



El currículum de Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos

**José Ignacio Ortega Cervigón
Jesús Ángel Sánchez Rivera
Neus González Monfort
(eds.)**



José Ignacio Ortega Cervigón
Jesús Ángel Sánchez Rivera
Neus González Monfort
(eds.)

**El currículum de Ciencias Sociales:
enseñanza-aprendizaje desde
las culturas y los valores
democráticos**

Título: *El currículum de Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos*

Primera edición: mayo de 2024

© José Ignacio Ortega Cervigón, Jesús Ángel Sánchez Rivera, Neus González Monfort (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-57-8

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

1. La conciencia histórica como eje de los programas de estudio del bachillerato mexicano	6
PAULINA LATAPÍ ESCALANTE	
2. ¿Se aborda la violencia de motivación política reciente en el currículum y libros de texto de la CAPV?	13
JANIRE CASTRILLO CASADO, IRATXE GILLATE AIERDI, ÚRSULA LUNA VELASCO, ÁLEX IBÁÑEZ-ETXEBERRIA	
3. Educar en y mediante el patrimonio como apuesta formativa curricular y no formal de un país. El caso de Andorra.	21
CRISTINA YÁÑEZ DE ALDECOA, MARC BALLESTÉ ESCORIHUELA, ANNA SOLÉ LLUSSÀ, ARES FERNÁNDEZ JOVÉ	
4. Un lugar para el módulo Adi-adian en la adaptación curricular de la LOMLOE en el País Vasco	29
MADDI ELORZA INSAUSTI, OLATZ ARANGUREN JUARISTI, NAIARA VICENT, TERESA CAMPOS-LÓPEZ	
5. Pensar la movilidad urbana sostenible a través del uso del juego digital de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de Geografía.	38
SOLANGE FRANCIELI VIEIRA, MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES, DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO	
6. Marco teórico para el diseño y evaluación de unidades formativas para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en bachillerato	45
PEDRO MIRALLES SÁNCHEZ	
7. Literacidad crítica y valores democráticos: relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria	55
JORDI CASTELLVÍ MATA, BEATRIZ ANDREU MEDIERO, M.ª CONSUELO DÍEZ BEDMAR, CARMEN ESCRIBANO MUÑOZ, FRANCISCO GIL CARMONA, EMMA DÚNIA VIDAL PRADES	
8. La enseñanza de los pasados difíciles para el desarrollo de la cultura democrática. Análisis de las acciones ciudadanas de los estudiantes en el marco del estudio de la dictadura chilena.	63
MARÍA SOLEDAD JIMÉNEZ, ANDRÉS SOTO YONHSON	

9. Una reflexión en torno a los métodos de evaluación desde los valores democráticos: perspectivas y enfoques del Máster Monarquía de España, siglos XVI-XVIII (UAM)	71
HUGO JIMÉNEZ ZURITA, JOSÉ JOAQUÍN LUQUE GARCÍA	
10. Mitologías de guerra y educación para la paz: del africanismo militar español a la sociedad «Z» rusa	78
DANIEL MACÍAS FERNÁNDEZ, JESÚS ROMERO MORANTE	
11. Discurso político y concepciones docentes sobre las finalidades educativas de la historia	89
ROBERTO GARCÍA-MORÍS, YAMILÉ PÉREZ GUILARTE	
12. Abordar problemas socialmente vivos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva interdisciplinar: de qué manera contribuye al desarrollo de una cultura democrática en estudiantes de escuelas secundarias	97
MIGUEL ÁNGEL JARA, ERWIN SAÚL PARRA, MARIELA S. HIRTZ	
13. Educación ciudadana para el desarrollo de cultura democrática participativa: análisis curricular de la Educación Media de Paraguay	117
OLGA ADILI ACOSTA MOREL, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ	
14. ¿Formando ciudadanía? Representaciones sociales del profesorado sobre el concepto de ciudadanía y prácticas democráticas	124
DANIEL ANDRÉS BURGOS CONSTANZO, VÍCTOR JOAQUÍN CARRASCO CARRASCO	
15. Democratic culture and education: a Council of Europe perspective	133
MARTYN BARRETT	

1. La conciencia histórica como eje de los programas de estudio del bachillerato mexicano

PAULINA LATAPÍ ESCALANTE

Universidad Autónoma de Querétaro

paulina.latapi@uaq.mx

1.1. Introducción

El bachillerato en México corresponde al nivel medio superior, es decir, a la educación ubicada entre la educación básica y la universitaria; dura de dos a tres años y es cursado por estudiantes de entre 15 y 17 años mayoritariamente. Al igual que los otros niveles educativos, ha atravesado recientemente por reformas educativas. El régimen actual está en vías de aplicar su propia reforma educativa nombrada Nueva Escuela Mexicana (NEM). Diversos análisis han concluido que las reformas anteriores a la NEM no han respondido a la desigualdad socioestructural de la que adolece el bachillerato ni «a los cambios de la sociedad, particularmente a partir de la relación entre desarrollo, educación y conocimiento» (Villa Lever, 2014, p. 42). Este trabajo responde a la interpelación de repensar el currículum en su contexto y como un texto didáctico (Plá, 2023, p. 177). Para ello analiza de manera cualitativa, descriptiva e interpretativa el plan y programa de estudios de la asignatura de Historia del bachillerato próximos a implementarse. Contextualiza el cambio curricular, compara aspectos esenciales del plan vigente con el próximo que entra en vigor y repara en la noción de conciencia histórica por ser un eje del mismo.

1.2. Planes y programas de estudio

Conviene hacer referencia a las reformas recientes previas al 2018, año en que inicia la administración actual. En el año 2000, tras 70 años de que el presidente del gobierno perteneciera al Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido Acción Nacional (PAN) ganó la presidencia de la República. La influencia de políticas internacionales, en particular del Foro Mundial de Educación, fue un factor orientador de la administración panista para sus reformas educativas. Poco antes de concluir el sexenio presidencial de Vicente Fox se publicó el documento oficial *Proyecto de reforma integral de la EMS en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, que comprendería el periodo 2006-2012. Buscó aglutinar la mayor parte de modalidades de bachillerato existentes en el país y se definió un perfil general del egresado. En el 2008, ya en el sexenio de Felipe Calderón, también del PAN, se instrumentó la *Reforma integral de la educación media superior con un marco curricular común*, la cual introdujo las competencias educativas, adaptadas de algu-

nos modelos educativos internacionales. En dicho documento normativo se cita la definición de competencias según Perrenoud (2004): «capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones» (p. 11) y se establece que «las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos» (SEP, Acuerdo 442, 2008, pp. 31-32). Respecto al campo disciplinar de las Ciencias Sociales, la segunda competencia se refiere a la Historia: el estudiantado «sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente» (p. 7), y la sexta al pensamiento crítico: «sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva» (p. 4).

En 2012 el PRI retornó a la presidencia de la República y estableció una nueva reforma educativa. Otra vez, para finalizar el sexenio, en este caso de Enrique Peña Nieto, se aprobó el Nuevo Modelo Educativo Nacional en 2017. Al año siguiente se publicó el nuevo currículo de la educación media superior (NCEMS), que prima la enseñanza por competencias y que las subdivide en genéricas y disciplinares básicas. Este currículum es el vigente al momento en que esto se escribe, pues la NEM se aplicará al bachillerato en agosto del 2023. El NCEMS asigna tres semestres (3.º, 4.º y 6.º) para la asignatura de Historia; establece competencias disciplinares básicas para Ciencias Sociales, entre las cuales repite la de situar «hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y en el mundo presente», y agrega una nueva: el estudiantado «interpreta su realidad social a partir de procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado». Los aprendizajes claves incluyen seis ejes; el sexto es el «pensar históricamente» (SEP, 2017, pp. 27-28). Según los programas de estudio correspondientes, pensar históricamente consiste en la «comprensión de cómo el pasado explica el presente en lo nacional, regional y local», posesión de «las fuentes, pruebas y destrezas: herramientas para la explicación histórica», y «valoración de un nuevo orden político» (p. 29). Si bien en los planes se adujo una función central al pensamiento histórico, en los programas solo quedó esbozado.

En 2018 tuvo lugar un cambio político crucial: fue electo como presidente Andrés Manuel López Obrador, del Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), tercera fuerza política posicionada como contraria al modelo neoliberal instrumentado por el PRI y el PAN. El régimen lopezobradorista ha utilizado símbolos históricos en los cuales se identifica como la 4T, es decir, la cuarta transformación, en alusión a que se concibe como continuación de los cambios históricos de mayor trascendencia en México (la Independencia, la Reforma juarista y la Revolución Mexicana). Por ello, la historia resulta particularmente relevante en su gestión. En general, se revocó la mayor parte de las leyes de la reforma educativa promulgadas en el sexenio anterior, con el argumento de que «las políticas aplicadas hasta ahora, al no considerar las necesidades diferenciadas de cada grupo social y nivel educativo, reprodujeron las desigualdades económicas y sociales existentes» (SEP, 2019a, p. 2), y se estableció la Nueva Escuela Mexicana (NEM), definida como «la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos» (p. 3).

Después de tres años y no obstante la pandemia de covid-19, se dieron a conocer los planes y programas de estudio de la NEM para bachillerato, los cuales enuncian como crítica central a los precedentes el no ser «posible seguir apostando al enfoque utilitarista e indivi-

dualista que se ha asociado a la sociedad del conocimiento como principal y único eje rector del desarrollo de las naciones» (SEP, 2022, p. 21).

