función | Relación entre la forma y la función del objeto | Básico |
| | Forma | Relación con objetos de apariencia similar | |
| | F. geométrica/tamaños | Establecimiento de formas geométricas y tamaños | Óptimo |
| | Grosor | Establecen distintos tipos de grosor | |
| Material | Forma | Relacionan el material con objetos de apariencia similar | Básico |
| | Olor | Atribuyen olores a los objetos | Óptimo |
| | Textura | Atribuyen texturas a los objetos | |
| | Material | Atribuyen el material al objeto | |
| Decoración | Forma | Relacionan objetos con formas similares para describir la decoración | Básico |
| | Detalles | Describen detalles de los objetos | Óptimo |
| | Colores | Establecen colores | |
| | Estado del objeto | Establecen estados del objeto | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 5
Categorías y subcategorías utilizadas en el análisis cualitativo del objetivo 2 (interacción)

| Categoría | Subcategoría | Descripción | Nivel |
|--------------------------|--------------------------|---|--------|
| Inicio de la interacción | Al coger el objeto | El participante da una respuesta al coger el objeto | Básico |
| | Durante la interacción | El participante da una respuesta al mismo tiempo que interactúa con el objeto | Óptimo |
| | Tras la interacción | Tras haber interactuado con el objeto el participante da una respuesta | |
| Tipo de interacción | Solo observación | Únicamente observa | Básico |
| | Representación simbólica | Representa simbólicamente la respuesta | Óptimo |
| | Exploración | Interactúa con el objeto de forma más profunda, explorando sus partes | |
| Tiempo de interacción | Escaso | La interacción dura de 0-2 segundos | Básico |
| | Medio | La interacción dura de 3-5 segundos | |
| | Prolongado | La interacción dura de 6 a 12 segundos | Óptimo |

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la codificación seguida para mantener el anonimato de los participantes, se estableció para cada uno de ellos un número correlativo del 1 al 19, que fue mantenido a lo largo de todo el proceso. A partir de ahí, se utilizó la letra A para hacer referencia a las aportaciones realizadas por el mismo individuo en el pretest (A1-A19) y la letra B para las aportaciones o comentarios realizados en el postest (B1-B19).

Tabla 6
Categorías y subcategorías utilizadas en el análisis cualitativo del objetivo 3 (establecimiento de hipótesis)

| Categoría | Subcategoría | Descripción | Nivel |
|---------------|------------------------|---|--------|
| Función | Forma | Relación entre la forma y la función del objeto | Básico |
| | Función | Establecen una función real a partir de la experimentación | Óptimo |
| Pertenenencia | Rol no contextualizado | No aplican ningún tipo de perspectiva histórica | Básico |
| | Rol contextualizado | Perspectiva histórica a la hora de establecer a quién pudo pertenecer | Óptimo |

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

El objetivo 1, centrado en *analizar la capacidad de observación del alumnado a través de preguntas sobre los objetos*, se centra en la unidad de análisis *observación* y las categorías forma, material y decoración (Tabla 4). El conjunto de menciones alusivas a esta unidad de análisis realizadas por el alumnado participante en el pretest fue N=53 (Figura 1).

En relación a la forma de los objetos, se contabilizaron 38 menciones, utilizando mayoritariamente su experiencia como guía de la descripción (n=33). Es decir, el alumnado participante describía el objeto a partir de otros objetos que compartían forma (n=27) o función (n=6). Menos frecuente fue la descripción atendiendo a contenidos específicos de la etapa (n=5).

Siguiendo con la mención al material del que estaba realizado el objeto, el alumnado realizó observaciones al respecto en 10 ocasiones. Al igual que con la forma, utilizó su experiencia como guía de la descripción (n=9) al describir el objeto a partir de otros que compartían forma similar. Menos frecuente fue la descripción atendiendo a contenidos específicos de la etapa (n=1).

En cuanto a la decoración, el alumnado realizó observaciones al respecto en 5 ocasiones. En esta ocasión primó la aplicación de conocimientos como guía de la descripción (n=4): los participantes describían el objeto atendiendo a los detalles que en ellos encontraban y centraban la atención en el objeto en sí.

En relación al postest, y en base al análisis de las mismas categorías (forma, material y decoración) se contabilizaron un total de 66 menciones (N=66) (Figura 2).

El alumnado realizó observaciones respecto a la forma del objeto en 30 ocasiones. Pese a que el alumnado participante describió el objeto a partir de otros que compartían forma (n=9) o función (n=6), existió un aumento de observaciones en las que el alumno mencionó formas geométricas y tamaños (n=13) y grosores (n=2), aplicando los conocimientos adquiridos en la etapa.

En relación al material, el alumnado realizó un total de 10 menciones, todas ellas relacionadas con la aplicación de conocimientos (n=10). El alumnado participante describió los materiales de los objetos usando los nombres de materiales específicos (n=8) y, en algunos casos, aunque en menor medida, mencionó los olores (n=2).

En cuanto a la decoración, el alumnado realizó observaciones al respecto en 26 ocasiones. En este caso, los participantes describieron el objeto atendiendo a los diferentes detalles que en

ellos encontraban (n=15) e hicieron mención a los colores (n=8) y a características relacionadas con el estado de conservación del objeto (n=3).

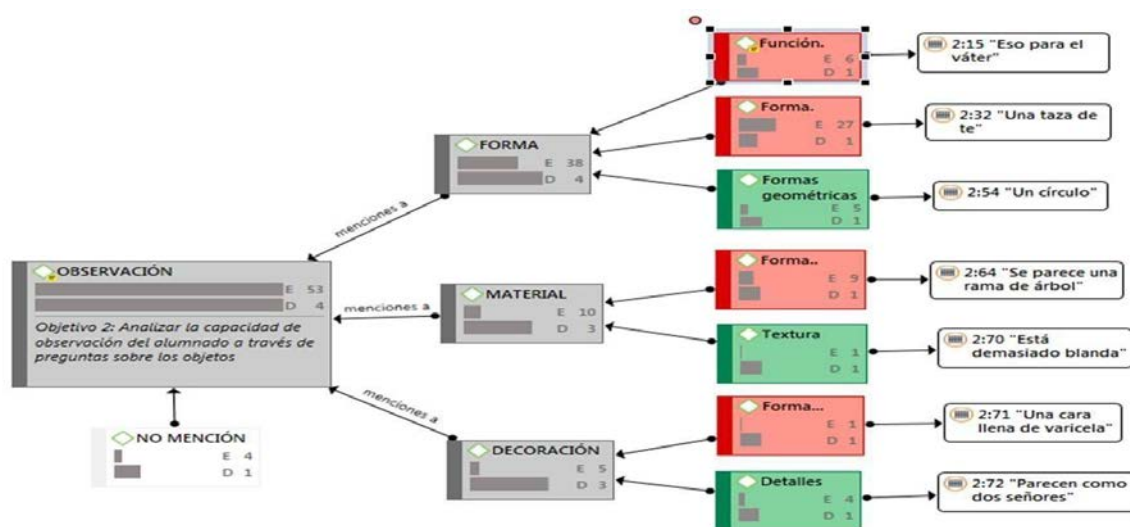


Figura 1. Resultados en relación a la observación de los objetos en la fase pretest.

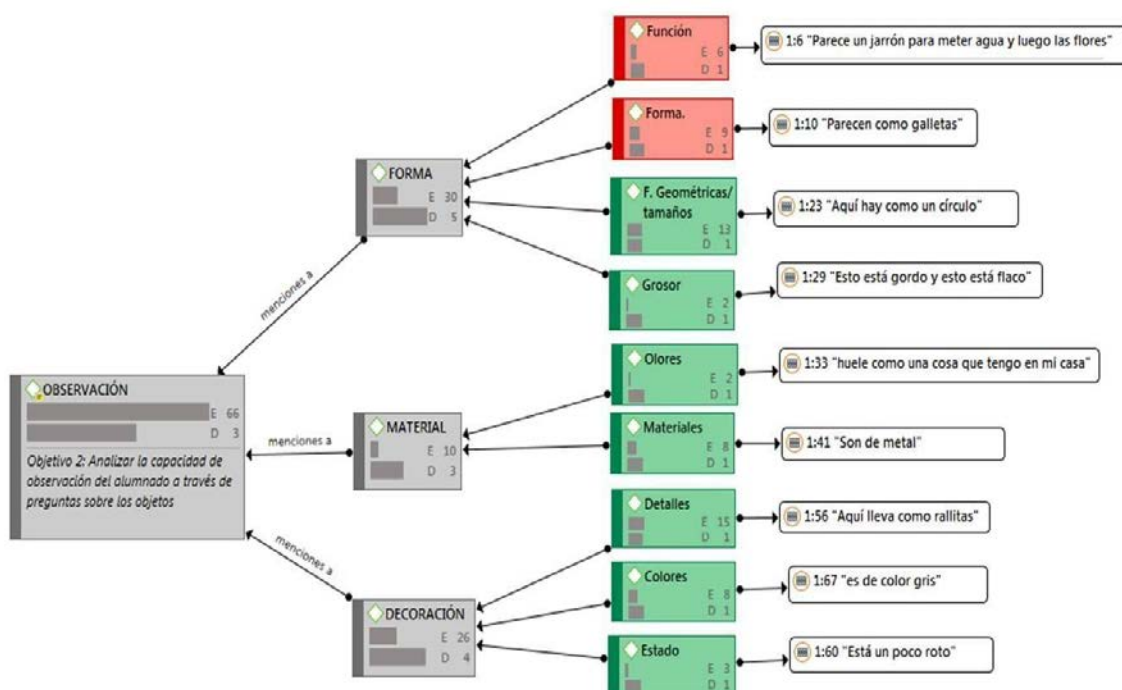


Figura 2. Resultados en relación a la observación de los objetos en la fase postest.

Para dar respuesta al objetivo 2, conocer el grado de interacción que los alumnos establecen a la hora de manipular, observar y analizar las fuentes objetuales, nos centramos en la unidad de análisis *interacción* y en las categorías: inicio, tipo y tiempo de interacción (Tabla 5). El conjunto de interacciones analizadas en el pretest y en el postest fue de 57 (N=57): una interacción por niño y objeto (19 participantes, 3 objetos) (Figura 3).

Centrándonos en los datos del pretest, y en relación al inicio de la interacción verbal, el alumnado participante inició mayoritariamente la interacción verbal nada más coger el objeto (n=35). En un porcentaje menor, los alumnos iniciaron la interacción verbal tras la interacción con el objeto (n=13) o durante la misma (n=9). En cuanto al tipo de interacción, el alumnado participante interactuó con el objeto únicamente a través de la mera observación (n=40). Menos frecuente fue la interacción de forma exploratoria (n=12) y solo unos pocos se apoyaron en la representación simbólica a la hora de utilizar e interactuar con el objeto (n=5). Finalmente, en relación al tiempo de interacción con el objeto, los participantes interactuaron con el objeto en un tiempo considerado medio (n=25) y escaso (n=19). En menor medida, los participantes interactuaron con el objeto un tiempo considerado prolongado, que sería lo suficiente y adecuado para que el alumno realizara una interacción completa que le permita estudiar el objeto (n=13).

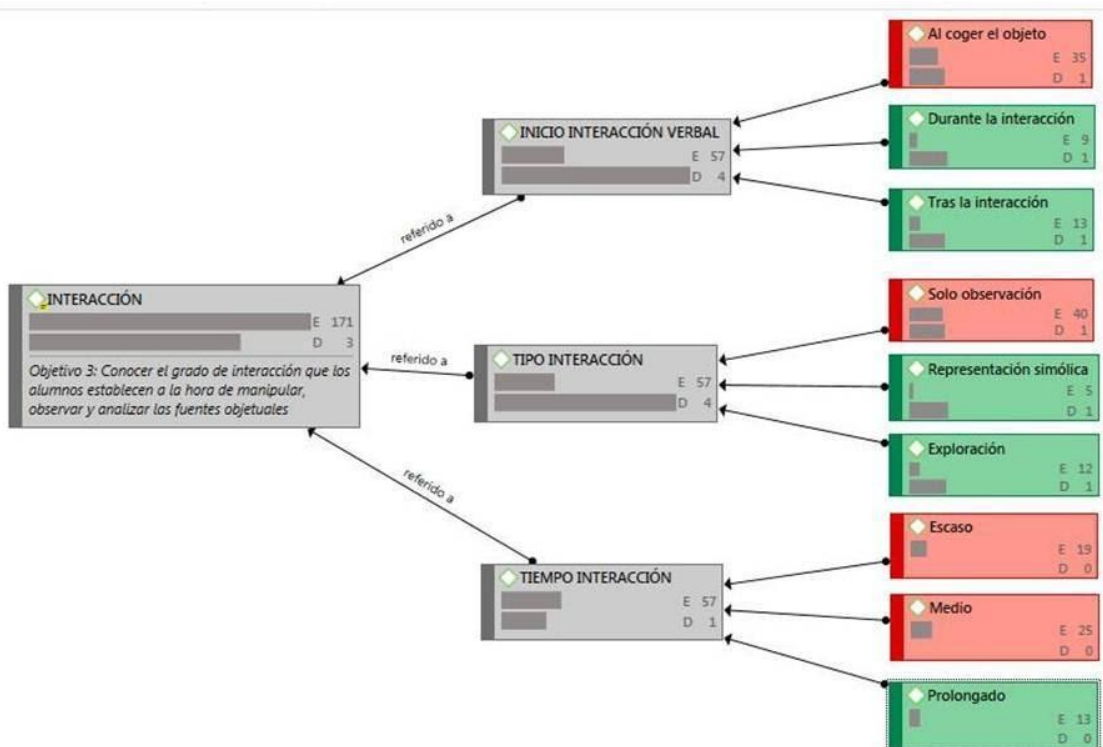


Figura 3. Resultados en relación a la interacción con los objetos en la fase pretest.

En cuanto al postest (Figura 4), el alumnado inició la interacción verbal mayoritariamente durante el contacto con el objeto (n=34) y en menor medida tras la interacción con el objeto (n=23). En ningún caso dió la respuesta antes o al inicio de la interacción con el objeto. En cuanto al tipo de interacción, el alumnado lo hizo a través de la exploración de los mismos (n=47) y algunos lo hicieron a través de la representación simbólica (n=10). En ningún caso el alumnado se limitó únicamente a la observación somera del mismo.

Por último, atendiendo al tiempo que el alumno interactuó con el objeto, la mayoría lo hicieron durante un tiempo considerado prolongado (n=38) y menos durante un tiempo considerado medio (n=19).

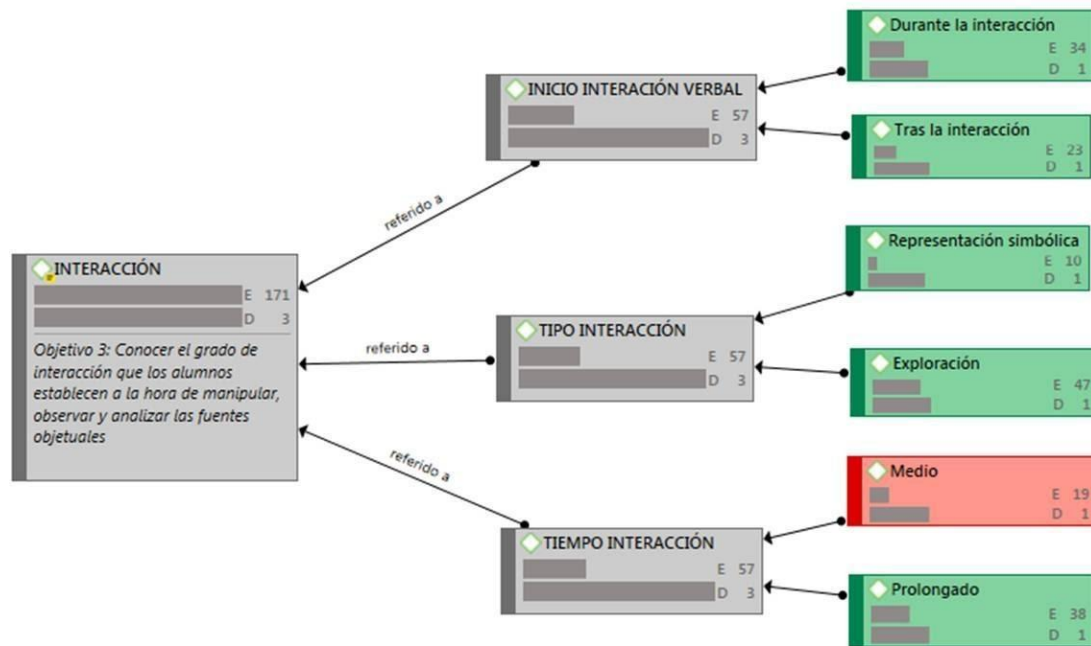


Figura 4. Resultados en relación a la interacción con los objetos en la fase postest.

Por último, para dar respuesta al objetivo 3, *valorar la capacidad de utilizar fuentes objetuales para realizar hipótesis sencillas y establecer conclusiones*, se ha analizado la unidad *establecimiento de hipótesis* y las categorías: función y pertenencia (Tabla 6). En este sentido, el conjunto de menciones alusivas a la realización de hipótesis en el pretest fue de 53 (N=53) (Figura 5). En relación a la función de los objetos seleccionados, el alumnado participante realizó hipótesis en las que relacionaba la función con la forma de objetos con los que encontraba similitud (n=47). En menor medida el alumno consiguió realizar hipótesis a partir de la experimentación con el mismo (n=6).