Comparado lo que permanece y lo que cambia en los programas de 2018 respecto de los publicados en 2022:

- La asignatura seguirá impartándose en tres semestres, pero se modifica su ubicación en el mapa curricular: en el programa actual se desarrolla en los semestres 3.º, 4.º y 6.º; en el próximo a implementarse, en el 4.º, 5.º y 6.º.
- Se modifica el nombre, de Historia de México I, Historia de México II e Historia Universal Contemporánea, cambia a Conciencia Histórica 1, 2 y 3. En los contenidos se identifican cambios menores: en el primer curso la temporalidad de la Historia Nacional permanece, se incorporan contenidos de Historia Mundial y se enuncia una postura que se refleja en las menciones al presente bajo la mirada crítica de que el estudiantado «explicará que la jerarquía social novohispana fue el antecedente de la discriminación y el racismo practicados en el México actual» (SEP, 2019b, p. 53), con la novedad de que se introduce un tema explicativo relativo a la conciencia histórica; en el segundo curso, la temporalidad de historia nacional es semejante a la del programa anterior y se incorpora también la historia mundial aunque se acorta para proseguir en el tercer grado con un tratamiento que da peso a la historia de los siglos XX y XXI en el vaivén de la nacional y la mundial, conforme con la misma línea discursiva que se ejemplifica en el tema 5: «La comunidad estudiantil explica las características de un régimen de partido de Estado y las formas de sociabilidad política (autoritarismo, represión, corrupción, cooptación de medios de comunicación, sindicatos, redes políticas y élites económicas) para que asuman una postura crítica y construyan futuros basados en el ejercicio de la democracia, la cultura de paz y el bien común» (p. 58).
- Permanece la categoría de pensamiento histórico, aunque como una subcategoría de la conciencia histórica y se enuncia combinado, bajo el nombre de «pensamiento crítico histórico».
- Se eliminan las competencias (se les considera «error pedagógico y epistemológico» (p. 32) y en su lugar se establecen cuatro «recursos sociocognitivos (lengua y comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital)» (SEP, 2022b, p. 39) que «contribuyen a desarrollar capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores» (p. 41). Dado lo expuesto, resulta esencial a nuestro análisis reparar en la categoría de conciencia histórica.

1.3. Conciencia histórica

La conciencia histórica es posicionada en el marco curricular común como poseedora de «un papel transversal en el currículum para lograr aprendizajes de trayectoria» (p. 4) y se le define como el recurso sociocognitivo que posibilita a la comunidad estudiantil comprender su presente a partir del conocimiento y la reflexión del pasado. Para el logro de este propósito, se desarrolla «el análisis de la situación presente del estudiante, su familia, comunidad, nación y el mundo, y se pregunta por qué estamos en estas condiciones y cuáles son los he-

chos y procesos del pasado que influyen en las circunstancias actuales» (SEP, 2022a, p. 49). La conciencia histórica –se afirma– permitirá al estudiantado de la EMS «recopilar información, analizarla críticamente para comprender e interpretar los procesos y hechos vividos por los seres humanos, las comunidades y las sociedades en el pasado con el propósito de desarrollar pensamiento crítico para explicar y ubicarse en la realidad presente, así como orientar sus acciones futuras» (p. 4); asimismo, «desarrollará la capacidad de aplicar el pensamiento crítico en la interpretación del momento histórico actual, a partir de ciertos recursos e hitos históricos fundamentales para entender lo que somos en el presente y de esa forma asumir una postura frente a los problemas y realidades que aquejan a las comunidades, región, nación y el mundo» (p. 49).

Se establece que la conciencia histórica está formada por cuatro categorías, las cuales a su vez se subdividen en subcategorías. Las categorías son las siguientes:

- El método histórico: entendido como la búsqueda y clasificación de la información contenida en diversas fuentes, cuyas subcategorías son fuentes de investigación, indagación y patrimonio históricos.
- La explicación histórica: se entiende como conocer, comprender y explicar la multiplicidad de causas y factores de un hecho o fenómeno social; sus subcategorías son: causalidades y factores, sujetos y espacios y tiempos históricos.
- El pensamiento crítico histórico: se plantea como la comprensión, explicación e interrelación de los procesos históricos para explicar que no surgen de manera espontánea, mecánica o individual; lo cual se argumenta mediante las subcategorías de contextualización, interpretación y crítica histórica.
- El proceso histórico: se concibe como la capacidad de comprender de manera crítica los procesos históricos para explicar, interpretar y ubicarse en la realidad actual y orientar su vida individual y social futura; subcategorías: acciones y decisiones y construcción de futuro.

Expuesta la anterior conceptualización en los planes y programas de estudio oficiales de conciencia histórica, resulta pertinente relacionarla con el estado de la cuestión. Diversos teóricos de la historia datan los inicios del empleo del término *conciencia histórica* en los años ochenta del siglo pasado (Clark y Grever, 2018, p. 177). Explican que se identifican dos enfoques al respecto: uno historiográfico y otro educativo, ambos originados en la filosofía de la historia.

El enfoque historiográfico se refiere al reconocimiento de la historicidad de los seres humanos y su conocimiento en la sociedad (Blaas, 1988; Collingwood, 1994; Gadamer, 2006; Lukacs, 1985). Observa el impacto de una creciente conciencia de las diferencias entre el pasado, el presente y el futuro en la historiografía, y da como resultado la creación del tiempo histórico (Koselleck, 1972, pp. 13-14).

El enfoque educativo se centra en cómo el concepto puede ser traducido en conceptos que son utilizados para la investigación empírica y las prácticas de la enseñanza de la historia. Este segundo enfoque es una mezcla de filosofía alemana (por ejemplo, el trabajo de Jeismann, Rasen y Pandel) y la investigación analítica y empírica angloamericana (Lee, Ashby, Wineburg y Seixas) (Clark y Grever, 2018, p. 182).

Los estados de la cuestión internacionales exponen que en el ámbito educativo los autores mayormente abordados son Jörn Rüsen (alemán), Peter Seixas (canadiense) y Samuel Wineburg (estadounidense), sin dejar de mencionar que existen otros autores que han trabajado la conciencia histórica tanto en su conceptualización como en su carácter de herramienta de análisis.

Si bien la tipología de Rüsen, de cuatro tipos de conciencia histórica (1989) ha sido quizás la más influyente para estas reflexiones, Peter Seixas (2017) analizó más a fondo las tradiciones subyacentes tras los conceptos de conciencia histórica y de pensamiento histórico, así como sus aplicaciones empíricas al contexto educativo (Clark y Grever, 2018, p. 182).

En el siguiente mapa conceptual se relaciona la producción internacional con la mexicana: se enuncian las categorías presentes en la enseñanza de la historia en una década mediante un estudio que comprendió lo producido por la red académica mexicana más relevante en el área entre 2010 y 2020 (Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia) y que recuperó los conceptos y autores y autoras mayormente influyentes en dicha producción. En ambas concepciones resulta clave reparar en los constructos y sus relaciones.

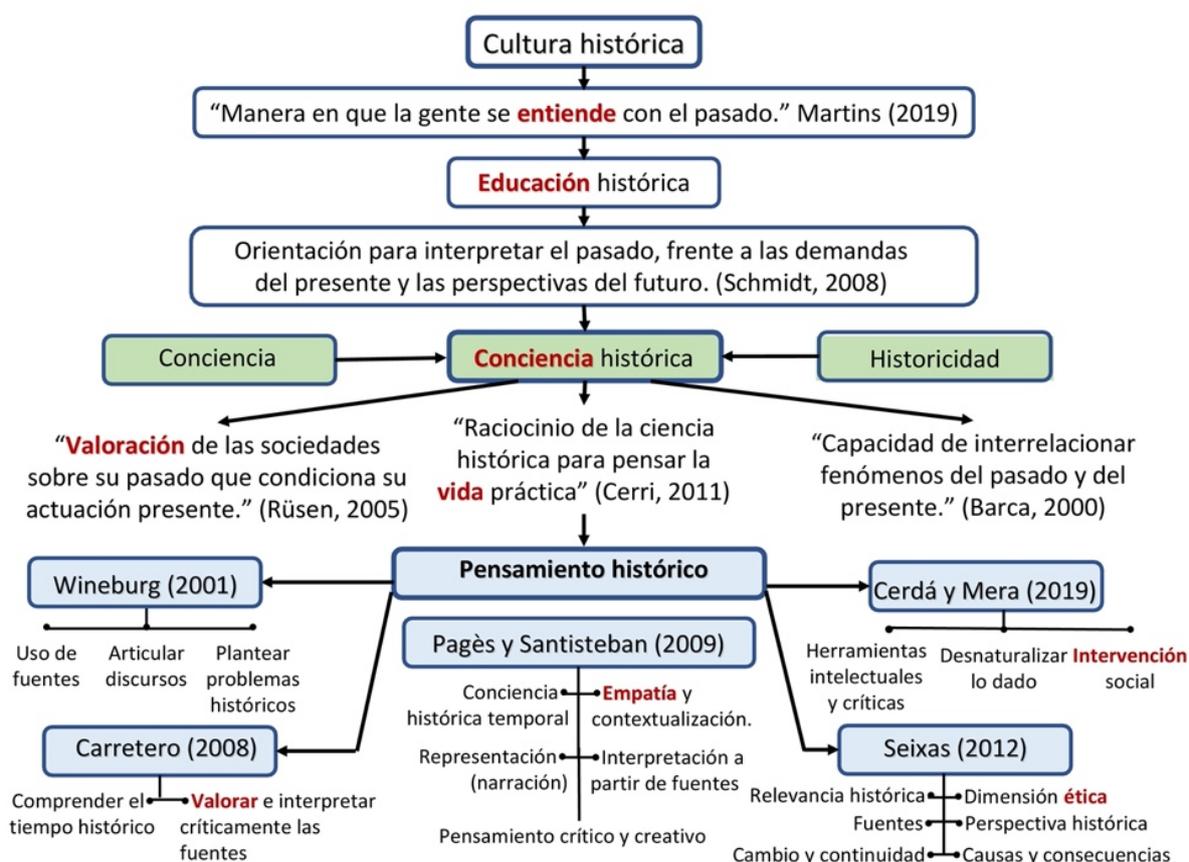


Gráfico 1.1. Categorías presentes en la investigación sobre enseñanza de la historia en México: 2010-2020. Fuente: Latapí (2021). En: A. Bueno, E. Creme y J. Ibagón. *Ensino e aprendizagem histórica* (p. 24).