En relación a quién o quiénes pudieron pertenecer los objetos, el alumnado no realizó mención alguna al respecto (n=0). También resulta conveniente destacar que en el pretest, en 4 ocasiones (N=4), los alumnos no realizaron ningún tipo de intervención.

En el postest se registraron menos menciones asociadas a la elaboración de hipótesis (N=33), y estuvieron centradas todas ellas en la función de los objetos (Figura 6). En este caso, destacaron las respuestas asociadas a la aplicación de conocimientos, donde el alumno dedujo la funcionalidad del objeto después de experimentar con él (n=25), siendo menos frecuente la aparición de respuestas limitadas a la observación somera del mismo (n=8).

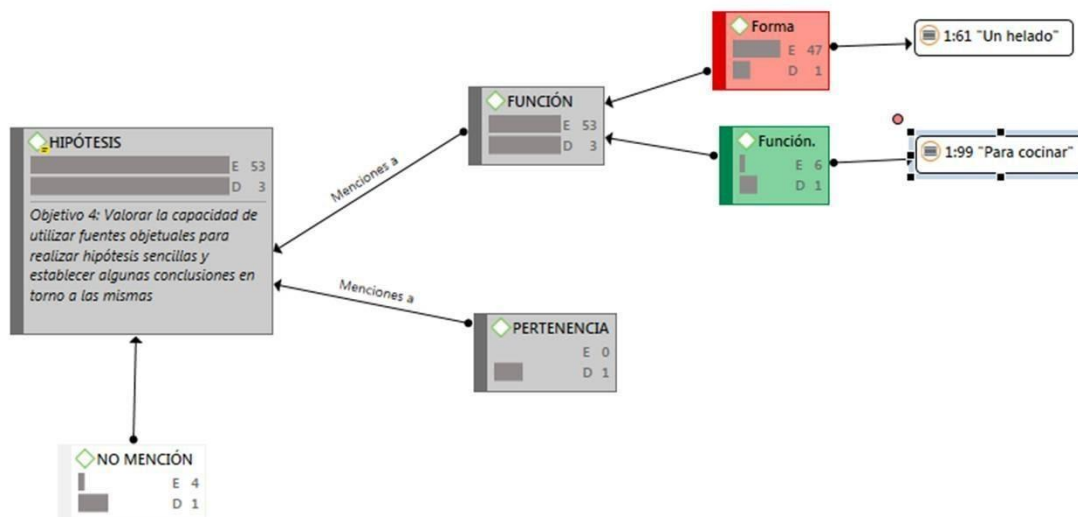


Figura 5. Resultados en relación a la realización de hipótesis sobre los objetos en la fase pretest.

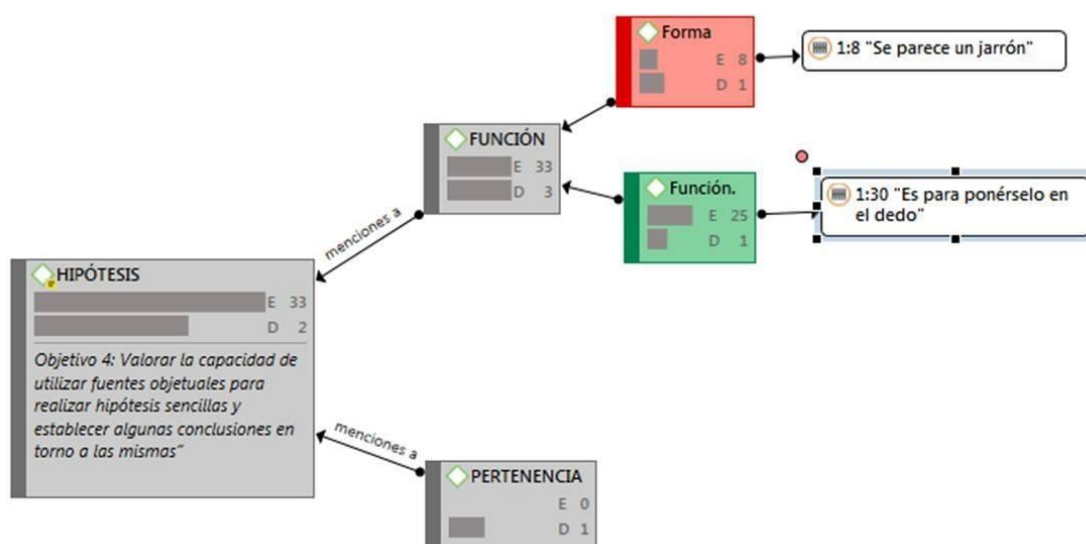


Figura 6. Resultados en relación a la realización de hipótesis sobre los objetos en la fase postest.

Pese a que no se ha producido un aumento considerable de esta categoría, sí se produjeron cambios a la hora de expresar sus ideas e hipótesis. Recordamos que toda la propuesta se basó en la aplicación del método dialógico, pues lo que se pretendió fue analizar las respuestas orales y gestuales de los participantes a partir de la interacción en grupo. Los estudiantes pasaron del uso de una o dos palabras en sus respuestas a estructuras que unían dos o tres frases breves. Es decir, los estudiantes crearon estructuras algo más elaboradas. Pese a esto, el conector más utilizado fue “y”. En muy pocas ocasiones el alumno utilizó otro tipo de nexos debido a la inmadurez del lenguaje y a que posiblemente se trabaje poco la argumentación de respuestas en clase.

[10A] “una tetera”

[10B] “Que aquí hay un agujero y aquí otro para poner las flores, y aquí uno grande y aquí como un círculo”

Por último, en relación al objetivo 4, *evaluar la idoneidad de la propuesta en términos de participación y motivación del alumnado*, se obtuvieron los siguientes niveles de respuesta: me ha gustado (n=22), me ha gustado regular (n=1) y no me ha gustado (n=0) (Figura 7). Preguntados los estudiantes expresamente sobre su opinión, estos destacaron los nuevos aprendizajes adquiridos (n=12) y la experiencia de haber manipulado objetos (n=10). Solo hubo una valoración regular (n=1), donde la alumna expresamente señaló que la intervención había resultado corta y que le hubiera gustado trabajar más.



Figura 7. Resultados en relación a la motivación del alumnado (objetivo 4).

5. Discusión e interpretación de los resultados

A pesar de que los discentes no han tenido experiencias previas con el trabajo de fuentes objetuales, ni de cualquier otro tipo, se ha observado una evolución positiva en prácticamente todas las habilidades que se pretendían observar y que nos permiten ser optimistas en cuanto a la posibilidad de desarrollar habilidades específicas asociadas al pensamiento histórico a través del uso de fuentes. En relación al trabajo de un método, el alumnado se preocupó de seguir los pasos establecidos en el análisis de fuentes objetuales: observación, manipulación y realización de hipótesis.

En un primer momento, el alumnado, ante el contacto con las fuentes, ofreció una respuesta rápida y final, saltándose los pasos previos de análisis y contacto con las fuentes. Tras el desarrollo de tres intervenciones específicas, el conjunto del alumnado aplicó un método basado en la observación y descripción como paso previo al establecimiento de cualquier tipo de respuesta. Es en el proceso de observación donde pudimos comprobar una enorme diferencia entre el pretest y el postest. En el primer contacto establecido con las fuentes el conjunto del alumnado presentó muchas dificultades para describir los aspectos morfológicos de las fuentes utilizadas, una tarea relativamente sencilla y que entra dentro de los contenidos específicos de la etapa. A pesar de ello, la mayoría de respuestas atendieron únicamente a un atributo del objeto, mezclando la fantasía y la experiencia previa. Tras haber trabajado esta habilidad en las sesiones previas al postest, se pude comprobar en este cómo la observación pasó a ser más meticulosa, y el alumnado comenzó a tener en cuenta diferentes atributos de los objetos. El alumnado pasó a fijar la mirada en el objeto y no en la docente:

[3A] “una moneda”

[3B] “parece que son monedas y tiene dibujitos y esto es de color amarillo y estos gris y estos son grandes y esas pequeñas”

En relación a las habilidades de interacción, también se pudieron observar cambios considerables. En un primer momento, la interacción que los alumnos establecieron con las fuentes era escasa ya que cogían los objetos con miedo, de forma rígida, posándolos sobre las manos sin llegar a manipularlos, hecho que es entendible ya que nunca se había trabajado con fuentes históricas en el aula. Tras la puesta en práctica de la intervención, se vio un cambio notable en el que el alumnado comenzó a realizar una interacción real con los objetos, los manipuló, los olió, los agitó, los puso sobre el suelo. También hay que tener en cuenta que el alumno dejó de ofrecer una respuesta sin haber interactuado previamente con el objeto. Este apreció pues cómo la manipulación resultaba clave para dar su respuesta. El alumnado pasó a ofrecer respuestas más meditadas fruto de una observación más meticulosa.

Junto a esto, el alumnado participante fue capaz de realizar hipótesis sencillas, aunque centradas solo en el primer estadio relacionado con la funcionalidad de los objetos. Además, se produjeron cambios a la hora de expresar sus ideas e hipótesis, aunque todavía se destaca la ausencia de nexos complejos que expresen posibilidad.

[6A] “Una esponja”

[6B] “Parece un dedal. Tiene puntitos y es como para ponérselo en el dedo y no les pinchen”

Sin embargo, el alumnado no ha conseguido llegar a realizar hipótesis que requerían de mayor abstracción, como es en relación a quiénes pudieron pertenecer las fuentes objetuales. Aun siendo guiados por el investigador, las respuestas eran confusas y llenas de generalidades. Investigaciones realizadas en contextos similares con imágenes sí que obtuvieron un mayor nivel de inferencia de los estudiantes, si bien se apreció que el desarrollo de la expresión asociada a la formulación de hipótesis todavía no estaba completamente desarrollada y se basaba principalmente en la entonación y no en el uso de conectores (Arias et al., 2019).

De esto se deduce que, una mayor incidencia de este tipo de metodologías en el aula, derivarían previsiblemente en una mayor autonomía del alumnado en este sentido, como así lo avalan, junto a esta, otras investigaciones como las de Harnett y Whitehouse (2013) y Sewar y Boertien (2004). En ambas los participantes aprendieron a pensar y a comunicarse como historiadores, mejoraron en la habilidad de observación, exploración y en el trabajo a partir de un método de investigación, y se consiguió una alta participación y el entusiasmo ante el contacto con fuentes. Es por ello, que no se debe de pasar por alto la necesidad de enseñar a los alumnos el método científico como base para el aprendizaje de la historia a través de estrategias activas, analíticas y reflexivas, ya que lo que se pretende es que los discentes resuelvan auténticos problemas históricos. Recordamos que la utilización de pruebas está en la base de todo conocimiento científico (Cooper, 2002; Seixas y Morton, 2013).

6. Conclusiones

En este estudio se ha querido valorar el aprendizaje resultante de la implementación de una experiencia basada en la didáctica del objeto en un aula de cinco años y su relación con el desarrollo de habilidades de observación, interacción y establecimiento de hipótesis. Tal y como se ha podido comprobar tras el análisis de los resultados, la didáctica del objeto inicia al alumnado en el conocimiento de habilidades propias del método científico que permiten analizar diferentes fuentes objetuales, además de promover una motivación por la historia por el hecho de poder “tocarla”.

Algunas de las posibilidades e implicaciones educativas que suponen el uso de fuentes primarias en el aula de Educación Infantil, y coincidiendo con autores como Santacana y Llonch (2012) y Arias y Casanova (2018a), se pueden destacar las siguientes:

- El objeto convierte las relaciones pasado-presente en algo tangible: se pasa de una relación abstracta a un instrumento perceptible a través de los sentidos.
- Los objetos permiten introducir y aplicar una gran diversidad de contenidos asociados a la propia etapa en la que se encuentra el niño en un contexto dotado de significado y propósito.
- Las fuentes nos permiten introducir el trabajo con fuentes con alumnos de edades tempranas que aún no tienen adquirida la capacidad lectora a partir de preguntas y diálogo, fundamental para la construcción de conocimiento.
- Los objetos se muestran como un recurso ideal para iniciar al alumnado en el método científico y establecer hipótesis e inferencias.
- Los objetos aumentan el interés ante el conocimiento de la historia y la participación de los discentes.

Pero pese a los beneficios y ventajas enumeradas y obtenidas tras la implementación de la propuesta, todavía es escasa y poco común la incorporación de fuentes en el aula para el tratamiento de las habilidades históricas (Morales, Egea y Arias, 2017), a pesar de las aportaciones y recomendaciones ofrecidas por diferentes autores (Ashby, 2011; Cooper, 2002; Santacana y Llonch, 2012; Seixas y Morton, 2013). Es por ello que se debe promover un cambio en la enseñanza de la historia y abandonar de una vez por todas la visión tradicional de memorización de datos y hechos históricos, que también se produce en la etapa infantil, y que conducen a un fracaso en etapas posteriores, condenando a la disciplina a ser una materia aburrida y obsoleta. Tal y como afirman Seixas y Morton (2013), “hacer historia debe ser divertido y serio, difícil y gratificante, significativo y creativo” (p. 9). Debemos dejar pues al alumno mirar, tocar, pensar y expresar para poder construir y dotar a la historia de un significado para el estudiante.

Referencias bibliográficas

Arias, L. y Casanova, E. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana

- (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 121-135). Gijón, España: Trea.
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B. y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. Actas del VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 136-148). Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., & Levstik, L. S. (2019). Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative. En K. J. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (Eds.), *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning* (pp. 175-198). Springer International Publishing.
- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence. En I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 137-147). New York, Routledge.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid, España: International Thomson.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1999). *The process of Education* (1st ed. 1960). Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de educación infantil, *Contextos educativos*, 22, 79-95. Doi: 10.18172/con.3185
- Cooper, H. (2002). *History in the early years*. Londres-New York: Rutledge.
- Cooper, H. (ed.) (2013). *Teaching history creatively*. Oxon-Nueva York: Routledge.
- De Groot-Reuvekamp, M. J. D., Bostel, C. V., Ros, A. y Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Dean, J. (2008). *Ensenyar història a primària*. Cambridge, Reino Unido: Zenobita.
- Egea, A., Pernas, S. y Arias, L. (2014). Re- construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (Coords.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II congreso internacional de educación patrimonial* (pp. 1149-1157). Madrid: IPCE/OEPE.
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137.
- Harnett, P. y Whitehouse, S. (2013). Investigating activities using sources. En H. Cooper (Ed), *Teaching history creatively* (pp. 29-50). Oxon-Nueva York: Routledge.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg. (Eds.) *Knowing, teaching and learning history* (pp. 223-245). Nueva York, NY-Londres, UK: New York University Press.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto-Buffalo, Nueva York, NY-Londres, UK: University of Toronto Press.

- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools* (5.ª ed.). Nueva York, NY: Routledge.
- Maine, F. (2015) *Dialogic Readers: Children talking and thinking together about visual texts*. Florence, USA: Taylor and Francis.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid, España: Pearson.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuesta de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15(1), 81-90.
- Morales, M. J., Egea, A. y Arias, L. (2017). El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia. *Her&Mus*, 18, 102-115.
- Pappas, C., Kiefer, B. Z., & Levstik, L. S. (2006). *An integrated language perspective in the elementary school: An action approach* (4th ed). Pearson Allyn and Bacon.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la historia. En Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 51-64). Barcelona, España: Graó.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seward, D., y Boertien, V. (2004). All about us. En H. Cooper (Ed.), *Exploring time and place through play* (pp. 24-39). Londres, Gran Bretaña: David Fulton Publishers.
- Solé, G. (2009). *A história no 1º ciclo do Ensino Básico: A concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento* [Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/10153>
- VanSledright, B., & Brophy, J. (1992). Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29(4), 837-859. <http://doi.org/10.2307/1163409>
- Wallace, B. (2002). Teaching-Problem-solving and Thinking Skills in the Early Years: Working across the Curriculum. The earlier we start the better! In B. Wallace (ed.), *Teaching Thinking Skills Across the Early Years. A practical approach for children aged 4-7* (pp. 1-42). London, UK: David Fulton Publishers.
- Wood, L. y Holden, C. (2007). *Enseñar història als més petits*. Manresa, España: Zenobita.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021

Recibido 30 setiembre de 2020
Aceptado 25 de noviembre 2020

El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil

The story in the teaching of heritage: Analysis of didactic proposals in Preschool Education

José María Cuenca López

Universidad de Huelva

Email: jcuenca@ddcc.uhu.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0190-5739>

Marta Pérez González

Universidad de Huelva

Email: marta.pgonzalez@alu.uhu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5892-3444>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.243>

Resumen

La siguiente investigación consiste en el análisis de propuestas didácticas llevadas a cabo en el aula de infantil, las cuales utilizan el cuento como recurso educativo, con el objetivo de conocer el contenido patrimonial presente en las mismas. Una de sus finalidades es establecer unos parámetros para abordar una propuesta de educación patrimonial deseable y eficiente trabajando con cuentos en la etapa de Educación Infantil. Para ello, en primer lugar, se ha seleccionado una muestra de 10 propuestas didácticas para analizar, cuya información ha sido recabada mediante una rejilla de observación previamente elaborada. Posteriormente, esta información fue analizada con la ayuda de un sistema de categorías cualitativo. Por último esta información ha servido de referencia para establecer unos criterios adecuados para posibles propuestas de educación patrimonial.

Palabras clave: Educación Infantil; educación patrimonial; cuento infantil; propuestas didácticas y estrategias metodológicas.

Abstract

The following investigation consists of the analysis of didactic proposals carried out in the children's classroom, which require the story as an educational resource, with the aim of knowing the heritage content present in them. The main objective of the study is to establish

parameters to address a desirable and efficient heritage education proposal working with stories in the Preschool Education. For this, in the first place, a sample of 10 didactic proposals for analysis has been selected, whose information has been collected through a previously prepared observation grid. Subsequently, this information was analyzed using a qualitative category system. Finally, this information has served as a reference to establish specific criteria for subsequent proposals for heritage education.

Keywords: Preschool Education; heritage education; children's story; didactic proposals and methodological strategies.

1. Fundamentación teórica

1.1. La educación patrimonial en Educación Infantil

¿Qué se entiende por patrimonio? Siguiendo a Cuenca (2016) no se puede dudar de la gran complejidad conceptual del término patrimonio y los muy diversos ámbitos que abarca.

Según Cuenca (2002), Fontal (2003) y Martín (2012), el concepto de patrimonio se ha vinculado con aspectos materiales. No obstante, cuando hacemos alusión al concepto de patrimonio, no solo se ha de relacionar con elementos materiales o con esos valores que las personas le atribuyen a los bienes, los cuales pueden ser emotivos, sociales, de uso, identitarios, etc., sino que también hacemos referencia a esas relaciones que se establecen entre los bienes y los seres humanos, como la identidad, la pertenencia y el sentimiento de propiedad.

En este sentido, Estepa, Domínguez y Cuenca (1998), afirman que los elementos patrimoniales potencian los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad, al mismo tiempo que favorecen la tolerancia y el respeto hacia otras formas de vida pasadas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural, valorando así la interculturalidad como condición imprescindible para un mundo mejor.

Según Arévalo (2004), el patrimonio se convierte en el vínculo entre generaciones, en lo que caracteriza e identifica la cultura de cada sociedad. Por tanto, no solo debe ser protegido por sus valores estéticos y de antigüedad, sino también por lo que significa y representa.

Así mismo, debido a su gran valor simbólico-identitario, no cabe duda lo imprescindible que es incluir la enseñanza del patrimonio en la escuela con el objetivo de formar ciudadanos activos y críticos, los cuales defiendan, protejan y valoren los elementos patrimoniales (costumbres, tradiciones, etc.) de su entorno.

Tras aclarar la necesidad de incluir contenidos patrimoniales en la escuela, trataremos de acercarnos al término "educación patrimonial", haciendo un recorrido por el currículo de la etapa educativa que nos concierne en esta investigación.

Teniendo presente a Fontal (2003), la "educación patrimonial" hace referencia a la acción educativa que pretende mantener y conservar los bienes patrimoniales, tanto heredados como adquiridos. Dichos bienes patrimoniales (monumentos, esculturas, obras literarias, danzas...) son concebidos como las huellas de las sociedades, las cuales han estado presente durante el paso de la historia, por lo que la convivencia con estos bienes ha sido constante, aunque no siempre fácil.

Siguiendo a Cuenca y Martín (2014) la enseñanza del patrimonio ha de estar presente en el proceso educativo como una meta de la educación, concretamente, en el ámbito de la formación ciudadana. Por consiguiente, el patrimonio debe ser trabajado como contenido conceptual, procedimental, y actitudinal, no solo ser considerado como un recurso u objeto de trabajo.

Se presenta como imprescindible la inclusión de contenidos patrimoniales en los centros educativos debido al desconocimiento y desinterés que las personas presentan frente al patrimonio, lo cual conlleva a la paulatina destrucción y desaparición del patrimonio (Guillén y Hernández, 2018). Se ha de lograr la concienciación patrimonial, implicando a la sociedad en el conocimiento y valoración del patrimonio, puesto que la conservación del mismo, depende mayoritariamente de la valoración que la sociedad haga del mismo (Casanova, Arias y Egea, 2018).

Gracias a la enseñanza-aprendizaje de elementos patrimoniales, el alumnado logra el conocimiento del pasado, la comprensión del presente, y el origen del futuro próximo; y también adquiere nociones espaciales y temporales, mejora su pensamiento crítico, la empatía, la solidaridad, la cooperación y el respeto hacia otras culturas. Estos son algunos de los motivos por los que se considera de vital importancia la educación patrimonial en la escuela (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

Tal y como se ha comentado, el patrimonio se concibe como un símbolo identitario, cuya integración en el currículo puede hacer progresar la educación de los alumnos y alumnas en la escuela, fomentado el desarrollo de un pensamiento más completo y un conocimiento patrimonial deseable (Ávila, 2005).

Centrándonos en el currículo de Educación Infantil, el concepto de “educación patrimonial” no aparece de forma explícita en éste. Según Miralles y Rivero (2012), solo aparece de manera transversal en diversos bloques de contenidos. No obstante, sí acoge la cultura andaluza (la cual forma parte del patrimonio) como un contenido que se ha de enseñar en las escuelas. Concretamente, se hace referencia a este tipo de patrimonio en uno de los objetivos generales de la etapa: “Conocer y participar en manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural” (Orden del 5 de agosto de 2008)¹.

Por otro lado, haciendo referencia a una de las áreas del currículo “Conocimiento del Entorno”, en esta también se hace alusión a contenidos patrimoniales: “Progresivamente se han de ir acercando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios. La diversidad cultural aconseja aproximar a niños y niñas a los usos y costumbres sociales de una perspectiva abierta e integradora que les permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presente en la sociedad, y generar así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas” (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre)².

No obstante, al no estar explícitamente incorporado el término de patrimonio en el currículo educativo, la inclusión de este tipo de contenidos queda a merced del docente (Casanova, Arias y Egea 2018), los cuales tienen muy arraigada la enseñanza tradicional basada en la

¹ Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

² Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

fragmentación de contenidos para su enseñanza (Ávila, 2005). Es decir, dichas legislaciones no especifican la metodología adecuada para trabajar este contenido en los centros escolares.

En este sentido, siguiendo a Casanova, Arias y Egea (2018), el principal problema que existe en Educación Infantil es el cómo trabajar este tipo de contenidos en el aula. De este modo, dichos autores afirman que los obstáculos presentes a la hora de trabajar contenidos patrimoniales en infantil se deben más a la metodología a emplear (estrategias, recursos, metodología) que a las propias capacidades cognitivas del alumnado.

1.2. El cuento infantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Debido a la problemática comentada, en este apartado nos vamos a centrar en la explicación de los cuentos infantiles, como recursos motivadores y competentes para la enseñanza de contenidos patrimoniales en edades tempranas.

Como antecedente, y considerando el patrimonio como un contenido transversal, González (2006) en su investigación se hace la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias podemos emplear para trabajar contenidos transversales?, obteniendo como resultado lo siguiente: “una de las principales respuestas que aportan los profesionales de la educación es el cuento, dada su importancia demostrada en el desarrollo de hábitos y destrezas, así como su contribución al estímulo de las competencias de la infancia y la adolescencia” (González, 2006, p.12). Por otro lado, varios autores hablan de la gran relevancia que tiene el cuento en el desarrollo psicológico infantil, así como en la transmisión de la herencia cultural (León, 2009).

Como afirma Ramón (2004, p. 149), “el cuento es aparentemente el más antiguo de los géneros, puesto que se cultiva antes de que se tuviera conciencia de él como género literario”. Por consiguiente, el cuento es probablemente el género literario que antes se inventó, aunque simplemente fuese transmitido de manera oral. Pero, además, si hablamos de las narrativas dirigidas al público infantil, el cuento se presenta como el género más predominante.

Tal y como recoge Salmerón (2004) en sus Tesis Doctoral, el cuento clásico es considerado como una de las principales herramientas culturales que ayudan a los más pequeños a conocer el mundo en sus primeros años de vida. Los niños y las niñas están en contacto con libros infantiles desde su nacimiento, puesto que forman parte del repertorio cultural que las generaciones adultas han transmitido oralmente y siguen transmitiendo a los más jóvenes (Morón, 2010).

Según Jiménez y Gordo (2014) y Morón (2010), la recepción de literatura desde la primera infancia es la actividad más beneficiosa para conseguir el éxito de los niños y niñas en su acceso a la comunicación escrita. Además, favorece la construcción de su identidad y la del entorno que le rodea, y fomenta el desarrollo afectivo, emocional y social de los más pequeños, al influir tanto en el enfoque afectivo como en el cognitivo, favoreciendo la imaginación y permitiendo una total divergencia del pensamiento (Franco y Justo (2009).

Siguiendo en esta misma línea, Ros (2013) aporta que el cuento muestra imágenes simbólicas con la finalidad de explicar el mundo social, siendo un instrumento socializador transmisor de los valores y los usos de una comunidad, siendo su función tanto educativa como de ocio.

Por tanto, los cuentos no solo divierten y entretienen, también transmiten costumbres, tradiciones, creencias y valores, que ayudan a la integración del niño y la niña en la sociedad, ambiente y momento histórico en el que se encuadran. Además, fomentan la imaginación de estos, la cual funciona como base del pensamiento y del lenguaje, dando lugar a la posibilidad de reavivar y evocar acontecimientos del pasado (Morón, 2010 y Fernández, 2010).

Por otro lado, siguiendo a Amar (2018), el cuento se presenta como un referente esperado por los niños y las niñas, convirtiéndose en un recurso primordial a ser usado en el aula por los docentes. Es decir, “el cuento es un momento álgido y mágico donde el silencio se apodera de la acción del aula” (p. 391), da igual en que momento del día, el silencio y la participación se apodera de la clase.

En cuanto a los tipos de cuentos (Tabla 1), debido a su gran variedad, se ha seleccionado la clasificación de Pelegrín (1982) y Rodríguez (1989), citados en Salmerón (2004). Cabe destacar que esta clasificación se ha adoptado como referencia para el análisis de la potencialidad didáctica de los cuentos infantiles.

Tabla 1
Tipos de cuentos.

Cuentos rimados y de fórmula: Cuentos mínimos y breves, los de nunca acabar y acumulativos.

Cuentos de animales: Los protagonistas son animales y están personificados.

Cuentos maravillosos o de hadas: Intervienen aspectos mágicos o sobrenaturales y los personajes tienen características irreales.

Fábulas: Los personajes son animales que actúan como personas. Se diferencian de los cuentos de animales porque terminan con una moraleja.

Leyendas: Tratamiento fantástico y mágico de hechos relativamente reales.

Relatos de historia natural: Relata hechos científicos naturales basados en las plantas, animales, fenómenos atmosféricos,...

Cuentos de costumbres: Reflejan modos de vida en un determinado lugar y momento, contado la mayoría de las veces en tono irónico y burlón.

Fuente: Elaboración propia basada en Pelegrín (1982) y Rodríguez (1989).

Por todo lo comentado, no podemos dudar de su valor educativo ya que, confirmando las palabras de Quintero (2005), el cuento infantil:

- Sirve para divertir y entretener a la vez que transmiten conocimientos ricos y complejos.
- Satisface las ganas de acción del alumnado puesto que en su imaginación proyectan lo que les gustaría hacer.
- Conecta con las características cognitivo- afectivas de niños y niñas. La narración del cuento enlazará rápidamente con el mundo interno del niño/a, contribuyendo al desarrollo de su capacidad simbólica.
- Es un elemento socializador que favorece las relaciones, empezando por el simple hecho de que son los propios personajes los que interactúan socialmente.
- Favorece el desarrollo de la empatía y la superación del egocentrismo al ponerse en el lugar de los diferentes protagonistas, lo cual extrapola a su vida cotidiana.
- Prepara para la vida, ofreciendo modelos de comportamiento, sentimientos y valores.

En esta misma línea, es decir, cómo otro recurso tradicional para el fomento del patrimonio tanto material como inmaterial, se destaca las canciones tradicionales. Según Díaz y Arriaga (2013) llevar al aula las canciones tradicionales infantiles supone mantener vivo el patrimonio artístico y cultural de nuestras sociedades, pues se presentan como un elemento primordial en la educación, las cuales proporcionan placeres en los diversos momentos de aprendizaje e interpretación. Es decir, los niños y las niñas aprenden educación musical y patrimonial, a la vez que se divierten con las canciones.

Según esta investigación, la mayoría de los docentes encuestados consideran las canciones tradicionales como una forma adecuada de establecer contacto con nuestras costumbres y antepasados. Es decir, las canciones tradicionales se contemplan como un recurso didáctico adecuado para la enseñanza de contenidos patrimoniales. Además, es un recurso significativo y motivador para los niños y las niñas, gracias al cual se trabajan diversos contenidos como la educación patrimonial, la educación musical, o la lecto-escritura, así como otros aspectos de carácter transversal (la atención, la memoria, la imaginación, la creatividad, etc.), los cuales emanan de la utilización de este recurso. Así mismo, se contemplan a los cuentos infantiles, como un recurso motivador y cercano al alumnado, el cual permite la enseñanza globalizada de muchos contenidos.

La utilización de los cuentos infantiles en el aula debe de ir dentro de una propuesta didáctica adecuada y adaptada a las características de la etapa educativa pertinente, con el objetivo de obtener en el alumnado el mayor rendimiento académico posible. Siguiendo el currículo de Educación Infantil, una práctica educativa tiene que perseguir el objetivo de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños/as, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar.

En este sentido, los contenidos a trabajar en estas propuestas se orientan hacia la consecución del desarrollo de los distintos planos que integran la personalidad infantil: físico y motórico, afectivo, lingüístico, social y cognitivo. Dichos aspectos se han de integrar de manera globalizadora, por lo que será necesario incluir contenidos patrimoniales de forma interdisciplinar y holística, empleando unidades didácticas donde la idea de patrimonio se perciba de manera integrada (Ávila, 2005).

Además, Miralles y Rivero (2012) lanzan una serie de propuestas metodológicas a tener en cuenta en la planificación de la enseñanza y aprendizaje de contenidos sociales en Educación Infantil, las cuales vamos a unificar en Tabla 2.

Por último, con respecto a la evaluación, esta debe tener un carácter global, procesual y continuo, ya que ha de estar presente en el desarrollo de todo tipo de actividades y no solo en momentos puntuales y aislados. Además, se evaluará tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, es decir, no solo la evolución de nuestros alumnos/as, sino también nuestra práctica educativa. Como instrumentos de evaluación, el currículo destaca la observación y los diarios de clase, con el propósito de elaborar documentación narrativa sobre la práctica docente y las experiencias de aula. Los criterios a evaluar deben ser establecidos por cada tutor/a, teniendo en cuenta los objetivos a conseguir en la práctica educativa.

Tabla 2
Propuestas metodológicas.

| | |
|---------------------------|---|
| Estrategias metodológicas | -Aprendizaje significativo. -Metodología intuitiva. -Enfoque globalizador. -Aprendizaje por descubrimiento. -Participación familiar. -Importancia de la narración. -Programación de salidas del aula. |
| Papel del docente | -No ha de ser el transmisor de los contenidos. -Facilitador del aprendizaje. -Guía y modelo. -Fomentar un clima afectivo en el aula. |
| Papel del alumnado | -Papel principal en el aula. -Protagonista de su propio aprendizaje. |

Fuente: Elaboración propia, basada en Miralles y Rivero (2012).

2. Marco metodológico

La presente investigación se ha basado en el análisis de propuestas didácticas llevadas a cabo en el aula de infantil, las cuales utilizan el cuento como recurso educativo, con el objetivo de conocer el contenido patrimonial presente en las mismas. Para ello se ha seleccionado un método de investigación cualitativo, concretamente el “estudio documental”. Siguiendo a Bisquerra (2014), el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa.

2.1. Pregunta de investigación y objetivos

Tal y como se ha comentado, Casanova, Arias y Egea (2018), perciben que el principal problema que existe en Educación Infantil es el cómo trabajar contenidos transversales en el aula, como en nuestro caso, el patrimonio.

De esta problemática, surge la siguiente pregunta, a la que damos respuesta con el diseño metodológico del estudio: *¿Qué criterios se deben de tener en cuenta para desarrollar propuestas de educación patrimonial deseables utilizando los cuentos como recurso didáctico en el aula de 3 a 5 años?* Esta sería la pregunta de investigación a la que se pretende dar respuesta en esta investigación. Por consiguiente, los objetivos que se plantean son los siguientes:

Objetivo general:

- Examinar diferentes propuestas didácticas, correspondientes a la etapa de Educación Infantil, las cuales usan el cuento como instrumento de enseñanza.

Objetivos específicos:

- Destacar la finalidad didáctica más frecuente en las propuestas didácticas.
- Detectar los métodos y estrategias utilizadas en las propuestas didácticas.
- Conocer qué tipos de actividades son las más habituales en las propuestas didácticas.