1.4. Conclusiones

Basándonos en lo anterior, podemos colegir que es de destacar que los programas de estudio mexicanos se pongan al día en la discusión internacional y giren alrededor de la conciencia histórica como eje. Ello abre oportunidades de trabajo urgentes para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato mexicano y para contribuir, con la calidad educativa, a abatir los rezagos y desigualdades presentes. Para ello será menester trabajar en que la mediación de ser en la historia por medio de la situación temporal no quede en la visión del pasado para comprender el presente, sino que pueda valerse de los aportes del pensamiento histórico como camino para posibilitar el análisis de esa dinámica dialéctica del tiempo que se hace vida en acciones concretas que construyen el presente y el futuro. En tal sentido es indispensable que los planes de estudio ahonden en la concepción de conciencia histórica en relación con los conceptos de pensamiento histórico y pensamiento crítico. Será conveniente que se complemente el documento del marco curricular común con referencias actualizadas y específicas sobre la conciencia histórica, el pensamiento histórico y el pensamiento crítico. El tratamiento del futuro, que queda escasamente expuesto en los programas, se podría enriquecer con el trabajo de Castellví, Escibano, Santos y Marolla (2022).

Conviene concluir con un aspecto que se aborda tangencialmente en el marco curricular común. En el apartado «¿Cómo incorporar la transversalidad del conocimiento a la planeación didáctica?» se plantea el trabajo en aula con una temática general y con una específica.

La temática general «representa problemáticas contextualizadas en ámbitos relacionados con situaciones que afectan a la humanidad y la experiencia personal del estudiantado, son reales, cotidianas, presentes o lejanas en el tiempo, son potenciadoras del interés de las y los adolescentes y jóvenes... (Villaseñor, 2006). Se considera como una problemática relevante, que aborda y trastoca cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos, actuales y contextualizados» (SEP, 2022b, p. 72). La temática específica se plantea como una pregunta particular. La propuesta curricular recomienda abordar juntas la temática general y la específica para lo cual propone el trabajo con proyectos como estrategia para comprender, afrontar y dar solución a la problemática planteada, empleando los contenidos que proveen las categorías y subcategorías involucradas durante la trayectoria de aprendizaje (SEP, 2022, pp. 73-74). Aquí hacemos una consideración doble: el trabajo con cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos ha probado resultados de beneficio en la enseñanza de las ciencias sociales, pero no conduce necesariamente a que el estudiantado aporte soluciones. En segundo lugar, las cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos son expuestos como genéricos a todas las asignaturas y se aglutinan con los proyectos, lo cual no es equivalente. La recomendación en este caso es que se clarifique el lugar que las cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos tienen en el currículum y que se aporten referencias al respecto, de lo contrario quedarían inconexos. Añadimos que han de visibilizarse los componentes emocionales asociados con la finalidad de que el estudiantado aprenda a orientar sus sentimientos.

Por último, cerramos con el reto mayúsculo que presenta cada reforma curricular: la formación docente. Dados los tiempos con que se presenta lo aquí expuesto, esperamos que se pueda abatir el documentado desfase entre las reformas curriculares y la formación docente (Da Silva, Gutiérrez y Latapí, 2021, p. 10) para que el profesorado, como intelectual de la edu-

cación, pueda contar con todo aquello que requiere para tomar decisiones fundamentadas sobre su práctica.

Referencias

- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R. y Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Comunicar*, 73 (30). <https://www.revista-comunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=73&articulo=73-2022-04>
- Clark, A. y Grever, M. (2018). Conciencia histórica: conceptualizaciones y aplicaciones educativas. En: A. Metzger y L. McArthur (eds.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 177-201). Wiley Blackwell.
- Da Silva, L., Gutiérrez, M. C. y Latapí, P. (2021). Brasil, Colombia y México. Políticas curriculares recientes para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la educación básica y en la formación inicial de profesorado. *Educación Em.*, 31. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77023>
- Latapí, P. (2020). Categorías presentes en la investigación sobre enseñanza de la Historia en México: 2010-2020. En: A. Bueno, E. Creme y J. Ibagón (coords.). *Ensino e aprendizagem histórica* (pp. 21-28). <https://simpohis2020aprendizagem.blogspot.com/p/categorias-presentes-en-lainvestigacion.html>
- Plá, S. y Ross, E. W. (2023). *Social studies education in Latin América*. Routledge.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Acuerdo 444. file:///C:/Users/pamel/OneDrive/Escritorio/Archivos%20del%20escritorio/TESIS%202020/TEXTOS/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior. Campo Disciplinar de Ciencias Sociales*. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12499/ciencias_sociales_bt.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018). *DGESPE. Planes 2018. Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2019a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2019b). *Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2022a). *Acuerdo por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de Educación Media Superior*. https://www.dof.gob.mx/website/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=300981&pagina=107&seccion=0
- Secretaría de Educación Pública (2022b). *Progresiones del nuevo MCCEMS. Contenidos de recursos sociocognoscitivos, áreas de conocimiento y recursos socioemocionales*. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria8_2022/Documento%20Progresiones%20PROGRESIONES%20Agosto%202022.pdf
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación educativa*, 14 (64). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a4.pdf>

2. ¿Se aborda la violencia de motivación política reciente en el currículum y libros de texto de la CAPV?¹

JANIRE CASTRILLO CASADO

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea
janire.castrillo@ehu.eus

IRATXE GILLATE AIERDI

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea
iratxe.gillate@ehu.eus

ÚRSULA LUNA VELASCO

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea
ursula.luna@ehu.eus

ÁLEX IBÁÑEZ-ETXEBERRIA

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea
alex.ibanez@ehu.eus

2.1. Introducción

Desde que en el contexto de la dictadura franquista surgió ETA, y hasta el cese de su actividad armada en 2011, el País Vasco vivió años de violencia de motivación política a causa de un conflicto nacional-identitario, plasmado sobre todo en desacuerdos sobre el estatus del territorio respecto a los Estados español y francés. En ese marco, acaecieron múltiples episodios de vulneración de derechos humanos, tanto por parte ETA como por el Estado español y sus fuerzas de seguridad: asesinatos, secuestros, amenazas y extorsiones, torturas, exilio y otras faltas de libertades (Carmena *et al.*, 2013). Las diferencias ideológicas y el dolor y miedo generados por el conflicto dividieron a la ciudadanía vasca que, actualmente, enfrenta una paulatina recuperación de la convivencia desde el respeto a la memoria de las víctimas (Mín-guez, 2015).

En ese escenario de reconstrucción de la paz, abordar el pasado reciente del territorio en las aulas se presenta como una oportunidad que necesita de una atención impostergable. Introducir en las aulas el *difficult past* puede favorecer el diálogo, la reconciliación y la cohesión social (Epstein y Peck, 2018; Cole y Barsalou, 2006). En ese sentido, en los últimos años se ha

1. Este trabajo ha recibido financiación de los grupos de investigación Sociedades, Procesos, Culturas (IT1465-22) y GIPyPAC (IT1442-22) de la Universidad del País Vasco, y del Departamento de Paz y Convivencia del Gobierno Vasco (OTRI 2023.0286).

registrado un aumento de estudios en el panorama internacional acerca del tratamiento de conflictos armados recientes en el campo educativo (Vicent *et al.*, 2020).

Estos señalan la necesidad de enseñar esos pasados difíciles a partir de enfoques de indagación con fuentes históricas y ofreciendo múltiples perspectivas confrontadas sobre los hechos del pasado violento, dando pie a debatir y formarse una opinión propia (Stradling, 1984). También subrayan el valor que presenta la narración de experiencias para reconocer, desde la empatía, a las víctimas de diferentes trayectorias y desbloquear barreras. Experiencias desarrolladas en Israel (Goldberg *et al.*, 2011), Irlanda del Norte (McCully, 2012) o Perú (Espinosa *et al.*, 2019) han reportado los efectos positivos de módulos pedagógicos diseñados para reflexionar sobre la violencia política y trabajar actitudes proactivas hacia una cultura de paz.

No obstante, el modo de tratar la temática en algunos países puede no ser eficaz para la construcción de la paz, ya sea porque el currículum y los manuales escolares la recogen sucintamente (Paulson, 2015; Ibagón, 2021) o por las limitaciones del profesorado para abordarlo (Quaynor, 2012; Montanares *et al.*, 2022).

En la Comunidad Autónoma Vasca –en adelante, CAPV– y Navarra se ha impulsado la educación para la paz desde las administraciones, especialmente en educación secundaria –en adelante, ESO–, desde 2010 hasta la actualidad (Ibáñez-Etxeberria *et al.*, 2022), con propuestas basadas sobre todo en el potencial de las víctimas educadoras. En 2013 la Secretaría de Paz del Gobierno Vasco consolidó el módulo educativo *Adi-adian*, cuyo eje central son los testimonios de víctimas del conflicto en un proceso dialógico que ocurre en las aulas (Gobierno Vasco, s. f.). El programa se implementa también en las aulas de formación de docentes de las universidades vascas y se ha revelado como una herramienta de generación de empatía, fuente de contenidos y motor de indagación personal sobre la temática, aumentando las competencias del futuro profesorado para fomentar la paz (Ibáñez-Etxeberria *et al.*, 2022).