- Indagar sobre el papel del docente y del alumnado en el trascurso de las propuestas didácticas.
- Determinar el proceso evaluativo llevado a cabo en las propuestas didácticas.
- Profundizar sobre el papel del patrimonio presente en las propuestas didácticas.
- Averiguar qué tipo de patrimonio se trabaja en las propuestas didácticas.
- Conocer los tipos de cuentos más usados en las propuestas didácticas.
- Establecer unos parámetros para abordar una propuesta de educación patrimonial deseable y eficiente trabajando con cuentos en la etapa de Educación Infantil.

2.2. Materiales

La muestra investigada ha sido 10 propuestas didácticas (Tabla 3), las cuales se han seleccionado de diferentes bases de datos, siguiendo dos criterios: por un lado, propuestas didácticas en las que se aborde algún contenido patrimonial, y por otro lado, propuestas didácticas que utilicen algún tipo de cuento infantil. Estas propuestas didácticas trabajan diversos contenidos curriculares de manera globalizadora, aunque cada una de ellas se centra en un objetivo específico (lecto-escritura, matemáticas, interculturalidad, historia, obras artísticas, entre otros).

Tabla 3

Propuestas didácticas analizadas.

| PROPUESTAS DIDÁCTICAS | CUENTOS |
|------------------------------------|--|
| 1. Parque de la Alquería del Pilar | Cuento sobre el parque (elaboración docente) |
| 2. Príncipes y princesas | El príncipe Encantado |
| 3. Aprendizaje lógico-matemático | El lobo y los siete cabritillos |
| 4. Educación intercultural | Bruno (elaboración docente) |
| 5. Aprendemos sobre Paul klee | Elmer |
| 6. Iniciación a la lecto-escritura | Cuentos clásicos |
| 7. Pintamos nuestro patrimonio | La Giralda |
| 8. ¿Iguales o diferentes? | Cirilo, el cocodrilo |
| 9. Aprendemos matemáticas | Los siete cabritillos |
| 10. ¡Garras está en peligro! | Aurora, una pequeña lince en Doñana |

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumentos

Para recoger la información que dará respuesta a la pregunta de investigación y permitirá alcanzar los objetivos propuestos, se ha elaborado una rejilla de observación y un sistema de categorías.

Ambos instrumentos cuentan con una serie de ítems a analizar clasificados en categorías y subcategorías. Estos ítems se corresponden con las diferentes partes que suele tener una propuesta didáctica (objetivos, competencias, contenidos, metodología, evaluación y cuentos

utilizados), así como con aspectos relacionados con la educación patrimonial (tipos de patrimonio y su papel). De este modo, nos permite indagar sobre las características curriculares y didácticas que poseen las propuestas didácticas, la presencia de contenido patrimonial en la misma, y los tipos de cuentos más utilizados.

Además de estos ítems, la Tabla 5 de categorías contiene unos indicadores para facilitar el análisis de las propuestas. Con respecto a la validación de ambos instrumentos, se ha realizado una prueba piloto con una de las propuestas didácticas seleccionadas, concretamente, la propuesta número 9: “Aprendemos matemáticas”, la cual utiliza el cuento clásico “Los siete cabritillos”.

Tabla 4
Rejilla de observación

| NIVEL | | | |
|---|---------------------------|-------------|---------------|
| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | INDICADORES | OBSERVACIONES |
| CATEGORÍA I: Finalidad didáctica | Objetivos | | |
| | Competencias | | |
| CATEGORÍA II: Metodología de enseñanza | Métodos | | |
| | Estrategias | | |
| | Actividades | | |
| | Organización del alumnado | | |
| | Papel del docente | | |
| | Papel del alumnado | | |
| | Recursos | | |
| CATEGORÍA III: Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje | Criterios | | |
| | Instrumentos | | |
| CATEGORÍA IV: Visión del patrimonio | Tipos de patrimonio | | |
| | Papel del patrimonio | | |
| | Contenidos | | |
| | Tipos de cuentos | | |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5
Sistema de categorías.

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | INDICADORES |
|-------------------------------------|---------------|---|
| CATEGORÍA I: Finalidad didáctica | Objetivos | Construir su propia identidad e ir formándose una imagen positiva de sí mismo |
| | | Adquirir autonomía en la realización de actividades |
| | | Establecer relaciones sociales satisfactorias |
| | | Observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural |
| | | Comprender y representar nociones y relaciones lógicas y matemáticas |
| | | Representar aspectos de la realidad vivida e imaginada |
| | | Utilizar el lenguaje oral para comprender y ser comprendido por los demás |
| | | Aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana |
| | | Conocer y participar en manifestaciones |

| | | |
|---|---------------------------|---|
| | | culturales y artísticas de su entorno |
| | | Lingüística |
| | | Matemática |
| | Competencias claves | Digital |
| | | Aprender a aprender |
| | | Sociales y cívicas |
| | | Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor |
| | | Conciencia y expresiones culturales |
| | | Tradicional |
| | Métodos | Aprendizaje basado en proyectos |
| | | Aprendizaje cooperativo |
| | | Trabajo por rincones |
| | | Aprendizaje significativo |
| | Estrategias | Enfoque globalizador |
| | | Aprendizaje por descubrimiento |
| | | Participación familiar |
| | | Previas y de motivación |
| | | De desarrollo |
| | Actividades | Finales |
| | | De refuerzo y ampliación |
| | | De evaluación |
| | | Individual |
| | Organización del alumnado | Parejas |
| | | Pequeños grupos |
| | | Gran grupo |
| | | Activo |
| | Papel docente | Pasivo |
| | | Activo |
| | Papel alumnado | Pasivo |
| | | Materiales |
| | | Informáticos |
| | Recursos | Humanos |
| | | Espaciales |
| | | Control corporal y destrezas motoras |
| | Criterios | Autonomía personal |
| | | Hábitos de higiene personal |
| | | Socialización con los iguales |
| | | Reconocimiento y control de las emociones |
| | | Conocimiento de objetos y elementos del entorno inmediato |
| | | Actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza |
| | | Comprensión de manifestaciones culturales |
| | | Iniciación en la lecto-escritura |
| | | Habilidades matemáticas |
| | | Capacidad de comprensión a los demás |
| | | Utilización del lenguaje oral |
| | | Observación/ficha de observación |
| | Instrumentos | Diario del profesor |
| | | Producciones del alumnado |
| | | Fichas de autoevaluación |
| | | Rubrica |
| | | Natural |
| | | Histórico |
| | Tipos patrimonio | Científico-tecnológico |
| | | Etnológico |
| | | Artístico |
| CATEGORÍA II: Metodología de enseñanza | | |
| CATEGORÍA III: Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje | | |
| CATEGORÍA IV: | | |

| | |
|-----------------------|---|
| Visión del patrimonio | Holístico |
| | Recurso didáctico |
| Papel patrimonio | Transversal |
| | Integración plena |
| Contenidos | La identidad personal, el cuerpo y los demás |
| | Vida cotidiana, autonomía y juego |
| | Medio físico: elementos, relaciones y medidas |
| | Acercamiento a la naturaleza |
| | Vida en sociedad y cultura |
| | Lenguaje corporal |
| | Lenguaje verbal |
| | Lenguaje artístico: musical y plástico |
| Tipos de cuentos | Lenguaje audiovisual y las TIC |
| | Cuentos rimados y de fórmula |
| | Cuentos de animales |
| | Cuentos maravillosos o de hadas |
| | Fábulas |
| | Leyendas |
| | Relatos de historia natural |
| | Cuentos de costumbres |

Fuente: elaboración propia basada en Ferreras (2011).

3. Resultados del estudio

Para extraer resultados de la información recabada mediante las rejillas de observación (Tabla 4), nos basamos en el sistema de categorías planteado (Tabla 5).

3.1. Categoría I: Finalidad didáctica

En cuanto a la finalidad didáctica de las propuestas analizadas, nos centramos en sus objetivos y competencias claves. Con respecto al objetivo principal de cada propuesta didáctica, cabe destacar lo siguiente: dos propuestas contemplan como finalidad las matemáticas; otras dos propuestas, la educación intercultural; y otras dos, el patrimonio cercano; y las cinco propuestas restantes, cada una de ellas, se centran en un objetivo: lecto-escritura, príncipes y princesas, medioambiente y manifestaciones artísticas (Figura 1).

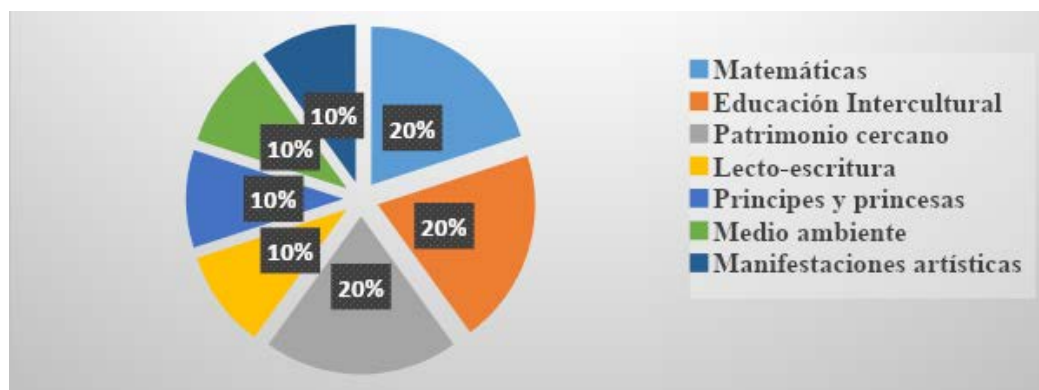


Figura 1. Objetivos principales de las propuestas didácticas.

Fuente: elaboración propia.

Además de tener un objetivo principal, las propuestas didácticas también contemplan otros objetivos curriculares. En este sentido, la mayoría de estas comparten los siguientes: Adquirir autonomía en la realización de actividades, establecer relaciones sociales satisfactorias, observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, y aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana. Así mismo, seis de las propuestas abarcan el objetivo curricular relacionado con el patrimonio: Conocer y participar en manifestaciones culturales y artísticas de su entorno.

Haciendo referencia a las competencias claves, todas las propuestas recogen la competencia lingüística, y social y cívica como parte de su finalidad didáctica; y solo tres propuestas contemplan la competencia matemática, digital y aprender a aprender. Cabe destacar que seis de las diez propuestas abarcan la competencia de conciencia y expresiones culturales, competencia relacionada con el tema en cuestión.

3.2. Categoría II: Metodología de enseñanza

Esta categoría hace alusión a la metodología de enseñanza desempeñada en cada una de las propuestas didácticas. Para ello, se ha tenido en cuenta los métodos, las estrategias, las actividades, la organización del alumnado, los recursos empleados en las mismas, así como el papel que se le otorga tanto al docente como al discente.

En primer lugar, en cuanto a los métodos empleados (Figura 2), el tradicional se presenta en cuatro propuestas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en ocho propuestas, el aprendizaje cooperativo en dos, y el trabajo por rincones solo en una de las propuestas didácticas. En este sentido, cabe destacar la presencia de tres propuestas, las cuales combinan aspectos característicos del método tradicional y del ABP, pues aúnan la investigación del alumnado con la realización de fichas.

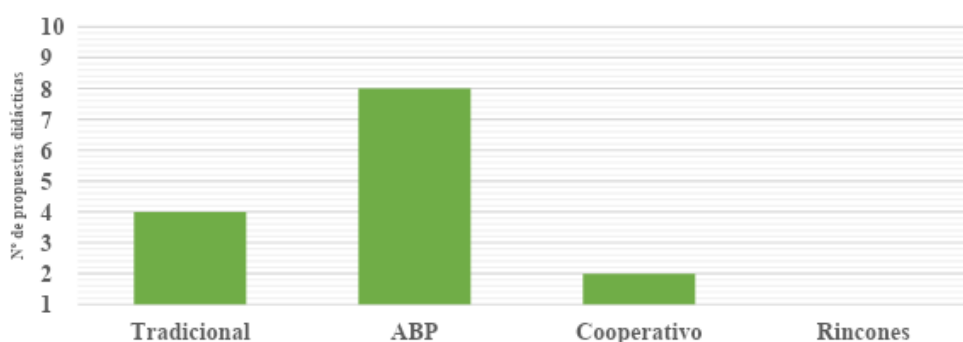


Figura 2: Métodos utilizados en las propuestas didácticas.

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, con respecto a las estrategias metodológicas (Figura 3), el aprendizaje significativo y el enfoque globalizador se contemplan en todas las propuestas. Por otro lado, la participación familiar y el aprendizaje por descubrimiento solo se observan en cuatro propuestas.

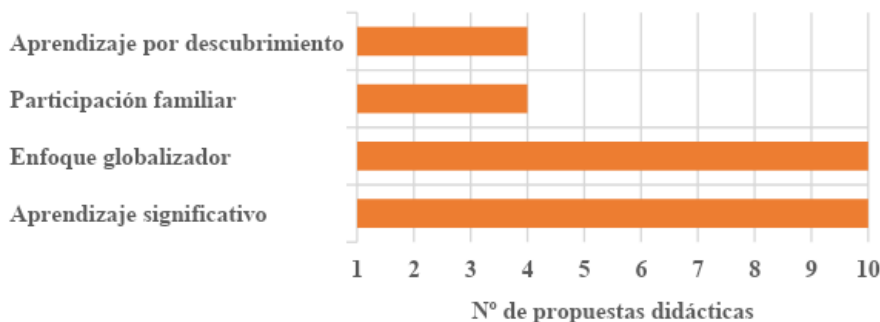


Figura 3: Estrategias metodológicas.

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, en el caso de las actividades planificadas, en todas las propuestas nos encontramos con actividades previas y de motivación, y de desarrollo. Las actividades finales están presentes en siete propuestas didácticas, mientras que las actividades de evaluación solo se observan en cuatro propuestas. No obstante, no en todas las propuestas analizadas, se les designa a las actividades de esta manera. Por otro lado, cabe destacar la no presencia de actividades de refuerzo y ampliación en ninguna de las propuestas analizadas.

Centrándonos en las actividades destinadas para la enseñanza de elementos patrimoniales, nos encontramos con diversos tipos. Por un lado, la asamblea se presenta como la actividad más utilizada en las propuestas didácticas. Y por otro lado, la búsqueda de información, por parte del alumnado, sobre elementos patrimoniales se contempla en cuatro propuestas, la visita o excursión a elementos patrimoniales en tres propuestas, y la práctica de juegos populares o fiestas culturales, así como la creación de obras artísticas en otras cuatro propuestas.

| ❖ El Parque Nacional de Doñana. ❖ Excursión al Parque Nacional de Doñana. | | |
|---|--|--|
| Tercera sesión: Miércoles 10 de abril | Cuarta sesión: Jueves 11 de abril | Quinta sesión: Viernes 12 de abril |
| <u>Actividades en la asamblea.</u> 1. China, Rusia y Arabia Saudí. <u>Actividades cooperativas:</u> 2. Juegos culturales I | <u>Actividades en la asamblea.</u> 1. África, América y España <u>Actividades cooperativas:</u> 2. Juegos culturales II | <u>Actividades en la asamblea.</u> 1. Fiesta cultural <u>Actividades cooperativas:</u> 2. Fiesta cultural 3. Bailes culturales |

Figura 4. Ejemplos de actividades planificadas.

Fuente: Propuesta didáctica 9, página 2, y propuesta 4, página 194.

En cuarto lugar, haciendo referencia a la organización del alumnado, en todas las propuestas didácticas se observa la organización en gran grupo y en pequeños grupos durante la puesta en práctica de las actividades. No obstante, en la mayoría de ellas, la realización de la tarea se lleva a cabo de manera individual, menos en tres propuestas que se trabaja mediante técnicas de

cooperativo. En esta subcategoría, cabe destacar la organización del alumnado durante las actividades relacionadas con contenidos patrimoniales, siendo la disposición en gran grupo la más utilizada en estas actividades.

En quinto lugar, con respecto al papel desempeñado por los docentes y por los discentes (Tabla 6), los resultados han sido variados y muy difíciles de identificar, pues hay una gran brecha entre la teoría y la práctica.

Por consiguiente, cabe destacar la falta de información en dos propuestas didácticas, por lo que, en esta subcategoría solo se han obtenido datos de ocho propuestas. Dicho esto, en la mayoría de ellas, el papel que se observa es pasivo, por parte del docente, y un papel activo, correspondiente a los discentes.

Tabla 6
Papel de los docentes y discentes.

| | ACTIVO | PASIVO | activo/pasivo |
|-----------|-------------------------|--------|---------------|
| | <i>Nº de propuestas</i> | | |
| Docentes | 1 | 5 | 2 |
| Discentes | 6 | 2 | 3 |

Fuente: elaboración propia.

Y, por último, en cuanto a los recursos empleados (Figura 5) durante las actividades, los más utilizados son los recursos materiales, los humanos y los espaciales. Los recursos materiales y espaciales se utilizan en todas las propuestas, los recursos humanos están presentes en ocho propuestas, y los recursos informáticos solo se utilizan en tres propuestas. A continuación, se muestra algunos de los recursos utilizados en las propuestas didácticas analizadas:



Figura 5. Tipos de materiales utilizados.

Fuente: elaboración propia.

Haciendo referencia a los recursos empleados para el tratamiento de contenidos patrimoniales, cabe destacar la utilización del ordenador e internet para buscar información de los mismos, el uso de espacios patrimoniales, y la ayuda de los guías turísticos para la explicación de estos espacios.