No obstante, los programas y materiales producidos para tratar la violencia de motivación política han sido también objeto de controversia, reflejando lo sensible que resulta aún la temática. Por ejemplo, el recurso didáctico *Herenegun* creado por el Gobierno Vasco en 2018 fue objeto de críticas que iban desde no condenar suficientemente la violencia de ETA, hasta estar ideologizado y solo tener en cuenta a una parte de las víctimas. El material fue analizado desde los postulados de pacificación inclusiva propuestos por Johan Galtung, concluyendo que debería brindar una perspectiva más despolarizante y que integrara mayor diversidad de narrativas (Velte, 2019).

Al margen de ese tipo de proyectos específicos diseñados desde las instituciones, que no siempre llegan a todo el alumnado, es importante que tanto en el currículum como los libros de texto recojan la temática. En la CAPV son aún escasos los estudios al respecto, por lo que este estudio plantea los siguientes objetivos:

- Analizar cómo se aborda la violencia de motivación política en el actual currículum de educación básica de la CAPV.
- Analizar el tratamiento de la violencia de motivación política en los libros de texto de Ciencias Sociales, Historia y Geografía de la CAPV.

2.2. Método

Se trata de un estudio elaborado con técnicas de investigación cualitativa, concretamente, con el método de análisis del contenido (López Noguero, 2002).

Muestra

La muestra se compone de dos partes. Por un lado, está integrada por el currículum vigente de Educación Básica de la CAPV (*Decreto 236/2015*), en el que se han seleccionado las asignaturas vinculadas a la competencia social y cívica: *Ciencias Sociales y Valores Sociales y Cívicos* en Primaria –en adelante EP– y *Geografía e Historia y Valores Éticos* en ESO.

Por otro lado, se compone de libros de texto: 2 de *Ciencias Sociales* de 6º curso de EP y otros 2 de *Geografía e Historia* de 4º de ESO (Tabla 1), todos de las principales editoriales utilizadas en los centros escolares del territorio (versión en euskara) y posteriores a la promulgación del currículum vigente en la CAPV y al cese de la actividad armada de ETA.

Tabla 2.1. Manuales analizados

EP	M1	Martín, Sara; Parra, Ezequiel; De la Mata, Alfredo (2015). <i>Gizarte Zientziak. Lehen Hezkuntza 6</i> . SM-Ikasmina.
	M2	Moral, Aurora (ed.) (2020). <i>Gizarte Zientziak. Lehen Hezkuntza 6</i> . Santillana-Zubia.
ESO	M3	Basterretxea, A.; Fernández, M. A. (eds.) (2016). <i>Geografía eta Historia. 4 DBH</i> . Zubia-Santillana.
	M4	Anso, Martín (ed.) (2016). <i>Gizarte Zientziak, DBH4. Eki proiektua</i> . Ikas-Elkar.

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Para alcanzar el objetivo 1 se ha usado una ficha de vaciado y registro de contenido. En ella se han recogido todas las referencias localizadas en el currículum respecto a la violencia de motivación política y ETA, y a la resolución de conflictos, presentes entre los componentes de la competencia social y cívica, los objetivos de etapa, los contenidos y los criterios de evaluación de las asignaturas seleccionadas.

Para alcanzar el objetivo 2, se usó otra ficha de vaciado de contenido, en la que se han registrado todas las referencias a ETA y a la violencia de motivación política presentes en los manuales, en función de los siguientes ítems y categorías:

1. Número de referencias
2. Descripción del contenido.
3. Tipo de discurso histórico:
 - a. Narrativa ejemplar: relato histórico cerrado, basado en datos objetivables (fechas, hechos, conceptos) y poco crítico respecto a los hechos del pasado.
 - b. Relato crítico: inserta la multiperspectiva, con múltiples visiones sobre el pasado.
4. Tipo de estrategia metodológica para trabajar el contenido:
 - a. Inexistente.

- b. Tradicional: ejercicios basados en la memorización y repetición de contenidos del manual.
- c. De indagación: ejercicios que permiten el aprendizaje por descubrimiento o trabajar con fuentes históricas.

2.3. Resultados

Currículum de la CAPV

En EP los contenidos de Ciencias Sociales se orientan al reconocimiento de la existencia de conflictos, valorando el diálogo y la discrepancia como vías para su solución y para lograr una convivencia pacífica. En la asignatura Valores Sociales y Cívicos de 2.º ciclo de EP figura explícitamente la violación de los derechos humanos en la CAPV y el rechazo al recurso de la fuerza para dirimir conflictos (tabla 2.2).

Tabla 2.2. La violencia de motivación política en el currículum de EP

Asig. Ciencias Sociales	
Objetivo de etapa	7. Reconocer la existencia de los conflictos, valorando el diálogo y la discrepancia como vía para su solución y para lograr una convivencia saludable y prevenir violencias.
Contenidos comunes 1.º y 2.º ciclo	Habilidades para la resolución de conflictos, uso del diálogo y utilización de las normas de convivencia, las simulaciones de conflictos de convivencia y las formas democráticas de resolverlos.
Criterios de evaluación	Poner en práctica formas democráticas de resolver conflictos.
Asig. Valores Sociales y Cívicos	
Objetivo de etapa	5. Proponer, elaborar y respetar las normas de convivencia, utilizando el diálogo y la mediación en la transformación del conflicto, para entre todos y todas construir un entorno común sostenible.
Contenidos 2º ciclo	Bloque 2: derechos humanos y la gestión de conflictos, la violación de los derechos humanos en la CAPV, la disposición a afrontar los conflictos por procedimientos dialogados y el rechazo del recurso a la fuerza para dirimirlos
Criterios de evaluación	Proponer y respetar las normas de convivencia, utilizando el diálogo y la mediación para la transformación del conflicto.

Fuente: elaboración propia.

En ESO se trata la temática en 3.º y 4.º curso. La asignatura de Geografía e Historia recoge entre los contenidos actitudinales a trabajar durante 3.º: la solidaridad con las víctimas del terrorismo y la violencia, la asunción de una visión crítica hacia las situaciones injustas (guerras, terrorismo, violencia), la valoración del diálogo para la resolución de conflictos y la valoración de la memoria histórica para la construcción del futuro. Los contenidos previstos para 4.º ahondan más específicamente en la violencia de motivación política. Se propone abordar la historia de ETA y de otros grupos armados como el GAL, que practicaron terrorismo de Estado o «guerra sucia» en contra de la primera. También las vulneraciones de derechos hu-

manos en el contexto de la violencia de motivación política y la perspectiva de las víctimas. En la asignatura de Valores Éticos de 4.º curso se prevé profundizar de manera directa en la realidad sobre las víctimas del terrorismo; la violencia y las violaciones de derechos humanos; la necesidad de una memoria crítica; y la reflexión crítica sobre la violencia a través de programas como *Adi-adian* (tabla 2.3).

Tabla 2.3. La violencia de motivación política en el currículum de ESO

Asig. Geografía e Historia	
Contenidos 3.º	Actitudinal. Solidaridad con las víctimas del terrorismo y la violencia, asunción de una visión crítica hacia las situaciones injustas (guerras, terrorismo, violencia), valoración del diálogo como medio para la resolución de conflictos y valoración de la memoria histórica en la construcción del futuro.
Contenidos 4.º	Bloque 2: bases de la sociedad actual: nacimiento de ETA y su historia de terrorismo hasta su declaración del cese definitivo, terrorismo del GAL y grupos similares, vulneraciones de derechos humanos en el contexto de la violencia de motivación política, perspectiva de las víctimas de la violencia y el terrorismo.
Asig. Valores Éticos	
Contenidos 4.º	Realidad sobre las víctimas del terrorismo, la violencia y las violaciones de derechos humanos, leyes de reconocimiento y reparación, necesidad de una memoria crítica en relación con el terrorismo de ETA y cualquier otra forma de terrorismo, guerra, violencia y vulneración de derechos humanos, reflexión crítica sobre la violencia a través de programas como <i>Adi-adian</i> .
Criterios de evaluación	Desarrollar una sensibilidad comprometida con la solidaridad, la empatía y la cercanía hacia las víctimas del terrorismo, la violencia y las vulneraciones de derechos humanos.

Fuente: elaboración propia.

Libros de texto

En los libros de texto analizados se observa cierta escasez de referencias a la violencia de motivación política, siendo más en los manuales de ESO que en los de EP. En uno no se cita la temática, en dos casos se utiliza un discurso basado en narrativas ejemplares y solo uno de los manuales contiene un relato crítico. En lo que a la estrategia metodológica se refiere, entre los que sí contienen referencias, el de EP no ofrece ejercicios asociados, y los de ESO proponen actividades de indagación (tabla 2.4).

Tabla 2.4. Resultados del análisis de los manuales (ítems 1, 3, 4)

Manual	Etapa	Ítem		
		1 N.º referencias	3 Tipo de discurso	4 Estrategia metodológica
M1	EP	0	-	-
M2		2	Narrativa ejemplar	Inexistente
M3	ESO	7	Narrativa ejemplar	Indagación
M4		5	Crítico	Indagación

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al ítem 2, sobre el contenido de los manuales, recordar que el M1 de EP no recoge ninguna referencia a ETA o a la violencia de motivación política. El M2, en la unidad didáctica 8 llamada «Desde el siglo xx hasta la actualidad», contiene un apartado dedicado a la Transición y los gobiernos democráticos. En ella se dedican tres párrafos a la crisis económica en la que estaba sumida España y la gran cantidad de atentados terroristas. En el apartado «Euskadi desde el siglo xx hasta hoy» se alude a la represión sufrida por la cultura vasca en el franquismo y al movimiento de las ikastolas. Se inserta un cuadro resumen de algunos de los acontecimientos más relevantes del periodo, entre los que se cita que «en 2011 ETA anunció un alto el fuego definitivo».

En ESO el M3 contiene la unidad 12 titulada «España y el territorio vasco: de la dictadura a la democracia», en la que aparecen varias referencias a ETA. En el apartado sobre la crisis del franquismo se mencionan colectivos opositores, como ETA y GRAPO, calificados como «grupos terroristas» y se señala que usaban métodos violentos para derrocar al régimen. Se menciona la violencia desplegada desde el gobierno de Franco contra algunos opositores, a quienes afectaron las detenciones y penas de muerte, el atentado contra Carrero Blanco y la intensificación de los atentados durante esos años. En el apartado dedicado a la etapa de los gobiernos del PSOE un párrafo explica que algunos altos cargos se vieron implicados en casos de «corrupción política» y que su reputación se vio mermada a causa del «escándalo GAL». Se indica que miembros de las fuerzas de seguridad y el gobierno usaron los mismos métodos que ETA para combatirla. En la etapa de bipartidismo del PP y PSOE se señala que en 2011 ETA anunció el cese de su actividad armada. Por último, en el apartado «El territorio vasco desde la Transición a la actualidad» se indica que durante los años ochenta ETA realizó múltiples atentados y también el «grupo parapolicial» GAL.

En el M4 de ESO se propone al alumnado planificar una investigación acerca de un conflicto armado reciente del panorama internacional. Tras ello se trata el franquismo y se trabaja sobre la interpretación del proceso de recuperación de la memoria, con la localización y apertura de fosas de represaliados. Después se propone trabajar sobre la violencia de motivación política en el País Vasco con búsquedas de información sobre ETA y el GAL y los sucesos acaecidos desde 1960. Se propone la visualización de testimonios de familiares de víctimas de distinta naturaleza.

2.4. Discusión y conclusiones

El último decreto educativo de la CAPV ha adoptado entre sus contenidos cuestiones relacionadas con la violencia de motivación política reciente y la paz, pues trabajarlo puede favorecer el diálogo y la cohesión social (Epstein y Peck, 2018; Cole y Barsalou, 2006). Los contenidos relacionados con la violencia de motivación política aparecen más vinculados a la asignatura Valores Éticos que a la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Ese planteamiento desligado nos parece criticable, ya que la educación ciudadana es uno de los objetivos de dichas asignaturas, dirigida a una formación de individuos críticos, responsables y partícipes de su sociedad.

En Ciencias Sociales de EP solo se propone tratar la resolución de conflictos de manera genérica, siendo escasas también las referencias a la violencia de motivación política acaeci-

da en el País Vasco en los libros de texto de la etapa. El currículum de ESO recoge la violencia de motivación política reciente en la asignatura Geografía e Historia y en Valores Éticos, y los libros de texto de Geografía e Historia, analizados en este estudio, lo concretan de manera desigual. Uno ofrece una narrativa ejemplar con fechas, hechos o conceptos objetivables del pasado, lo cual no permite al alumnado conocer las distintas visiones, a veces contradictorias, de los agentes implicados en el conflicto. En el otro el relato surge a partir de fuentes históricas que ofrecen múltiples perspectivas, dando pie a reflexionar y debatir sobre el pasado violento (Stradling, 1984; Ibáñez-Etxeberria, 2022). En ambos manuales se proponen actividades de indagación sobre la temática.

Los libros de texto de Valores Cívicos no han sido analizados en este estudio, porque no hemos podido localizar editoriales que produzcan manuales adaptados al currículum de la CAPV y en euskera (sino para el conjunto del Estado), por lo que inferimos que estos apenas contendrán menciones al conflicto.

Aunque la muestra es limitada, puede afirmarse que el actual currículum de la CAPV y los manuales que lo concretan no siempre aprovechan el potencial que tiene abordar la violencia de las décadas pasadas, ni el efecto positivo que podría tener para trabajar actitudes proactivas hacia la paz (Goldberg *et al.*, 2011; McCully, 2012; Espinosa *et al.*, 2019). Para terminar, señalemos que somos conscientes de las limitaciones del estudio y de la necesidad de seguir indagando al respecto en el futuro.

Referencias

- Carmena, M., Landa, J. M., Múgica, R. y Uriarte, J. M. (2013). *Informe-base de vulneraciones de derechos humanos en el caso vasco (1960-2013)*. Secretaria Paz y Convivencia-Gobierno Vasco.
- Cole, E. y Barsalou, J. (2006). Unite or divide? The challenges of teaching history in societies emerging from violent conflict. Special report. Institute of Peace.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV núm. 9, 15 de enero de 2016).
- Epstein, T. y Peck, C. L. (eds.) (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts: a critical sociocultural approach*. Routledge.
- Espinosa, A., Cueto, R. M. y Páez, D. (2019). Reflecting upon the years of political violence in Peru: an experimental study to promote a culture of peace in higher education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 49 (4), 385-39. <https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1664710>
- Gobierno Vasco (s. f.). Módulo educativo Adi-Adian. Aprendizajes de dignidad humana, convivencia y empatía mediante una experiencia de escucha de testimonios de víctimas. <https://www.euskadi.eus/documentos-paz-convivencia/web01-sllehbak/es/>
- Goldberg, T., Wagner, W. y Petrović, N. (2019). From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture y Society*, 27 (1), 7-38.

- Ibagón, N. J. (2020). Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América. *Revista Guillermo de Ockham*, 18 (1), 103-114. <https://doi.org/10.21500/22563202.4404>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Albas, L., Gaskue, S. y Vicent, N. (2022). Education and controversial topics in post-conflict societies: the coexistence and memory project in contemporary teacher training in the basque Country. En: D. Ortega-Sánchez (ed.). *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching* (pp. 81-97). Springer-Nature.
- Mccully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7 (2), 145-159.
- Mínguez, X. (2015). Hacia una memoria incluyente para la paz en el País Vasco. *Política y Sociedad*, 52 (1), 233-252. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v1.n52.44933
- Montanares, E., González-Marilicán, M., Llancavil, D. y Vasquez-Leyton, G. (2022). Enseñanza de la Historia, y el conflicto. Una revisión teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11 (1), 119-131. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.007>
- Paulson, J. (2015). «Whether and how?». History education about recent and ongoing conflict: a review of research. *Journal on Education in Emergencies*, 1 (1), 115-141. <https://doi.org/10.17609/N84H20>
- Quaynor, L. J. (2012). Citizenship education in post-conflict contexts: a review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7 (1), 33-57. <https://doi.org/10.1177/1746197911432593>
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: an evaluation. *Educational Review*, 36 (2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Velte, S. (2019). Euskal gatazka armatuaren historia hezkuntzako edukietan: azterketa diskurtsibo bat. *Tantak*, 31 (2), 41-73.
- Vicent, N., Castrillo, J., Ibáñez-Etxeberria, A. y Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei*, 14 (2), 55-91.

3. Educar en y mediante el patrimonio como apuesta formativa curricular y no formal de un país. El caso de Andorra

CRISTINA YÁÑEZ DE ALDECOA

Universidad de Andorra

cyanez@uda.ad

ANNA SOLÉ LLUSSÀ

Universidad de Lleida

anna.sole@udl.cat

MARC BALLESTÉ ESCORIHUELA

Universidad de Lleida

marc.balleste@udl.cat

ARES FERNÁNDEZ JOVÉ

Universidad de Lleida

ares.fernandez@udl.cat

3.1. Introducción

La valorización del patrimonio contribuye al desarrollo de sociedades más plurales y democráticas (Morote y Colomer, 2021) y no solo debe ser trabajado en las aulas como un recurso, sino también como contenido conceptual, procedimental y actitudinal, en el marco de la llamada educación en patrimonio (Calvo y López, 2019; Estepa *et al.*, 2007; Fontal e Ibáñez, 2017; Yáñez, 2017).

En este sentido, se presenta el diseño metodológico y los resultados preliminares de un estudio llevado a cabo por investigadores del Grupo de Investigación Interdisciplinar en Educación (GRIE) de la Universidad de Andorra y de la Cátedra de Educación y Patrimonio Inmaterial de la Universidad de Lleida, junto con la colaboración del Ministerio de Educación del Gobierno de Andorra, que profundiza en la relación entre el patrimonio y su didáctica.

Concretamente, dicha investigación pretende conocer el estado de la educación patrimonial en un territorio; en este caso, el Principado de Andorra, considerando las prácticas desarrolladas en los ámbitos formal y no formal para realizar propuestas de mejora, potenciar sinergias y amplificar las buenas prácticas existentes, así como establecer un modelo de análisis de la educación patrimonial, extrapolable a otros territorios.

Centrados en el alumnado de primera y segunda enseñanza, en los equipos docentes y los gestores del patrimonio, el estudio presenta tres grandes objetivos:

- Identificar las concepciones sobre patrimonio.
- Analizar la experiencia didáctica y el contexto de aprendizaje del patrimonio.
- Determinar la importancia de la educación patrimonial.

Con relación a los instrumentos, se diseñaron y validaron un cuestionario y una entrevista semiestructurada. El cuestionario se administró a 1235 estudiantes de educación primaria y secundaria de los tres sistemas educativos públicos del país: andorrano, español y francés. Se

administraron 41 entrevistas semiestructuradas a los equipos docentes de los centros educativos, y 15 a los gestores de los equipamientos patrimoniales.