3.3. Categoría III: Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Todas las propuestas seleccionan sus criterios de evaluación en función a los objetivos planteados, siendo los más destacables: Autonomía personal, socialización con los iguales, conocimiento de objetos y elementos del entorno inmediato e iniciación a la lecto-escritura. Además, seis de las diez propuestas contemplan el criterio de evaluación sobre la comprensión de manifestaciones culturales.

En cuanto a los instrumentos de evaluación (Figura 6), todas las propuestas didácticas optan por la observación para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; ocho de estas diez propuestas, añaden a la observación, las producciones del alumnado; solo una propuesta recoge la rúbrica y el diario del profesor/a; y ninguna de las propuestas contemplan la autoevaluación.

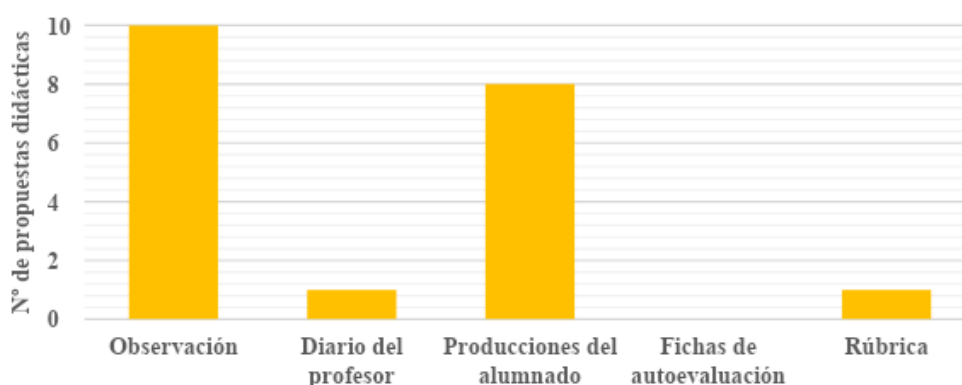


Figura 6. Instrumentos de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

3.4. Categoría IV: Visión del patrimonio

En esta categoría vamos a centrarnos en la visión que tiene el patrimonio en las distintas propuestas didácticas. Para ello, hacemos alusión al tipo de patrimonio que se trabaja, al papel que se le otorga al patrimonio, a los contenidos desarrollados, así como a la tipología del cuento seleccionado.

Con respecto al tipo de patrimonio, dos propuestas didácticas combinan el trabajo del patrimonio histórico, natural y artístico; otras dos propuestas contemplan el patrimonio de manera holística; tres propuestas abarcan el patrimonio etnológico; una propuesta el patrimonio histórico y etnológico; otra propuesta, el patrimonio artístico; y por último, solo una propuesta trabaja el patrimonio natural (Figura 7).

Haciendo referencia al papel del patrimonio en las distintas propuestas (Figura 8), cabe destacar que, en cinco de las diez propuestas, el patrimonio se presenta de manera transversal; en tres de ellas, se utiliza el patrimonio como recurso didáctico; y en dos de ellas, se contempla una integración plena del patrimonio.

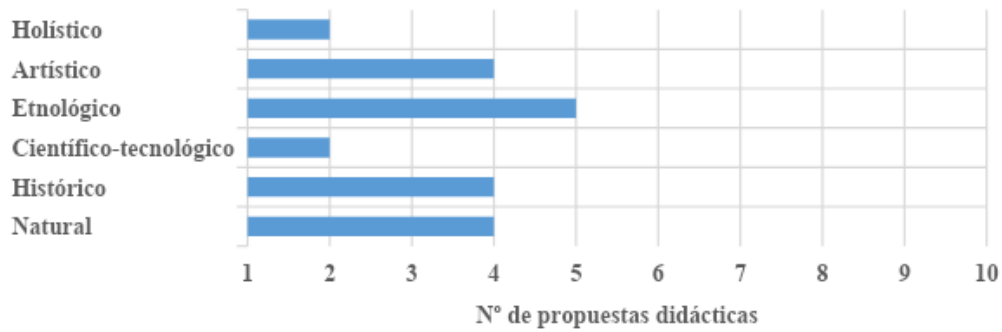


Figura 7. Tipos de patrimonio trabajados en las propuestas didácticas.

Fuente: elaboración propia.

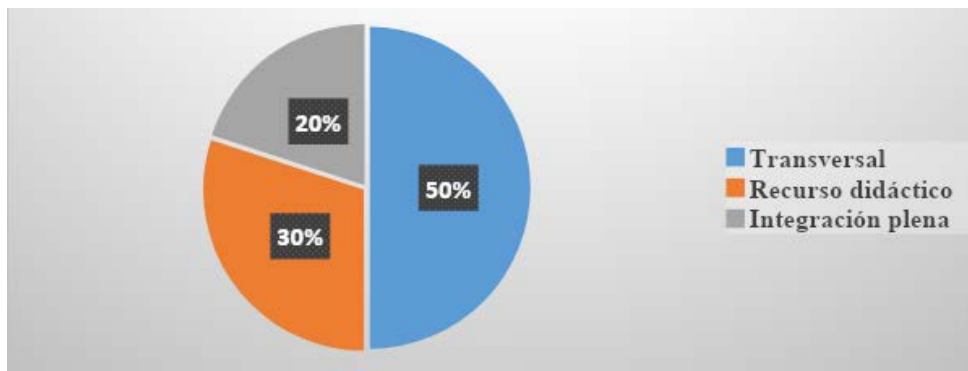


Figura 8. Papel de patrimonio en las propuestas didáctica.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los contenidos desarrollados en las propuestas didácticas, tal y como se ha comentado en la categoría de la finalidad didáctica, solo dos propuestas contemplan como contenido principal el patrimonio. En estas dos propuestas se trabaja monumentos, lugares y personajes históricos del entorno (Figura 9).

CONTENIDOS

- Las Haciendas, edificios de valor cultural y tradicional del municipio de Dos Hermanas.
- Historia de Antonia Díaz, J. Lamarque de Novoa y el conde de Ybarra
- Partes del Parque de la Alquería del Pilar.
- Disfrute de la flora del entorno del parque.
- Poemas andaluces de los personajes trabajados.
- Respeto y valoración del paisaje nazareno.

Figura 9. Ejemplos de contenidos patrimoniales.

Fuente: Propuesta didáctica 1, página 1.

En el resto de las propuestas, los contenidos patrimoniales también están presentes, como por ejemplo, las costumbres, las tradiciones, las fiestas, o los juegos populares de un lugar en concreto. No obstante, su papel es el de complementar al contenido protagonista de la propuesta didáctica (Figura 10).

| PAÍS | JUEGOS TRADICIONALES |
|-----------|--|
| Marruecos | -Águir (el asno) -Hada |
| China | -Cabeza de dragón -El ratón y el gato |
| España | -El nudo -La rayuela |

Figura 10. Otros contenidos patrimoniales.

Fuente: Propuesta didáctica 8, página 7.

Por último, en referencia a la tipología de los cuentos utilizados en cada una de las propuestas, se presentan como los más utilizados los cuentos de animales y maravillosos. No obstante, estos cuentos no contemplan contenido patrimonial. Son los cuentos denominados “De costumbres”, los cuales han sido elaborados por las propias docentes, los que recogen elementos patrimoniales (Figura 11).

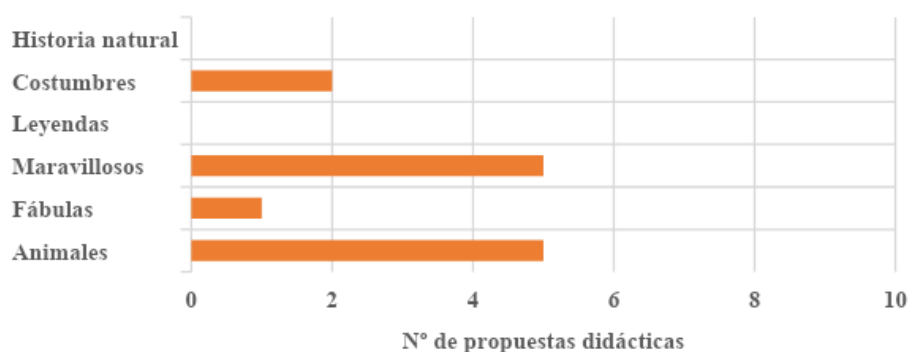


Figura 11. Tipos de cuentos.

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión de resultados

La cierta novedad de esta investigación aumenta la complejidad de cotejar los resultados obtenidos con otras investigaciones con las que se pudieran comparar, pues a pesar de que la educación patrimonial se está incluyendo cada vez más en esta etapa educativa, no se encuentra un elevado número de estudios que vayan en esta línea. Por consiguiente, se ha llevado a cabo la discusión de los resultados con la fundamentación teórica del informe.

Por un lado, las propuestas didácticas analizadas presentan diferentes métodos para la enseñanza de contenido patrimonial que, según Casanova, Arias y Egea (2018), es el principal

problema que existe en Educación Infantil, pues al no estar explícitamente incorporado el término de patrimonio en el currículo, la inclusión de estos contenidos queda a merced del docente.

En este mismo sentido, es conveniente hacer referencia a las actividades centradas en la enseñanza de contenido patrimonial. Estas presentan un carácter significativo, globalizador, de descubrimiento, lúdico y motivador para el alumnado, siendo algunas de ellas: visitas a distintos lugares patrimoniales, investigación sobre personajes históricos o sobre la vestimenta de una época pasada, fiestas culturales, creación de obras de artes, entre otras. De este modo, el papel del docente se presenta como un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el papel del alumnado como el protagonista de dicho proceso.

Tal y como se recoge en la fundamentación teórica, estos aspectos son apoyados por Miralles y Rivero (2012) como propuestas metodológicas a tener en cuenta en la planificación de la enseñanza y aprendizaje de contenidos sociales en Educación Infantil.

En cuanto al papel que se le otorga al patrimonio en las distintas propuestas, solo en dos de ellas, el docente tiene como objetivo principal la enseñanza de contenido patrimonial; en el resto de las propuestas, el patrimonio está presente pero no como un contenido, sino como un recurso, el cual sirve de ayuda para el desarrollo de otros tipos de contenidos. De este modo, queda reflejada la idea presente sobre la transversalidad del contenido patrimonial en el currículo de Educación Infantil.

Por otro lado, el tipo de patrimonio más trabajado es el etnológico, mediante contenidos relacionados con las costumbres o las tradiciones referentes al entorno cercano del alumnado o de otros países. Según el currículo de esta etapa, desde la escuela se contempla la aproximación del alumnado a los usos y costumbres sociales que les permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad.

En el caso de los cuentos infantiles empleados en las propuestas, cabe destacar que los más utilizados son los protagonizados por animales personificados, los cuales no recogen como finalidad la enseñanza de contenido patrimonial; sin embargo, son ellos mismos los considerados como un elemento patrimonial, pues han sido transmitidos oralmente de generación en generación. Dicho análisis coincide con la idea de Morón (2010) sobre que los cuentos infantiles forman parte del repertorio cultural que las generaciones adultas han transmitido oralmente.

Tras haber puesto en antecedente los resultados obtenidos, el siguiente paso es dar respuesta a la problemática de la investigación *“¿Qué criterios se deben de tener en cuenta para desarrollar propuestas de educación patrimonial deseables utilizando los cuentos como recurso didáctico en el aula de 3 a 5 años?”*. En la Tabla 7, se presentan los parámetros considerados como idóneos para el desarrollo de una propuesta patrimonial deseable:

Tabla 7

Parámetros idóneos para una propuesta de educación patrimonial.

| CATEGORÍAS | PARÁMETROS IDÓNEOS |
|---------------------|--|
| Finalidad didáctica | Combinar el objetivo didáctico de la propuesta con el resto de objetivos curriculares del currículo de Educación Infantil, con el propósito de diseñar actividades en las que se trabaje de manera globalizadora todos los contenidos requeridos para esta etapa, incluyendo el contenido patrimonial como una temática transversal a trabajar en la misma. |
| Metodología | Debido a la diversidad de métodos utilizados por los docentes, lo ideal sería, sin duda alguna, las metodologías activas, las cuales convierten las aulas en espacios para la investigación y recreación de los hechos históricos y, por tanto, introducir el conocimiento histórico en edades tempranas (Miralles y Rivero, 2012). Un ejemplo de metodología activa sería el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Como estrategias metodológicas principales se contempla el aprendizaje significativo y el enfoque globalizador. Sin embargo, también son muy importantes, el aprendizaje por descubrimiento o la participación familiar. En el caso de las actividades, estas han de propiciar la autonomía, la investigación, el descubrimiento, la imaginación y la creatividad del alumnado. En este sentido, se recomienda la realización de asambleas, donde se conozca las ideas previas de los alumnos y las alumnas, la búsqueda de información autónoma mediante aparatos electrónicos, y las excursiones o visitas a lugares patrimoniales, con el propósito de que los niños y niñas tengan un contacto directo con los mismos. Con respecto al papel del docente, este debe de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgándole el papel de protagonista al alumnado, ayudándole y proporcionándole herramientas didácticas para que construyan su propio aprendizaje. No ha de tener un papel autoritario, pues debido a este, no se tiene en cuenta la opinión de los discentes. |
| Evaluación | Según la Orden de 5 de agosto de 2008, la evaluación ha de ser global, procesual y continua, es decir, se ha de llevar a cabo durante todo el proceso de la propuesta didáctica, estableciendo unos criterios de evaluación en función a la finalidad didáctica de la misma. En el caso de los instrumentos de evaluación, los recomendables son la observación y las producciones del alumnado, así como el diario del profesor/a. |

Fuente: elaboración propia.

5. Conclusiones y limitaciones

Mediante este análisis documental se ha tratado de caracterizar los parámetros idóneos para desarrollar propuestas de educación patrimonial deseables utilizando los cuentos como recurso didáctico en el aula de infantil. Para ello, se ha tenido que dar respuesta a los objetivos específicos de esta investigación:

En el caso de la finalidad didáctica, las propuestas analizadas presentan propósitos diferentes (matemáticos, de lecto-escritura, patrimonio, arte...); no obstante, estos propósitos se combinan con otros objetivos curriculares de la etapa infantil, como son la autonomía, el control corporal, las emociones, la socialización, etc.

En cuanto a los métodos y estrategias, también se observa una diversidad metodológica, pues cada docente decide poner en práctica su propuesta en función a sus ideales o formación profesional. Sin embargo, la mayoría de las actividades analizadas tienen un carácter significativo, globalizador, lúdico, motivador y de descubrimiento.

En este sentido, el papel del docente se muestra como un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel del alumnado como los protagonistas del mismo. A pesar de ello, hay

aspectos de algunas propuestas que te sugieren lo contrario, como por ejemplo, la realización de actividades más tradicionales y aburridas mediante fichas.

Centrándonos en el proceso evaluativo, las propuestas didácticas plantean los criterios de evaluación en función a los objetivos propuestos, considerando la observación y las producciones del alumnado como instrumentos de evaluación.

Haciendo referencia a los aspectos patrimoniales, en todas las propuestas analizadas se trabajan contenidos patrimoniales pero enfocados de diferente manera: como contenido o como recurso. Además, el tipo de patrimonio más trabajado es el etnológico, no obstante, se comprueba la posibilidad de combinar distintos tipos de patrimonio en una sola propuesta didáctica.

En el caso de los cuentos, los más utilizados son los que tienen como protagonistas animales personificados y presentan elementos fantásticos o maravillosos, pero estos no tienen como objetivo la enseñanza de patrimonio. En este sentido, por un lado, son los cuentos tradicionales los considerados como un elemento patrimonial; y por otro lado, los cuentos denominados “De costumbres”, los cuales han sido elaborados por las propias docentes, son los que recogen elementos patrimoniales.

Evidentemente, no existe una fórmula infalible para generar un aprendizaje significativo en todo tipo de alumnado, pues esto depende de muchos factores, como pueden ser la edad, las características individuales o el contexto al que pertenece. Sin embargo, tras esta investigación fundamentada con diversos autores, se ha demostrado la efectividad de una serie de estrategias metodológicas, las cuales se han reflejado en la Tabla 2.

Para concluir, quiero hacer hincapié en que este análisis me ha servido para conocer las características de las prácticas que los docentes de infantil llevan a cabo en sus aulas, descubriendo así las ventajas y desventajas de las mismas. Por consiguiente, la Tabla 7 de parámetros se ha elaborado teniendo en cuenta la información de cada propuesta didáctica que, contrastada con la fundamentación teórica, me ha ayudado a averiguar sus puntos fuertes y débiles, es decir, cuales son los parámetros ideales y cuáles no de una intervención en el aula.

Con respecto a las limitaciones, a la hora de realizar cualquier trabajo de investigación, siempre suele haber ciertos obstáculos que dificultan el estudio a realizar. Dichos obstáculos y limitaciones han estado presente tanto en la planificación previa como en el desarrollo del mismo.

Como limitación principal, de la cual ha derivado los demás obstáculos, se destaca el confinamiento provocado por el COVID-19. En primer lugar, esta pandemia me hizo modificar la organización del trabajo, pues mi pensamiento era la realización de una intervención en el aula sobre patrimonio, pero con el cierre de los centros escolares, me tuve que decantar por llevar a cabo un análisis documental.