Los resultados preliminares muestran que el alumnado andorrano se acerca a una visión holística del patrimonio, aunque pone el foco en tres tipologías de patrimonio: el artístico, el histórico y el natural. En lo que se refiere a cómo se trabaja el patrimonio en el aula, la tipología más común es el patrimonio histórico, seguido del natural. Asimismo, es importante destacar que, en ambos entornos, dentro y fuera de la escuela, el alumnado prefiere mayoritariamente las metodologías basadas en visitas libres y guiadas para conocer el patrimonio. Por tanto, se podría concluir que existe una clara tendencia hacia la revalorización de los bienes patrimoniales y su utilización didáctica como recurso educativo.

3.2. La educación patrimonial

El Consejo de Europa establece una definición para el término *educación patrimonial*, como: «un enfoque de enseñanza basado en el patrimonio cultural, que incorpora métodos educativos activos, enfoques transversales del currículo y una asociación entre los campos de la educación y la cultura, y emplea la más amplia variedad de modos de comunicación y expresión» (Comité de Ministros, 1998, p. 31). Esta disciplina de la Educación Patrimonial no puede divorciarse de los parámetros globales y locales de la educación, que la Unesco ya definió, a fines del siglo xx, como un proceso a lo largo de la vida y un instrumento que permitirá el logro de los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1999; García Valecillo, 2009).

En este sentido, debe ser considerada como un tipo de educación con enfoque intercultural para generar en los estudiantes la comprensión y valoración del patrimonio cultural que no solo les permitirá identificar y comprender las similitudes entre los pueblos, sino también celebrar las diferencias y, por lo tanto, combatir el racismo, la xenofobia y la intolerancia. La educación patrimonial fomenta la indagación personal y la resolución de problemas y facilita la construcción de habilidades para que los ciudadanos sean capaces de identificar el patrimonio del futuro (Copeland, 2004).

Según Fontal (2003, p. 166), el diseño, la planificación y ejecución de acciones educativas debe tener como objeto de estudio el diseño de estrategias y recursos educativos centrados en las personas, y no en los bienes culturales. El proceso pedagógico que se produce estaría centrado en los conocimientos y valores que subyacen en una sociedad, de manera que el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social (García Valecillo, 2009).

En vista de lo anterior, la educación patrimonial debe ser parte de la formación del individuo a lo largo de la vida, tanto en los procesos de educación formal como no formal e informal. Según Fontal (2003), la educación patrimonial no solo debe buscar el desarrollo integral del sujeto y sus capacidades en todas sus dimensiones (afectiva, social, espiritual, intelectual e interpersonal), sino que al mismo tiempo ha de favorecer los procesos de valoración, conservación, respeto y transmisión, claves en la salvaguarda del patrimonio para las generaciones futuras.

Es gratificante comprobar, en investigaciones recientes sobre educación patrimonial realizadas en escolares y adolescentes, ejemplos que analizan a alumnos de primaria, por un

lado, como los de Conde y Armas (2019) y, por otro, estudios cuyo público objetivo son los alumnos de secundaria (Martín Cepeda y Fontal, 2019). Sin embargo, no son frecuentes los estudios que abarcan ambos grupos y menos aún estudios que analicen la relación entre la escuela y los centros patrimoniales. Si entendemos el entorno como una oportunidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje, los museos se convierten en magníficos escenarios con un potencial educativo enorme. La educación formal debería poder trabajar, codo con codo, con el mundo de la educación no formal, como un proceso natural para adecuar los proyectos educativos de los museos.

3.3. El contexto de la investigación

Este proyecto nació de la colaboración interuniversitaria internacional entre el Grupo de Investigación Interdisciplinar en Educación (GRIE), de la Universidad de Andorra, y la Cátedra de Educación y Patrimonio Inmaterial en los Pirineos de la Universidad de Lleida. Fruto de esta colaboración se ha diseñado una metodología e instrumentos, avalados por expertos, para la realización de este estudio, que ha contado con la complicidad de los docentes expertos y el apoyo del Ministerio de Educación del Gobierno de Andorra, que entendió el proyecto como una oportunidad nacional y nos permitió acceder a las escuelas del país de los tres sistemas educativos, tanto de primaria como de secundaria.

En Andorra conviven hasta tres sistemas educativos: andorrano, español y francés. En un país con cultura de la migración, con una sociedad multicultural, el hecho de contar con tres sistemas educativos de libre acceso, sin importar el origen o la clase social, es un eje vertebrador de la convivencia e integración de los recién llegados al país y por ende un elemento democratizador. Los sistemas español y francés cuentan con un programa de enseñanza denominado «Formación andorrana», que permite a los alumnos adquirir un conocimiento básico y obligatorio de la cultura andorrana como herramienta integradora, y al mismo tiempo valorar y preservar la identidad del país (Sabido *et al.*, 2022).

Así pues, tanto por la propia metodología, como por los instrumentos que se han diseñado, el haber contado con alumnos, profesores y gestores del patrimonio, así como por el elevado número de participantes, podemos establecer que se trata de un estudio pionero, siendo el primer caso en el que el tema del patrimonio se estudia para alumnos de primaria y secundaria de todo un país, tendiendo un puente entre escuela y museo.

Objetivos

Esta investigación circunscribe un doble objetivo metodológico y de investigación. En primer lugar, pretende analizar el estado de la educación patrimonial en un territorio –en este caso Andorra–, considerando las prácticas desarrolladas en los ámbitos formal y no formal, para realizar propuestas de mejora, potenciar sinergias y amplificar las buenas prácticas existentes. En segundo lugar, el proyecto ha permitido establecer un modelo de análisis de la educación patrimonial, extrapolable a otros territorios.

Los objetivos específicos de este trabajo centrados en el alumnado de primera y segunda enseñanza, así como de los equipos docentes y los gestores del patrimonio se explicitan en los siguientes:

- Identificar las concepciones sobre patrimonio.
- Analizar la experiencia didáctica y el contexto de aprendizaje del patrimonio.
- Determinar la importancia de la educación patrimonial.

Diseño de la investigación y muestra participante

Es un diseño de método mixto cuantitativo-cualitativo con un paradigma no experimental. Se sentaron las bases científicas a partir de una revisión bibliográfica que permitió diseñar la metodología de estudio, así como los instrumentos administrados para la recogida de datos. Por un lado, los datos cuantitativos se utilizaron para aplicar métodos estadísticos y correlacionales para descubrir relaciones entre variables. Por otro lado, los datos cualitativos nos llevan a profundizar más en la interpretación de la relación entre variables a partir de los datos cuantitativos (Creswell, 2014).

La investigación se llevó a cabo durante el curso académico 2021/2022, en 15 colegios públicos y concertados de primaria y secundaria de los tres sistemas educativos de Andorra: andorrano, español y francés. La muestra del estudio fue de 1235 alumnos, lo que representa más del 11% del total de alumnos andorranos y proporciona un alto grado de representatividad del contexto educativo para obtener unos resultados coherentes y significativos.

Instrumentos de la investigación

Con relación a los instrumentos, para examinar las concepciones y el contexto de aprendizaje del patrimonio en estudiantes de primaria y secundaria, se recogieron datos cuantitativos y cualitativos a través de un cuestionario cuya univocidad, pertinencia e importancia (Carrera *et al.*, 2011) fueron previamente validados por un panel de siete expertos compuesto por docentes de primaria y secundaria, profesores universitarios y técnicos y directivos del Ministerio de Educación del Gobierno de Andorra.

El cuestionario se administró a 1235 estudiantes de educación primaria y secundaria, de los tres sistemas educativos públicos del país: andorrano, español y francés. Se administraron 41 entrevistas semiestructuradas a los equipos docentes de los centros educativos, y 15 a los gestores de los equipamientos patrimoniales.

3.4. Resultados

Concepciones sobre patrimonio: alumnado de primera y segunda enseñanza

En relación con el primer objetivo planteado referente a las concepciones sobre patrimonio, uno de los primeros resultados obtenidos muestra que el alumnado andorrano se acerca a una visión holística del patrimonio, sobre todo en los estudiantes de educación secundaria (tabla 3.1), aunque pone el foco de su conocimiento en tres tipologías en particular: el artístico, el histórico y el natural. En este sentido, se preguntó al alumnado por lo que consideraban patrimonio entre una lista de elementos.

Tabla 3.1. Visión holística del alumnado

Nivel	Estudiantes que han escogido tres o cuatro tipologías de patrimonios diferentes (visión holística)	
	N	%
Educación primaria	298	47,14%
Educación secundaria	334	52,84%
TOTAL	632	100%

Experiencia didáctica y contexto de aprendizaje del patrimonio: alumnado de primera y segunda enseñanza

En lo que se refiere al segundo objetivo planteado sobre la experiencia didáctica y el contexto de aprendizaje del patrimonio, la tipología más común trabajada en el aula es el patrimonio histórico, seguido del natural y el inmaterial. En última posición está el industrial y el artístico, el cual el alumnado podría haberlo tenido en cuenta en la categoría de «histórico».

Asimismo, es importante destacar que las actividades o recursos más usados en el aula en relación con el patrimonio son las visitas guiadas con más del 75% de las respuestas para ambos niveles (figura 3.1), seguidas del uso de portafolios y las charlas. Las visitas libres o guiadas son igualmente la metodología que más prefieren en secundaria, como puede apreciarse, y para ambos niveles cuando se trata de actividades realizadas en un contexto no escolar.