En segundo lugar, en relación al marco teórico, prácticamente toda la documentación la he tenido que recabar de internet, mediante documentos digitales tanto de la universidad de Huelva, como de otras bases de datos. No obstante, no he contado con toda la documentación teórica que me hubiera gustado, pues muchos de los libros o artículos pertinentes no se encontraban en formato digital.

Otra de las limitaciones se ha dado durante la búsqueda de las propuestas didácticas. Por un lado, vía internet eran escasas las prácticas en el aula relacionadas con dicha temática, y

además, las que pude encontrar, contaban con un formato artículo, por lo que no contemplaban toda la información relacionada con la práctica en el aula.

Por otro lado, recurrí a varias docentes para que me ayudaran en la recolección de estas propuestas. En este caso, la mayoría de ellas no contaban con sus programaciones de aula en formato digital, las tenían en formato papel y, además, en el centro escolar.

También, al ser una temática novedosa, solo una de ellas había trabajado patrimonio mediante un cuento, las demás simplemente utilizaban el cuento como un recurso motivador en el aula para empezar una unidad didáctica e, incluso, nunca habían planificado una intervención en el aula para trabajar el patrimonio. Por estos motivos, la muestra de la investigación solo ha sido de 10 propuestas didácticas.

Y como último obstáculo, en relación al formato artículo de las propuestas didácticas, algunas de ellas no me han permitido recabar toda la información que necesitaba para el análisis. Por ejemplo, no contaban con las explicaciones de las actividades o eran demasiado escuetas, lo que ha dificultado la obtención de información sobre el papel del docente y del alumnado. También, la mayoría de ellas, no disponían del apartado de evaluación.

No obstante, a pesar de estos obstáculos y limitaciones, considero esta investigación como un estudio novedoso sobre educación patrimonial en la etapa de Educación Infantil, el cual cuenta con resultados satisfactorios que pueden guiar a aquellos docentes interesados en la temática.

Referencias bibliográficas

- Amar, V. (2018). Déjame que mire un cuento: narración, familia y educación infantil. Una investigación narrativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(22), 389-405. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66379>
- Arévalo, J.M. (2004). La tradición, el patrimonio, y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, vol. 60, 3, 925-956.
- Ávila, R.M. (2005). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 53, 43-53.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. (4ª Edición). Madrid: La Muralla.
- Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos*, 22, 79-95. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3185>
- Cuenca, J. Mª y Martín, M. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea.
- Cuenca, J. Mª. (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J. Mª. (2016). Escuela, Patrimonio y Sociedad. La socialización del Patrimonio. *Revista Universidad, Escuela y Sociedad (UNES)*, 1, 22-41.

- Díaz, M. y Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. *Espacio y tiempo: Revista de Ciencias Humana*, 27, 107- 122. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4352041>
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M^a. (1998). La enseñanza de valores a través del Patrimonio. En AA.VV. *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-336). Lleida: Universidad de Lleida.
- Fernández, C.G. (2010). El cuento como recurso educativo. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/CRISTINA_GEMA_FERNANDEZ_SERON_01.pdf
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón. Trea.
- Franco, C. y Justo, Eduardo (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-11.
- González, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Revista de Educación "Campo Abierto"*, 25(1), 11-29. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/28147>.
- Guillén, R. y Hernández, A. M^a. (2018). La colaboración de la escuela y las instituciones culturales para la Educación Patrimonial: estudio de caso. *Revista CLÍO: History and History Teaching*, 44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735955>.
- Jiménez, M. L. y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5598160>
- León, S. (2009). El cuento en Educación Infantil "un mundo de actividades". *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indicei.aspx?p=62&d=145&s=1>
- Martín, M.J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el museo de Huelva*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15 (1), 81-90. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/94548>
- Morón, M^a. C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf>
- Quintero, M. P. (2005). Érase una vez...cuento. *Revista Digital de Investigación y Educación*.

-
- Ramón, M. M. (2004). Literatura popular infantil. Una aproximación al cuento como género literario. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 19, 149-159. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1264551>
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 22, 329-350. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4514882>
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=89088>



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 26 de octubre de 2020
Aceptado 1 de marzo 2021

Programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”: perspectivas antes y durante el confinamiento por la COVID-19

*Programme “Living and Feeling the Heritage”: perspectives
before and during confinement due to COVID-19*

Yolanda Baraja Reyes

Universidad de Huelva

Email: yolibr14@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6230-489X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.266>

Resumen

La educación patrimonial en los centros educativos se desarrolla muy poco debido a la escasa información de ella en los libros de texto. No obstante, algunos docentes le ponen remedio llevando a cabo algunas alternativas. Un ejemplo es el programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”, principal objeto de estudio en esta investigación. El objetivo principal es conocer el concepto de patrimonio y la puesta en práctica que llevan a cabo los docentes en el desarrollo del programa *Vivir y Sentir el Patrimonio* tanto en una situación normal como en un confinamiento. Se lleva a cabo a través de una metodología cualitativa, siguiendo un enfoque interpretativo y un estudio exploratorio como método. A través de varias entrevistas y el análisis de una serie de retos patrimoniales se ha recabado información que ha sido analizada a través de un sistema de categorías en el que se recogía el concepto de patrimonio que se trabaja y diferentes aspectos de las propuestas didácticas. Los resultados obtenidos atienden a varios aspectos y se desarrollan en el informe, pero el más destacado es el concepto de patrimonio que se trabaja en el programa. En relación a éste, en unas clases presenciales se trabaja más una concepción simbólico-identitaria del patrimonio y, en cambio, en el confinamiento ha sido la estética. Como conclusión, se puede decir que es necesario que, programas educativos como éste, se realicen de forma interdisciplinar en el centro educativo a través de un proyecto de centro.

Palabras clave: educación patrimonial; patrimonio; programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”; propuestas didácticas; COVID-19.

Abstract

Patrimonial education in educational centres is poorly developed due to the lack of information about it in literature. Nonetheless, some teachers put remedy by implementing some alternatives. An example is the programme “Living and feeling the Heritage”, being this the main objective of study of this investigation. The main objective is to know the concept of patrimony and implementation that is carried out by the teachers in the development of the programme “Living and Feeling the Heritage”, in everyday circumstance as well as in confinement. This is carried out through a qualitative methodology, following an interpretative scope and an exploratory study. Throughout various interviews and the analyses of a series of patrimonial challenges, information has been gathered and analysed via a set of categories which includes the concept of heritage and different aspects of didactic proposals. The results obtained pertain to various aspects and are developed upon within the report, but the most relevant is the concept of heritage that is dealt with in the programme. In relation to this, a symbolic-identity concept is delivered more in lectures and a more aesthetic one has been carried out during the confinement instead. In conclusion, it can be said that educational programmes like this one shall be interdisciplinarily implemented into the educational centre through one of their projects.

Keywords: patrimonial education; patrimony; programme “Living and Feeling the Patrimony”; didactic proposals; COVID-19.

1. Introducción

Esta investigación analiza diferentes perspectivas del trabajo con el programa “Vivir y Sentir el Patrimonio” en una situación normal y en confinamiento. Para ello, se va a realizar en la educación obligatoria en general. Se comienza mencionando diferentes aspectos sobre el concepto de patrimonio y su tipología, así como de la educación patrimonial y experiencias en ella y del programa ya mencionado. A lo largo del trabajo se dará respuesta a la manera de trabajar el programa en ambas situaciones a través del análisis de varias entrevistas realizadas a una profesora y a una coordinadora provincial del programa mencionado. Además, se analizarán una serie de retos patrimoniales propuestos por el Facebook oficial del programa por parte de los coordinadores generales para llevarlos a cabo durante el confinamiento. Estos retos, al estar subidos a una red social, los pueden realizar cualquier miembro de la comunidad educativa para trabajar el patrimonio andaluz. A continuación, se realizará una discusión de los resultados obtenidos en ambos instrumentos y, por último, se desarrollará una serie de conclusiones obtenidas de dichos resultados.

2. La educación patrimonial en los centros educativos

El patrimonio es una fuente de información y comprensión de las comunidades y de sus formas de vida durante toda la historia y, gracias a ello, podemos entender lo heredado como sociedad. Algo tan importante, se trabaja poco en la educación formal, ya que la educación patrimonial aparece en los libros de textos de forma anecdótica (López-Cruz, 2014). Hay docentes que se esfuerzan por desarrollarlo de alguna manera, si bien la mayoría se ciñen a este recurso.

Para hablar de patrimonio comenzaremos por el concepto, ya que se trata de un término complejo y que abarca multitud de ámbitos; por lo que no se ha conseguido realizar una sola

definición del término ni desarrollar una clasificación de los diferentes tipos o figuras de protección (Morón-Monge y Morón-Monge, 2017). Sobre esto se ha desarrollado multitud de trabajos, convirtiéndose en una de las principales líneas de investigación que se desarrollan en el ámbito de la educación, en general, y de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en particular.

Para Cuenca y Trabajo (2017), el patrimonio se percibe como “fuente básica para el conocimiento sociohistórico entendiéndolo desde una concepción holística, abordando todos los ámbitos del ser humano (social, cultural, ambiental, etc.) y simbólico-identitaria” (p.160). Además, se apoya una perspectiva interdisciplinar entre ámbitos naturales y científico-tecnológicos con modelos histórico-artísticos y etnológicos, englobado en un ambiente espacio-temporal y cultural específico, con el que se sienten identificada una sociedad (Cuenca y López-Cruz, 2014).

En España se desarrollan proyectos de I+D+i dentro del Plan Nacional de Investigación como la Universidad de Oviedo o la de Valladolid (Cuenca, 2014). La Universidad de Huelva es uno de los centros universitarios de referencia en el ámbito de la investigación patrimonial. Siguiendo a Estepa (2012), comenzaron en 1998 y formaron el grupo de investigación e innovación EDIPATRI. Ellos realizan una clasificación del patrimonio en la que, en palabras de Cuenca y Trabajo (2017), se percibe una concepción holística del patrimonio reconociendo de esta manera el patrimonio natural, histórico, artístico, etnológico y científico-tecnológico.

Gracias a esto, entendemos los elementos patrimoniales desde esa concepción holística y con los que, según indica Ballart (2001), se puede percibir el vínculo existente en el paso del tiempo, entre pasado y presente. Esto nos ayuda a crear lazos identitarios con el patrimonio lo que nos ayuda a respetarlo, valorarlo y salvaguardarlo. Por este motivo, es importante trabajar con el término de patrimonio en el ámbito educativo e integrar la educación patrimonial dentro de las grandes metas del proceso educativo, tal y como nos indica Martín-Cáceres (2012).

Según Cuenca (2014), se entiende por educación patrimonial: “una disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que tanto el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas conduzcan a construir valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, que contribuyan a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida” (p.80).

Desde la educación formal, se vincula la educación patrimonial con la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia e Historia del Arte a pesar de que se debería de integrar otras áreas (Trabajo y López-Cruz, 2019).

Otras investigaciones relacionadas con la educación patrimonial, como la de Gómez-Redondo, Fontal e Ibañez-Etxebarria (2016) resaltan la importancia de las TIC en la educación patrimonial haciendo visible la patrimonialización. Por otro lado, Santacana, Martínez-Gil y Asensio (2016) se preocupan por la relación entre los museos y los adolescentes debido a su escasa asistencia. Así mismo, Rivero (2006) nos recuerda que la didáctica de las ciencias sociales también surge fuera de la enseñanza reglada y la necesidad de crear líneas de trabajo que conecten con la sociedad.

La educación patrimonial se puede poner en práctica de diversas maneras. Un ejemplo de ello es Molina (2018) que plantea una intervención relacionando el patrimonio histórico de

Córdoba con la creación de un blog, el cual se utilizará como medio para comunicar una serie de enlaces web al alumnado y hablar por un foro. Realmente, es poco el uso dado al blog, cuando se podrían incluir los trabajos realizados por ello, noticias de interés, entre otros. Otra experiencia es la que llevó a cabo Herrero (2014), recorrió la zona modernista de Zamora haciendo una visita guiada de varios edificios. Esta actividad resulta poco innovadora, se podrían realizar trabajos de investigación sobre los edificios y, después, enseñarle al resto de compañeros lo realizado. Se podrían incluir recursos TIC y finalizar con esa visita en la que el alumnado pusiera en práctica todo lo aprendido.

Como alternativa para trabajar el patrimonio y la innovación, en los centros educativos andaluces existe el programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”. Fue creado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, regulado por las instrucciones de 30 de junio de 2014 y se sigue impartiendo en colegios e institutos de Andalucía. Pretende innovar en el aula, así como motivar al alumnado y a los docentes ante las nuevas exigencias de la sociedad. Según el dossier creado por la Junta de Andalucía (2019), “nace con la finalidad esencial de favorecer el disfrute, conocimiento y comprensión de los valores históricos, artísticos, etnográficos, científicos y técnicos de los bienes culturales” (p.3).

Se trata de un programa que posibilita trabajar en las aulas el patrimonio más cercano al alumnado y crear vínculos identitarios entre ambos, basándose en los conocimientos y las experiencias. Gracias a la identidad tanto personal como social con elementos patrimoniales, se explica la forma de ser y de relacionarnos (Martos, 2017) y, de esta manera, valorarlo, cuidarlo y respetarlo. Además, todo el interés que se haya fomentado en ellos y sus valores correspondientes, pueden transmitirlos al contexto más cercano haciéndolos partícipes de su propio aprendizaje.

Dicho programa está enmarcado en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio¹ aprobado en el 2013 por el Consejo del Patrimonio Histórico Español y desarrollado para trabajar el patrimonio desde diferentes perspectivas. Algunos objetivos a desarrollar son los siguientes:

- Potenciar los aspectos emocionales y sensoriales del Patrimonio, subrayando su valor simbólico e identitario.
- Promover el vínculo con lo propio y con el otro.
- Fomentar la contextualización.

Se trata de un programa interdisciplinar, se adapta a diferentes contextos, a la diversidad y los valores e intenta fomentar la participación de toda la comunidad educativa formal para provocar una mayor sensibilidad hacia el patrimonio.

Según el dossier de la Junta de Andalucía (2019), se promueve una metodología que permite la interacción y la participación, actividades para transmitir conceptos abordando valores y potencial identitario, estrategias didácticas para disfrutar y apreciar el patrimonio, propuestas de interpretación para sensibilizar y concienciar de la responsabilidad como sociedad y fomentar el espíritu crítico y reflexivo teniendo un papel activo.

Un ejemplo de implementación de este programa es el que realiza la profesora Inmaculada López en el I.E.S. Galeón de Isla Cristina (Huelva). Según Trabajo y López-Cruz (2019), la

¹ Web del Plan Nacional de Educación y Patrimonio: <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio/programas-y-lineas-actuacion.html>

propuesta se desarrolla como un proyecto anual de centro desde una perspectiva interdisciplinar en el que, participando de todas las áreas de forma integrada, se consigue la base del éxito. Para poner en práctica este proyecto, se utiliza un enfoque metodológico basado en actividades de tipo investigativo y cooperativo. De esta forma, el papel que adquiere el alumnado es activo, el protagonista en la construcción del conocimiento. Con esta propuesta se pretende representar las características del territorio, sociales y culturales, relacionándolas con elementos patrimoniales (p. 57).

Como mencionan Trabajo y López-Cruz (2019), con estos proyectos se forman las bases para la integración activa del patrimonio en el aula, estableciéndose una relación directa entre el aula y los espacios patrimoniales. Existe una retroalimentación entre ellos, haciendo que se favorezca la “identificación, reconocimiento, valoración, uso, disfrute y gestión del patrimonio como un símbolo de identidad” (p. 65).

3. Marco metodológico

3.1. Fundamentación metodológica

Esta investigación sobre el programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”, siguiendo a Bisquerra (2009), se lleva a cabo bajo una metodología cualitativa orientada a la comprensión ya que tiene como finalidad “describir e interpretar la realidad educativa desde dentro” (p. 281). Entre las diversas corrientes que existen en esta metodología, se consigue una visión interdisciplinar de la realidad educativa. Algunos principios de la investigación cualitativa consisten en el análisis de los procesos sociales, patrones culturales, las conductas culturales, entre otros (Bisquerra, 2009).

El término “paradigma” se puede definir según Muñoz-Catalán y Monteiro (2016) como: “un esquema teórico, un modo de percibir y comprender el mundo, que nos lleva a identificar determinadas áreas problemáticas e implica también una determinada forma de acercarse a ella, para analizarla e interpretarla” (p. 24). Siguiendo a Bisquerra (2009), en los últimos años han surgido diversos enfoques y metodologías que se agrupan en lo que conocemos como paradigma y uno de ellos es el paradigma interpretativo, desarrollado en esta investigación. Este paradigma tiene como finalidad “comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones en situaciones educativas normales” (p.72).

El método que se va a desarrollar en este trabajo es un estudio documental y un estudio exploratorio. El primero de ellos se desarrolla gracias al análisis de documentos, pero, en este caso, se realiza de los retos basándonos en una red social (Facebook). En palabras de Bisquerra (2009), se trata de una actividad en la que se indaga sobre documentos escritos relacionados con un tema. Por otro lado, se realiza un estudio exploratorio en el que se pretende describir una realidad educativa como el desarrollo del programa “Vivir y Sentir el Patrimonio” en el aula y sin antecedentes en los que se realice esto, solo propuestas didácticas.

3.2. Pregunta de investigación y objetivos

En base a lo expuesto en los apartados anteriores, el problema de investigación que se plantea es: ¿Cómo trabajar el programa “Vivir y Sentir el Patrimonio” durante unas clases presenciales y en un confinamiento?

De este modo, a partir de este problema se establece el siguiente objetivo general: “Conocer el concepto de patrimonio y la puesta en práctica que llevan a cabo los docentes en el desarrollo del programa *Vivir y Sentir el Patrimonio* en ambas situaciones”. De este objetivo general se desglosan tres específicos que serán nuestra guía en toda la investigación:

- Conocer la perspectiva y la tipología patrimonial que se enseña a través del programa por parte de los docentes y de los retos patrimoniales.
- Caracterizar las propuestas didácticas que se diseñan en los centros educativos dentro del programa “Vivir y Sentir el Patrimonio” conociendo la metodología que se lleva a cabo.
- Identificar diferentes formas de trabajar el programa durante un confinamiento.

3.3. Fases de la investigación

La presente investigación se ha desarrollado en diferentes fases que son las siguientes:

1. Primero se realizó una *fase de búsqueda*, revisando la literatura relacionada con el concepto y tipología de patrimonio y de las diferentes experiencias sobre el trabajo en educación patrimonial en los centros educativos para, a continuación, centrarnos en el programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”.
2. La siguiente fase a desarrollar fue el *marco metodológico*. En él se plantearon las características metodológicas de esta investigación y se elaboraron los instrumentos de recogida de información, su validación y análisis de información.
3. Seguidamente se entró en la *fase de recogida de información*, realizándose las dos entrevistas. Simultáneamente, se recogió la información extraída de los retos patrimoniales del Facebook del programa.
4. Posteriormente se desarrolló la *fase de análisis de información*, en ella se describe e interpreta la información recogida a través del sistema de categorías elaborado. En esta fase se escucha las grabaciones de las entrevistas, se transcriben y analizan junto con la información recabada de Facebook.
5. Por último, se realizó la *fase de elaboración del informe final*. En ella se desarrolla el documento presente con la información seleccionada y más relevante de la investigación.

3.4. Contexto y fuentes de información

El desarrollo de esta investigación se realiza teniendo como punto de partida el programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”. La educación patrimonial se pone en práctica en diferentes ámbitos: formal, no formal e informal (Junta de Andalucía, 2019); en esta investigación nos centramos en el primer caso, pero rara es la vez que se interrelacionan. Debido a esta necesidad nace este

programa educativo que hace que el alumnado sienta el patrimonio y se identifique con los diferentes elementos patrimoniales.

Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar, se ha contado con la colaboración de una docente de un centro educativo público de educación secundaria de la localidad de Ayamonte (Huelva). Este centro se seleccionó por encontrarse adscrito al programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”, era un centro cercano y se dieron facilidades para poder realizar la investigación educativa que nos ocupa. La docente participante imparte clases de Ciencias Sociales en Educación Secundaria y de Patrimonio Cultural y Artístico de Andalucía en Bachillerato.

Otro foco de información ha sido una de las coordinadoras provinciales del programa en la provincia de Huelva. Tuve una primera toma de contacto y me puse en contacto con ella para pedirle su colaboración. No es docente en ningún centro educativo, pero mantiene el contacto con algunos más cercanos a ella y con docentes, conociendo de primera mano el desarrollo, de forma general, del programa en clases presenciales y en confinamiento. Gracias a la docente conocimos la situación de un caso concreto y por la coordinadora una visión general del programa en Huelva.

Por último, gracias a la red social del programa en Facebook, se ha podido conocer diferentes retos que se han propuesto para realizarlos en el confinamiento. Se ha tenido en cuenta varios aspectos para conocer la manera de llevarlos a cabo desde casa. En total, se ha contado con el análisis de 13 retos (Tabla 1) propuestos desde marzo hasta final de curso y que pueden servir de ejemplo en otro posible confinamiento.

Tabla 1
Retos patrimoniales desarrollados durante el confinamiento

| |
|---|
| Reto 1: DE Balcón a Balcón. <i>“Hablemos de nosotr@s, de nuestro Patrimonio”</i> . Trabaja un evento o festividad cancelado en la localidad. |
| Reto 2: MI PATRIMONIO FAMILIAR. <i>“Háblame de Él/Ella”</i> . Recabar información sobre un personaje familiar. |
| Reto 3: PATRIMONIO LOCAL. <i>“Háblame de ese monumento”</i> . Presentar un monumento local con el que nos identifiquemos. |
| Reto 4: MIS RELACIONES: MI GRAN PATRIMONIO. <i>“Me pongo disponible”</i> . Nos interesamos y ayudamos a algún compañero. |
| Reto 5: CUADROS: VENTANAS AL MUNDO. <i>“El Patrimonio desde mi ventana”</i> . Crear un cuadro representado el patrimonio que añoramos. |
| Reto 6: SABOR DE MI TIERRA. <i>“Recetario andaluz”</i> . Elegir y hacer una receta andaluza. |
| Reto 7: PATRIMONIO HUMANO <i>“Nuestros mayores”</i> . Cantar una canción popular de la época de nuestros mayores. |
| Reto 8: ESCÁPATE A TU PATRIMONIO NATURAL <i>“Dónde me visualizo”</i> . Buscar un paisaje natural que nos gustaría visitar y recabar información. |
| Reto 9: SIGUIENDO LA PISTA AL PATRIMONIO CULTURAL <i>“Sherlock andaluz 1”</i> . Averiguar el museo visitado y rellenar una ficha sobre uno cuadro. |
| Reto 10: SIGUIENDO LA PISTA AL PATRIMONIO CULTURAL <i>“Sherlock andaluz 2”</i> . Averiguar el museo visitado y recabar información sobre dos cuadros. |
| Reto 11: SIGUIENDO LA PISTA AL PATRIMONIO CULTURAL <i>“Sherlock andaluz 3”</i> . Descubrir ciudad, museo y artista y determinar cuadro y fechado. |
| Reto 12: SIGUIENDO LA PISTA AL PATRIMONIO CULTURAL <i>“Sherlock andaluz 4”</i> . Descubrir ciudad, recinto y museo y determinar artista, cuadro y autoría. |
| Reto 13: SIGUIENDO LA PISTA AL PATRIMONIO CULTURAL <i>“Sherlock andaluz 5”</i> . Averigua el pintor y la localidad y determinar nombre, fechado y lugar del cuadro. |

Fuente: Retos obtenidos desde el Facebook del programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”.

La investigación está centrada en la enseñanza obligatoria, tanto en primaria como en secundaria, ya que la informante 2 nos habla del programa en los centros educativos en general. Lo mismo pasa con los retos patrimoniales, no se centran en una etapa educativa concreta, sino que se dejan las puertas abiertas para aquellos que quieran realizarlos.

3.5. Instrumentos

Para recoger la información necesaria que responda al problema de investigación planteado y conseguir alcanzar nuestros objetivos, se han diseñado dos instrumentos de recogida de información.

Por un lado, se ha elaborado una *entrevista semiestructurada* a realizar a una docente y a una coordinadora provincial del programa, donde se habla de su profesión y formación en patrimonio, del concepto que tienen de patrimonio, los tipos de éste con ejemplos y en cómo trabajarlo en los centros educativos. Además, opinan y valoran el programa, se cuestionan aspectos como las líneas de intervención que se trabajan, los contenidos que se desarrollan, los objetivos a alcanzar, etc. Las preguntas están centradas en conocer diferentes aspectos tanto antes como durante el confinamiento. Al ser una entrevista semiestructurada, se contemplan preguntas que han surgido de manera espontánea.

Por otro lado, se realiza una *rejilla de observación* para analizar los retos patrimoniales propuestos basada en las categorías, subcategorías e indicadores del sistema de categorías, teniendo que señalar el/los que se consideren oportunos según se desarrollen en el reto. La última columna es de observación, realizándose una pequeña explicación sobre la elección de ese indicador.

Asimismo, se ha desarrollado un sistema de categorías (Tabla 2) a través del cual se han elaborado los instrumentos descritos y se ha analizado la información obtenida de ellos. El sistema de categoría no es de elaboración propia, sino que está basado en los proyectos de EDIPATRI y EPITEC (Martín y Cuenca, 2015; Cuenca y Estepa, 2017) y en Arroyo (2018).

Tabla 2
Sistema de categorías.

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | INDICADOR |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Concepto de patrimonio | Perspectiva patrimonial | Fetichista-Excepcionalista |
| | | Monumental |
| | | Estética |
| | | Temporal-Histórica |
| | | Simbólica-Identitaria |
| | Tipología patrimonial | Natural |
| | | Histórico |
| | | Artístico |
| | | Científico-Tecnológico |
| | | Etnológico |
| Líneas de intervención | Holístico | |
| | Monumental | |
| | Natural-Paisaje Cultural | |
| | Inmaterial | |
| | Vivir y Sentir el Flamenco | |
| Integración de contenidos | Sin integración | |

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------|--|
| Propuesta didáctica | Objetivos | Integración simple |
| | | Integración compleja |
| | | Academicista |
| | | Propagandística |
| | | Práctica-Conservacionista |
| | Competencias clave | Sociocrítica |
| | | Comunicación lingüística |
| | | Matemática y ciencia y tecnología |
| | | Digital |
| | | Aprender a aprender |
| | | Sociales y cívicas |
| | | Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor |
| | Actividades | Conciencia y expresiones culturales |
| | | Iniciación y motivación |
| | | Búsqueda |
| | | Planificación y desarrollo |
| | Recursos | Evaluación |
| | | Pasivos tradicionales |
| | | Pasivos TIC |
| | | Activos tradicionales |
| Papel del profesorado y alumnado | Activos TIC | |
| | Comunicación unidireccional | |
| | Comunicación bidireccional | |
| Evaluación | Comunicación multidireccional | |
| | Inicial | |
| | De proceso | |
| | Final | |

Fuente: Sistema de categorías basado en el grupo EDIPATRI y EPITEC y Arroyo (2018).

4. Resultados

Una vez realizada la recogida de información, se extraen los resultados obtenidos de éstos: primero de las entrevistas y luego de los retos patrimoniales. Para ello, se toma como referencia el sistema de categorías elaborado. Cabe destacar que esta investigación no se ha centrado en una etapa educativa concreta, sino que hace referencia a la educación obligatoria.

1) Entrevistas.

Categoría I: Concepto de patrimonio

La recogida de información en esta categoría se ha realizado a través de las preguntas hechas en las entrevistas: “¿cómo definiría usted el patrimonio?”, “¿qué tipo de patrimonio cree usted que existen?” y “¿puede poner usted algunos ejemplos de elementos patrimoniales que considere más relevantes?”.

De la entrevista a la informante 1, se deduce que tiene una perspectiva patrimonial simbólico-identitaria, ya que comenta que, aunque asimilemos patrimonio a monumentos, edificios, etc., también lo son vivencias, libros, valores, es todo lo que nos define como comunidad. En la segunda entrevista (informante 2), el sujeto también se encuentra en una perspectiva patrimonial simbólico-identitaria debido a que menciona que es algo simbólico de una persona, con lo que te sientas identificada, y puede ser un sentimiento, una canción, un cuento, etc.

Respecto a la tipología patrimonial, la informante 1 identifica como tipos de patrimonio, el histórico y el etnológico. La informante 2, a través de la primera pregunta, reconoce el patrimonio histórico, el artístico, el etnológico, el científico-tecnológico y, además, el monumental. Gracias a la segunda pregunta, nos habla sobre el patrimonio natural, considerado con el que más se identifica. Con esto, se puede decir que la informante 2 tiene una percepción holística, es capaz de identificar todos los tipos de patrimonio en un elemento patrimonial.

Categoría II: Propuesta didáctica

Respecto a esta categoría, se realizan preguntas para recoger información sobre diferentes aspectos como las líneas de intervención que se trabajan, los contenidos, los objetivos, las competencias clave, las actividades que se realizan, los recursos que se utilizan, el papel del profesorado y el alumnado y la evaluación.

Primero se pregunta por las líneas de intervención que se desarrollan a ambos informantes, al segundo los más frecuentes. La informante 1 nos responde que la idea era trabajar el patrimonio histórico relacionado con lo marítimo, por lo que el proyecto elaborado por los docentes solo se centraría en trabajar la línea de intervención de *Patrimonio Monumental*, centrarse en trabajar monumentos y arquitectura destacada de un lugar. Sin embargo, la informante 2 nos comentó que en este curso ha sido el *Patrimonio Inmaterial*, trabajando las tradiciones, la gastronomía, etc. Según la informante 2 se ha evolucionado, ya que antes se trabajaba más la línea de Patrimonio Monumental y poco a poco se ha ido acercando a lo cotidiano.

En relación a los contenidos, la informante 1 nos comentó que la idea era partir de conceptuales y que al finalizar el curso el alumnado fuera capaz de exponer todo lo aprendido, pero, con el confinamiento, solo dio tiempo a trabajar lo conceptual. Debido a esto, los contenidos se trabajarían *sin integración*, solo se trabajó un tipo. Cuando se le hizo esta pregunta la informante 2 comentó que se trabajan los tres tipos de contenidos, *integración compleja*, o por lo menos de forma teórica y con lo que cuentan los docentes, pero la práctica real no la puede saber con seguridad.

Lo siguiente por conocer fueron los objetivos a alcanzar. La informante 1 manifestó que se pretendía que el alumnado conociera la influencia marítima en su pueblo, objetivo más *academista*, al pretender conocer hechos de carácter cultural. En cambio, la informante 2 habló de que, en general, se trabaja la creación de vínculos de identidad con el patrimonio para reconocerlo, valorarlo y ser capaz de transmitirlo. Se puede decir que, de forma general, se persiguen objetivos *sociocríticos*.

Después nos interesamos en saber el papel que juegan las competencias clave en los proyectos que se elaboran y las que se ponían en práctica. La informante 1 comentó que desde *aprender a aprender* hasta la *competencia digital* son todas importantísimas y están integradas con los objetivos. Además, se desarrollan también la *competencia social y cívica* y la *competencia en conciencia y expresiones culturales*. La informante 2 nos menciona que las competencias clave se intentan integrar en cada una de las actividades que se realizan, así vienen expresados en los proyectos, otra cosa es la práctica. En cambio, no supo decirnos las competencias puestas en práctica ya que todavía no había podido ver las memorias finales de los proyectos.

En cuanto a las actividades, la informante 1 nos habló que se realizó una primera actividad en el aula, donde el alumnado conoció lo que iban a tratar y se realizó una visita a la Casa Grande (edificio emblemático del pueblo). Con el confinamiento, el proyecto no se realizó, así que las actividades que pudieron hacer fueron de *iniciación y motivación*. La informante 2 afirma que las salidas de campo (actividades de *motivación*) y las investigaciones (actividades de *búsqueda*) en el aula son punto fuerte para trabajar el patrimonio. Este último está cobrando mucha fuerza porque, al no aparecer la educación patrimonial en los libros de textos, los docentes tienen que plantear otras actividades. Además, resaltó que el uso del libro de texto va dejando de ser el elemento guía para ser un recurso más. Se le preguntó por las actividades que se han ido realizando en el confinamiento y el punto fuerte fueron los retos patrimoniales, tanto los creados por los coordinadores generales como por los propios docentes, como un pasapalabra o una gymkana patrimonial, pero se pregunta si realmente eso llega al alumnado. Estas actividades se corresponden con la *planificación y desarrollo* de contenidos.

Otro aspecto por el que se les preguntó a los sujetos fue por los recursos que se utilizan para poner en práctica los proyectos. La informante 1 nos comentó que se habían utilizado recursos bibliográficos, digitales y los propios edificios visitados. Durante el confinamiento no se llegó a trabajar nada. En base a esto, se puede decir que utilizan recursos *pasivos tradicionales* y *pasivos TIC*. La informante 2 habla de utilizar los recursos que cada centro educativo tenga a su alcance y que, por motivos económicos, se está trabajando mucho más lo cercano y cotidiano. Se puede decir que son recursos *pasivos tradicionales*. En cuanto al confinamiento, nos indica que los recursos utilizados fueron recursos TIC, dependiendo de las competencias digitales de cada uno, por lo que son recursos *activos TIC* gracias a la participación activa del alumnado.

Respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje entre el profesorado y el alumnado, la informante 1 dijo que simplemente se había quedado en recibir información, pero que le gustaría que fuera más participativo. Se puede deducir que se llevó a cabo una *comunicación unidireccional* durante las clases presenciales. En cambio, el informante 2 dice que, en los casos más cercanos, se lleva a cabo una *comunicación multidireccional* involucrando a todo el alumnado. Durante el confinamiento desconoce cómo ha sido ese proceso, hay docentes que siguieron trabajando por plataformas, pero realmente desconoce cómo llegaron las actividades al alumnado.