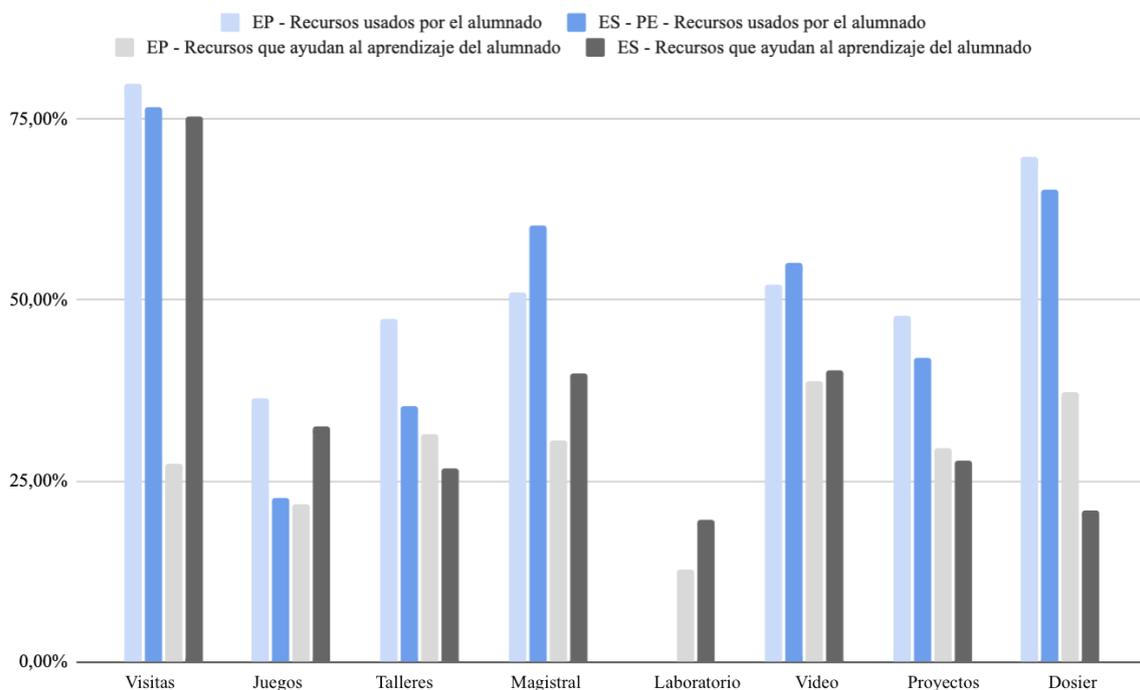


Figura 3.1. Respuestas de los estudiantes con relación a que actividad o recurso educativo utilizan para trabajar el patrimonio en el aula (azul) y respuestas de los estudiantes sobre qué actividades o recursos les ayudan más en el aprendizaje de la educación patrimonial (gris). (EP) se refiere al alumnado de educación primaria y (ES) al alumnado de educación secundaria.

Importancia de la educación patrimonial: alumnado de educación primaria y secundaria

Por último, en relación con el tercer objetivo planteado sobre la importancia de la educación patrimonial en el alumnado, resulta interesante destacar que para más del 50% de los estudiantes es importante conocer el patrimonio sobre todo para preservar la naturaleza y la cultura, así como para ser conscientes del pasado (figura 3.2).

Además, más de un tercio del alumnado identifica la importancia del patrimonio con relación a la construcción de su identidad en ambos niveles educativos. Este concepto, que puede parecer muy abstracto sobre todo para el alumnado de la etapa de educación primaria, se consolida con un 34,08% de las respuestas a favor. Lo mismo ocurre en la etapa de educación secundaria con un 35,35% de las respuestas (figura 3.2).

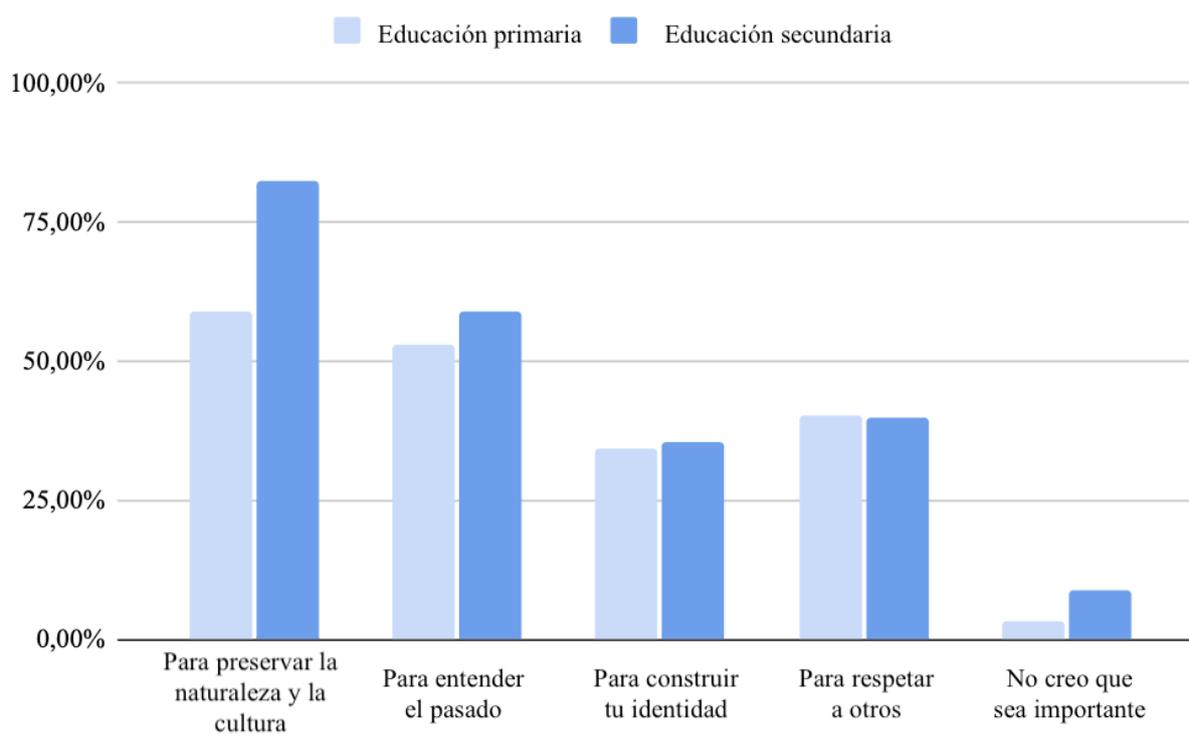


Figura 3.2. Respuesta de los estudiantes a la pregunta: «¿Por qué es importante conocer el patrimonio?».

3.5. Discusión y conclusiones

Los resultados que se exponen, los cuales representan una primera aproximación, siguen las tendencias identificadas en contextos cercanos ya sea en relación con las concepciones del patrimonio o las tipologías más trabajadas en el aula (Conde y Armas, 2019; Marín-Cepeda y Fontal, 2019). En futuras publicaciones se ampliarán y concretarán otras coincidencias o diferencias con estudios similares.

Asimismo, será interesante profundizar en las metodologías usadas en el aula y con especial hincapié en las visitas en horario escolar, una tendencia muy importante, pero que no es la más apreciada por los estudiantes de primaria.

Se ha detectado también que el alumnado valora el patrimonio en términos de preservación y conocimiento del pasado, un hecho que contribuye a la cadena didáctica del patrimonio propuesta por Fontal (2003), así como a los objetivos que propone Copeland (2009). Identifican, además, su vínculo con la identidad, lo que confirma, como apunta Pinto en 2015, que impulsar la salvaguarda y valorización del patrimonio permite al alumnado fortalecer su sentido de pertinencia en la comunidad y les ayuda a construir su propia identidad, así como la colectiva.

En todo caso, estos primeros resultados apuntan a que existe una clara tendencia hacia la revalorización de los bienes patrimoniales y su utilización didáctica como recurso educativo en Andorra.

Uno de los aportes de la presente investigación es que la población de estudio no solo abarca la educación formal con alumnado de primaria y secundaria y su respectivo equipo docente, sino que también se ha construido un puente con los museos y sus gestores. Los resultados de este ámbito, junto con los de maestros y profesores, se publicarán en futuros documentos. Por ende, las conclusiones del estudio permitirán conectar las conclusiones del ámbito formal y no formal.

Más allá de los resultados cuantitativos y cualitativos, hay otro tipo de resultados intangibles que hemos podido detectar a lo largo de las entrevistas con los responsables del Ministerio de Educación. En primer lugar, se trata de un proyecto de ámbito nacional en torno a la educación patrimonial, que ha contado con la complicidad tanto de los gestores educativos como del cuerpo docente entrevistado, el cual se mostró muy satisfecho a la vez que empoderado por haber podido expresar su opinión. En segundo lugar, a través de esta investigación se da la posibilidad de aproximar los museos a las escuelas, y de detectar buenas prácticas y necesidades en esta relación.

Referencias

- Calvo, L. y López, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 97-114.
- Carrera, X., Vaquero, E. y Balsells, M. (2011). Instruments for assessing digital competencies of at-risk adolescents. (Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social). *Educat: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-25.
- Committee of Ministers (1998). Recommendation No R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Heritage. Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies. <https://rm.coe.int/09000016804f1ca1>
- Conde Miguélez, J. y Armas Castro, X. (2019). Representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio. Estudio por medio de la asociación de palabras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 33 (2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73266>
- Copeland, T. (2004, 1 de octubre). Heritage education and citizenship. Heritage and Education. A European perspective. *Europa Nostra Forum*.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). Sage.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- Fontal, O. (2003). *Educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez, 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.
- García Valecillo Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación patrimonial: un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7 (2), 271-280.
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2019). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32 (4), 917.
- Morote, Á. y Colomer J. C. (2021). Analysis of the activities based on ICT resources in Social Science textbooks (Primary Education): an approach to social-environmental issues. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 51 (1), 87-137. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.20802>.
- Pinto, H. (2015). Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. *Diálogos*, 19 (1), 199-220.
- Sabido-Codina, J., Sáez-Rosenkranz, I., Yáñez de Aldecoa, C. y Sabrià, B. (2022). La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 163-189. <https://doi.org/10.6018/pantarei.509021>
- Yáñez, C. (2017). Bringing cultural heritage into primary school classrooms. Designing a virtual lab. *EDULEARN 17 Proceedings. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 4129-4137). IATED. DOI [10.21125/edulearn.2017.1888](https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1888).