Por último, se preguntó sobre la evaluación que se lleva a cabo para evaluar los proyectos. La informante 1 contó que de la evaluación se encarga el coordinador, pero piensa que sería deficiente por la falta de tiempo. Se podría decir que se trata de una *evaluación inicial* ya que, con lo poco que se ha hecho, solo se ha conocido las ideas previas del alumnado. La informante 2 nos dice que se realiza una evaluación a nivel de coordinación donde se valora la memoria final desde la Consejería de Educación. En el aula, hay docentes que realizan una evaluación sistemática y otros que no. En ambas formas de evaluación se lleva a cabo una *evaluación final*. Durante el confinamiento, la informante 2 menciona que todavía no se había evaluado, pero que pensaba que se iba a evaluar los retos mandados por provincias y que serían muy flexibles por la situación.

2) Retos patrimoniales de Facebook.

Como se ha mencionado anteriormente, se ha recogido información de los retos patrimoniales propuestos en el Facebook del programa por parte de los coordinadores generales

utilizando la rejilla de observación con la que se ha recogido y analizado la información que nos interesa.

Categoría I: Concepto de patrimonio

La primera subcategoría en la que nos hemos fijado es en la perspectiva patrimonial. En ella, podemos observar que los retos del 7 al 13 se trabaja una perspectiva patrimonial *estética*. En el resto se trabajaba la *monumental*, a través del reto 3, la *temporal-histórica* con el reto 6 y, además, una perspectiva *simbólica-identitaria* con los retos 1 y 5. Es necesario mencionar que los retos número 2 y 4 no se han podido analizar ya que la información no se corresponde con ningún indicador recogido en la rejilla de observación. Además, en ninguno de los retos se trabaja una perspectiva *fetichista-excepcionalista*.

La otra subcategoría que se ha tenido en cuenta es la tipología patrimonial. Con los 13 retos analizados podemos decir que la tipología *artística* es la más trabajada, ya que se desarrolla en los retos 3,5,7 y 9-13. El siguiente tipo de patrimonio que más se ha llevado a cabo es el *etnológico*, desarrollado en los retos 1,6 y 7. Además, se desarrollan el *histórico* (reto 2) y el *natural* (reto 8). Al igual que en la subcategoría anterior, el reto número 4 no se corresponde con ninguna tipología patrimonial tenida en cuenta. También es conveniente resaltar que en el reto 7 se trabajan dos tipos de patrimonio. Un aspecto a comentar es que en ninguno se trabaja el patrimonio *científico-tecnológico* ni el *holístico*.

Categoría II: Propuesta didáctica

La primera subcategoría que se ha analizado es la línea de intervención del programa. En base a ellas, la línea que más se lleva a cabo es el *Patrimonio Inmaterial* a través de los retos 1, 5, 6 y 7. Le sigue el *Patrimonio Monumental* y el *Patrimonio Natural* y el *Paisaje Cultural*, en los retos 3 y 5 y 5 y 8, respectivamente. La que menos se trabaja es la de *Vivir y Sentir el Flamenco*, en el reto 5. En cambio, hay retos que no se pueden encasillar en ninguna línea de intervención como son el reto 2,4 y del 9 al 13. Como se ha podido percibir, el reto número 5 engloba todas las líneas de intervención.

La siguiente subcategoría corresponde con la integración de contenidos. En la mayoría de retos se lleva a cabo una *integración compleja* de los contenidos (retos 5,6 y 8-13) ya que se integra los tres tipos de contenidos. Los retos 3,4 y 7 realizan una *integración simple* porque desarrollan de forma predominante uno de ellos y en los retos 1 y 2 se trabajan *sin integración* de contenidos.

En relación a los objetivos que se trabajan en los retos, el que más se lleva a cabo es el *academista* (retos 1,3, 6 y 8-13). Además, en el reto número 5 se desarrolla un objetivo *práctico-conservacionista* gracias a que se pretende que el alumnado trabaje el patrimonio más cercano a ellos. Cabe mencionar que los retos 2,4 y 7 no se puede apreciar el objetivo que se desarrolla. Además, no se trabajan los objetivos tipo *propagandístico* ni *sociocrítico*.

Respecto a las competencias clave que se trabajan en los retos predominan la competencia en *comunicación lingüística (CCL)* y de la *aprender a aprender (CAA)*, ya que se trabajan en todos los retos patrimoniales y, también, la *competencia digital (CD)*, que se lleva a cabo siempre menos en el reto número 1. La siguiente competencia que se trabaja en mayor medida es la *competencia en conciencia y expresiones culturales (CyEC)*, trabajada en los retos 1,3, 5, 7 y 9-13. A continuación, la *competencia social y cívica (CSyC)*, en los retos 1,2 y 4-8. Las competencias clave que menos se

trabajan en los retos son la *competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)* (6 y 8) y el *sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)* (retos 5 y 7). Estos dos son ejemplos de que se pueden trabajar la gran mayoría de las competencias en una misma actividad.

El tipo de actividades que más se desarrolla es el de *búsqueda* en los retos 2, y del 6 al 13. En menor medida se trabajan las actividades de *iniciación y motivación* (retos 1 y 3) y la de *evaluación* (en el reto 5). Las actividades de *planificación y desarrollo* no se llevan a cabo y, además, el reto número 4 no se puede encasillar en ninguno de los tipos de actividades mencionados.

En cuanto a los recursos, se trabajan los *activos TIC* en los retos números 6,7 y 9 al 13 y los *activos tradicionales* en el resto de retos patrimoniales. En ninguno de ellos se hace uso de recursos *pasivos tradicionales* ni *pasivos TIC*.

Teniendo en cuenta el papel del profesorado y del alumnado, en la mayoría de los retos se lleva a cabo una *comunicación multidireccional* (retos números 1,5 y 7 al 13). En los retos número 2 y 3 se desarrolla una *comunicación unidireccional* y en el reto 4 y 6 la *comunicación* es *bidireccional*.

Por último, la evaluación que se lleva a cabo, mayoritariamente, es del *proceso* (retos del 5 al 13). Se realiza una evaluación *inicial* en los retos 1 y 3, ya que a través de ellos se comprueba los conocimientos previos del alumnado. Cabe mencionar que los retos números 2 y 4 no se pueden encasillar en ningún tipo de evaluación mencionada y que, además, ningún reto analizado se corresponde con la evaluación *final*.

5. Discusión de resultados

A lo largo de la investigación se ha podido comprobar que el tipo de trabajo desarrollado se podría calificar como novedoso, por lo que aumenta de complejidad a la hora de comparar los resultados obtenidos. Las investigaciones relacionadas con el concepto de patrimonio están más actualizadas, por lo tanto, se puede realizar una comparación de los resultados. Sin embargo, aunque la educación patrimonial cada vez se está trabajando más en los centros educativos y los docentes están más implicados en el programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”, no existen investigaciones como la que aquí se desarrolla y mucho menos relacionadas con un confinamiento. Realizando una búsqueda sobre otras investigaciones nos hemos encontrado con propuestas didácticas que se realizan en centros educativos, por lo que nos basaremos en ellas para comparar, en la medida de lo posible, los resultados obtenidos.

En relación a la perspectiva patrimonial, ambos informantes se identifican con una perspectiva simbólico-identitaria, pero en los retos patrimoniales para trabajar durante el confinamiento se fomenta más la perspectiva estética. Monteagudo y Oliveros (2016) afirman que en su investigación predomina una perspectiva simbólico-identitaria, al igual que sucede con nuestros informantes, pero no con los retos patrimoniales.

En cuanto a la tipología patrimonial, el informante 1 reconoce referentes históricos y etnológicos y, en cambio, el segundo informante tiene una visión holística. En cambio, en los retos patrimoniales se desarrolla de forma mayoritaria el patrimonio artístico y en menos de la mitad

de los casos el etnológico. Según Coma (2012), el profesorado identifica el patrimonio cultural seguido, con mucha diferencia, del natural.

La línea de intervención que se ha desarrollado con más frecuencia, según nuestro informante 2, ha sido el Patrimonio Inmaterial y, sin embargo, el informante 1 el que desarrolla es el Patrimonio Monumental. No obstante, en los retos, el más trabajado es también el Patrimonio Inmaterial, coincidiendo con Frías (2018) donde trabajan la filosofía de María Zambrano a través de un teatro de títeres. Trabajo y López-Cruz (2019) comentan que en su proyecto se desarrollan todas las líneas de intervención menos Vivir y Sentir el Flamenco.

Respecto a la integración de los contenidos, según el informante 1, se han desarrollado sin integración y para el informante 2, en general, se hace de forma compleja. Igual pasa con los retos, también se desarrollan en su mayoría de forma compleja. Según Trabajo y López-Cruz (2019) por sus actividades propuestas, se puede decir que también realizan una integración compleja.

En cuanto a los objetivos a alcanzar tanto para el informante 1, como en los retos, es academicista y, para el segundo, sociocrítico. Sin embargo, para Trabajo y López-Cruz (2019) se desarrollan objetivos sociocríticos y según Frías (2018), academicista.

Las competencias clave, según el informante 1, que se desarrollan son CAA, CD, CSyC y CyEC; en cambio, el segundo informante no supo decirnos las que se llevaban a cabo ya que no había podido ver las memorias finales. En contra de esto, en los retos propuestos durante el confinamiento, las competencias clave más desarrolladas son CCL, CAA y CD, siendo curioso que no sea la CyEC a la hora de abordar el patrimonio. Según Trabajo y López-Cruz (2019) se desarrollan todas las competencias clave a lo largo de su proyecto implicando así a todo el centro educativo. En cambio, Frías (2018) no señala el desarrollo de ninguna competencia clave, pero se intuye que se ponen en práctica la mayoría de ellas.

Como se ha mencionado anteriormente, el tipo de actividades que se desarrollan según el informante 1 son iniciales y de motivación, pero para el segundo las de motivación y búsqueda se realizan con más frecuencia. Al preguntarle a este último por el confinamiento, nos comentó que se llevaron a cabo actividades de planificación y desarrollo de contenidos que, en comparación con los retos patrimoniales, no guardan relación, ya que en ellos se realizan actividades de búsqueda. Ejemplos de que se puede desarrollar todos los tipos de actividades son las propuestas de Trabajo y López-Cruz (2019) con “Un mar de patrimonio” y Frías (2018) que al que se aprecia el desarrollo de cada tipo de actividad.

Los recursos que más se utilizan son los pasivos tradicionales y pasivos TIC, según el informante 1, y para el informante 2 solo el primero de ellos. En cambio, en el confinamiento, gracias a los retos, los más usados han sido los activos tradicionales y los activos TIC que, al igual que el informante 2, afirma que las TIC han sido el fuerte durante el confinamiento. En los trabajos de Frías (2018) y Trabajo y López-Cruz (2019) no se especifica los recursos utilizados, pero se intuye que son activos tradicionales y activos TIC.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, el primer informante nos comentó que la propuesta se quedó en una comunicación unidireccional por la llegada del confinamiento y el informante 2, en los casos cercanos que conoce, se da una comunicación multidireccional, pero, durante el confinamiento, no sabría decirnos cómo ha sido esa comunicación. No obstante, en los

retos analizados se ha llevado a cabo una comunicación multidireccional. En las propuestas de Frías (2018) y Trabajo y López-Cruz (2019) tampoco se especifica, pero se podría afirmar que se desarrolla una comunicación multidireccional.

Por último, la evaluación que se realiza, según el informante 1, es inicial y para el segundo final, ya que solo tienen en cuenta la memoria final del proyecto de los centros. Por el contrario, en la evaluación de los retos se evalúa el proceso, pero el informante 2 no supo darnos más información ya que todavía no se había evaluado lo realizado en este período. Sobre esto tampoco se habla en los trabajos de Frías (2018) y Trabajo y López-Cruz (2019) y no se puede intuir la evaluación que se realiza.

6. Conclusiones

Con esta investigación educativa se ha tratado de comprobar cómo se trabaja la educación patrimonial a través del programa educativo “Vivir y Sentir el Patrimonio”, aunque hemos tenido varios obstáculos a la hora de realizarlo debido al confinamiento vivido. Uno de los grandes objetivos de la educación debe ser propiciar un aprendizaje significativo en el alumnado. No es una tarea fácil. Depende de diversos factores. Sin embargo, la puesta en práctica de este programa puede ser una motivación extra que fomente dicho aprendizaje.

Las investigaciones sobre la educación patrimonial van aumentando cada vez más atendiendo a diferentes aspectos, aunque la mayoría de ellas se centran en la Educación Secundaria dejando de lado las etapas de Primaria e Infantil. En cambio, en relación a “Vivir y Sentir el Patrimonio” no se han encontrado investigaciones como esta, solo propuestas didácticas. De ahí nuestro segundo objetivo: la caracterización de esas propuestas didácticas conociendo la metodología que se desarrolla, pudiendo conocer contenidos, objetivos, etc.

Al comienzo de esta investigación era impensable prever vernos inmersos en una pandemia mundial y sus consecuencias en la Educación. En este punto, y después de tener que cambiar la dirección de la investigación, nos planteamos investigar la manera de trabajar el programa en medio de un confinamiento y, de esta forma, convertirlo en nuestro tercer objetivo de la investigación. Por ello, descubrimos todo el trabajo que desde la coordinación general del programa y algunos docentes han estado desarrollando para intentar, en la medida de lo posible, trabajar la educación patrimonial desde casa a través de retos patrimoniales.

A lo largo de esta investigación, también se ha podido comprobar la perspectiva y la tipología patrimonial que se enseña al alumnado a través del programa, tanto por los docentes como por los retos. Un aspecto importante como este, del que va a depender el conocimiento del alumnado, es nuestro primer objetivo en esta investigación.

Gracias al trabajo desarrollado se puede afirmar la necesidad de que, programas como este, pasen a trabajarse de forma interdisciplinar en los centros educativos a través de un proyecto de centro. Actualmente, en general, se centra en el área de ciencias sociales, arte o geografía haciendo que solo un número determinado de alumnos/as lo desarrollen, cuando se podría trabajar en todo el centro educativo, en los distintos niveles y en las distintas áreas.

Esta investigación se considera un buen punto de partida para comenzar a conocer en profundidad el programa y sacarle mayor provecho en las futuras propuestas didácticas, tanto en clases presenciales como en un confinamiento.

En investigaciones futuras, una buena línea de investigación sería realizar estudios sobre la práctica del programa en los centros educativos, ya que debido al confinamiento no se ha podido llevar a cabo. En base a ellas, habría que continuar con el diseño de una propuesta didáctica motivadora, innovadora, interdisciplinar y que fomente el aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, E. (2018). *Concepciones y emociones sobre patrimonio en Educación Infantil: análisis de una propuesta educativa*. (Trabajo Final de Máster, Universidad de Huelva).
- Ballart, J. (2001). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coma, L. (2012). Investigación en didáctica del patrimonio en el marco de las ciudades educadoras. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 53-60.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares*, (8). <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- Cuenca, J. M. y López-Cruz, I. (2014) La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 26 (1), 19-37.
- Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J.M. y Trabajo, M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso*, 40, 159-174.
- Estepa, J. (2012). Enfoques de investigación en educación patrimonial desde la didáctica de las ciencias sociales: el taller EDIPATRI. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 164-178). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Frías, J. J. (2018). Vivir y Sentir a María Zambrano. *TSN. Transatlantic Studies Network: Revista de Estudios Internacionales*, 3(6), 109-115.
- Gómez-Redondo, C., Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2016). Proceso de patrimonialización e identización patrimonial con uso de las TIC en torno al arte contemporáneo. *Artnodes*, (17), 52-63.
- Herrero, B.F. (2014). Experiencias didácticas sobre modernismo en Zamora. *CLIO. History and History teaching*, 40.
- https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/14376893/14376697/Patrimonio+Dosier+2017_2018/d47215c7-0830-46dd-8bbd-bcedfebfbcb25
- Junta de Andalucía (2019). Programa Vivir y Sentir el Patrimonio. Dossier Informativo. Recuperado 20 de diciembre, 2019, de
- López-Cruz, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS de la enseñanza secundaria*. Huelva: Universidad de Huelva.

- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Martín-Cáceres, M.J. y Cuenca, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 33-54. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>
- Martos, M.P. (2017). *Vivir y sentir el patrimonio local*. (Trabajo Final de Máster, Universidad de Huelva).
- Molina, M.P. (2018). La educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales en primaria. *Contextos educativos*, 22, 199-2013.
- Monteagudo, J. y Oliveros, C. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *UNES*, 1, 64-79.
- Morón-Monge, H. y Morón-Monge, M.C. (2017). La Evolución del Concepto de Patrimonio: Oportunidades para la Enseñanza de las Ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 83-98.
- Muñoz-Catalán, C. y Monteiro, R. (2016). Afrontando la controversia en la investigación cualitativa. Discusión sobre la naturaleza de elementos metodológicos desde la investigación en educación. *Omnia*, 4, 23-30.
- Rivero, P. (2006). Didáctica de las Ciencias Sociales fuera de la escuela: competencias para una mayor empleabilidad. En *IV Congrés Internacional Docència Universitària Innovació "La competencia docent"*.
- Santacana, J., Martínez-Gil, T. y Asensio, M. (2016). Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión cultural en la Educación Secundaria. *HER&MUS*, 17, 15-23.
- Trabajo, M. y López-Cruz, I. (2019). Implementación del programa Vivir y Sentir el Patrimonio en un centro de Educación Secundaria. Un mar de Patrimonio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34 (1), 55-66.