4. Un lugar para el módulo Adi-adian en la adaptación curricular de la LOMLOE en el País Vasco

MADDI ELORZA INSAUSTI

UPV/EHU

maddi.elorza@ehu.eus

NAIARA VICENT

UPVEHU

naiara.vicent@ehu.eus

OLATZ ARANGUREN JUARISTI

UPV/EHU

olatz.aranguren@ehu.eus

TERESA CAMPOS-LÓPEZ

UPVEHU

teresa.campos@ehu.eus

4.1. Introducción

Llevamos años impulsando valores democráticos y de participación ciudadana en la escuela convencidos de que la educación en derechos humanos es el camino para avanzar hacia una convivencia plural y respetuosa.

Educar hoy en día, más allá de aprender contenidos conceptuales, información y datos, conlleva prepararse para el mundo y afrontar los retos que nos propone la sociedad del siglo XXI (García y De Alba-Fernández, 2008). Basándonos en ello, una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales ha de ser formar a una ciudadanía con una base sólida en competencias sociales y a su vez con espíritu crítico para así participar en los cambios tanto actuales como del devenir de la sociedad en la que vivimos (Santisteban, 2019). En esta línea es donde las ciencias sociales se encuentran con las finalidades educativas de la formación ciudadana (Navarro y De Alba-Fernández, 2011).

Es importante que la escuela sea parte real de la sociedad y que sus problemas sean tratados también en ese entorno. De esta manera, trabajar con problemas sociales en la escuela contribuye al alumnado activo y responsable de lo que sucede (García-Pérez y De Alba-Fernández, 2008). A su vez, el profesorado debe de promover el desarrollo de habilidades sociales para que el alumnado entienda que la existencia de conflictos es consustancial a la vida y la escuela. Más allá de tener el fin de resolver los conflictos, ha de centrarse en el qué y cómo se originan, así como en su gestión democrática. (López Facal y Santidrián, 2011).

A su vez, y tal y como indica Santisteban (2019), trabajar con temas controvertidos permite convertir la enseñanza de las ciencias sociales en una herramienta para el cambio social, adquiriendo competencias clave de la vida democrática como son la inteligencia interpersonal, la tolerancia o la capacidad de reflexión (Misco, 2012, citado en Sánchez, 2020).

Hace tiempo que desde la didáctica de las ciencias sociales se viene reivindicando su utilidad en la formación de una ciudadanía crítica y comprometida (De Alba-Fernández *et al.*, 2012) y de su dificultad para abordarlas por parte del profesorado. De ahí sus reticencias a la hora de incluirlos en la programación.

4.2. El módulo educativo Adi-adian y el proyecto convivencia y memoria

La preocupación por la educación por la paz y la convivencia basada en el respeto a los derechos humanos, así como la gestión de conflictos desechando cualquier propuesta violenta comenzó hace años en Euskadi. En el ámbito de las políticas públicas se viene trabajando desde la legislatura 2005-2009 bajo el Plan Vasco de Educación por la Paz y los Derechos Humanos, elaborando unidades didácticas como «Bakerako Urratsak» e «Historias que nos marcan», siendo conscientes del tratamiento que debe darse a la educación por la paz.

Entre los diferentes programas que se han ido creando, el Gobierno Vasco impulsa en el año 2013 el módulo Adi-Adian: «Aprendizajes de dignidad humana, convivencia y empatía mediante una experiencia de escucha de testimonios de víctimas», ofreciendo la posibilidad de acercar el testimonio de víctimas de la violencia de motivación política y del terrorismo al alumnado de la comunidad autónoma. Partiendo de esta iniciativa, y convencidos de su valor, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco se viene implementando el módulo Adi-adian desde el curso 2016/2017 en los grados de Educación, así como en el Máster de Secundaria (Ibáñez-Etxeberria *et al.*, 2022). Uno de los objetivos era acercar la memoria y los problemas de convivencia que han existido en el País Vasco como consecuencia de la vulneración de los derechos humanos de carácter político.

Adi-adian es un programa en el que participan lo que denominamos víctimas educadoras (Ruiz y Salazar, 2014). En él, con la colaboración de agentes, asociaciones y víctimas de la violencia de motivación política y del terrorismo, se ofrece la posibilidad de acercar el testimonio de las víctimas al alumnado del País Vasco. El testimonio es el eje central de la propuesta, pero también ofrece apoyo a los centros educativos, con la posibilidad de realizar talleres de sensibilización y acompañamiento con personal externo que ayuden al profesorado a contextualizar y dar sentido al relato de la víctima ante un público que, en general, presenta escaso conocimiento del tema que se vaya a tratar (GAD, s.f.; Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, 2017; Felices y Chaparro, 2019; Albas *et al.*, 2022). El módulo posee cinco conceptos base que a su vez se relacionan con sendos objetivos. Véase la tabla 4.1.

Tabla 4.1. Relación de los conceptos base y los objetivos de Adi-adian

CONCEPTOS	OBJETIVOS
Los derechos humanos	Acercar al alumnado al conocimiento y la experiencia de lo que son y significan los derechos humanos.
Las víctimas	Tomar conciencia del significado de la palabra víctima, primero en distintas situaciones y después en nuestra propia realidad.
El testimonio	Hacer el esfuerzo de escuchar y ponernos en el lugar de la víctima, sin prejuicios, ni barreras. Tratar de entender su historia y aprender de su experiencia.
Empatía	Trabajar sobre lo que sentimos ante esta realidad y a qué nos mueve.
La convivencia	Interiorizar la fuerza del mensaje de las víctimas que han padecido un sufrimiento terrible e injusto y que, a pesar de ello, defienden con su vida un discurso frente al odio y por la convivencia.

Fuente: elaboración propia a partir de Gobierno Vasco (s. f.).

De cara a la tarea que hay que realizar en un futuro cercano, en el último Plan de Convivencia, Derechos Humanos y Diversidad Udaberri 2024, el Gobierno Vasco plantea dos líneas de trabajo –ambas son afines a los objetivos del módulo Adi-adian–: por una parte, reforzar el pluralismo político como seña de identidad del ADN político de la sociedad vasca y, por otra, potenciar aquellos elementos que construyan comunidad y pertenencia compartida con un proyecto común políticamente plural y socialmente diverso.

4.3. Objetivo

El objetivo principal de este trabajo es analizar el espacio que ofrece la adaptación curricular de la LOMLOE en el País Vasco para poder trabajar el módulo educativo Adi-Adian. Para ello, y a falta de la versión definitiva pendiente de aprobación, se realizará un primer acercamiento al currículum vasco a través de los borradores de los decretos destinados a definir el currículo de la educación básica (Decreto 77/2023 de 30 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma de Euskadi) y de bachillerato (Decreto 76/2023 de 30 de mayo, por el que se establece el currículo de bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE).

4.4. Método

Para llevar a cabo el análisis se han tomado como punto de partida los cinco conceptos base que propone Adi-adian (tabla 4.1). A partir de cada uno de los cinco conceptos, relacionados a su vez con los objetivos del programa, se ha ido identificando el espacio que pueden ofrecer los distintos apartados de la adaptación curricular vasca de la LOMLOE, tanto de educación básica como de bachillerato, para poder trabajar el módulo Adi-adian. Para ello y teniendo en cuenta que actualmente contamos exclusivamente con la versión en borrador, se ha realizado un trabajo de aproximación al mismo a través de los apartados generales del currículum tanto en educación básica como en bachillerato.

En los mismos se han analizado los decretos de manera independiente por parte varias investigadoras. Los resultados se presentan en una tabla en la que se muestra la relación entre los apartados del currículo que se ha identificado como afines al módulo Adi-adian con los cinco conceptos clave del módulo.

4.5. Resultados

Tras analizar los distintos apartados de la adaptación vasca de la LOMLOE para la educación básica, se han encontrado las siguientes relaciones entre este y los cinco conceptos clave que presenta el programa Adi-adian (tabla 4.2).

Tabla 4.2. Apartados del currículum de Educación Básica relacionados con Adi-adian

APARTADO	ENUNCIADO	RELACIÓN ADI-ADIAN				
		DDHH	Víctimas	Testimonios	Empatía	Convivencia
Propósito general de la educación básica (cap. 1, art. 4, p. 6)	La construcción de una convivencia positiva, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad y que permita el ejercicio de los derechos y obligaciones como ciudadanos y ciudadanas.					
Principios pedagógicos de educación básica (cap. 1, art.6, ap. 7, p. 8)	Desde todas la áreas, materias o ámbitos será necesario establecer un marco que garantice una coexistencia pacífica, una educación para la paz y convivencia.					X
Objetivos de la educación básica (cap. 1, art. 7, ap. a, p. 9)	Comprender y asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.					

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 77/2023 de 30 de mayo, por el que se establece el currículum de educación básica y se implanta en la CAE y del módulo educativo Adi-Adian.

Por su parte, respecto a las competencias clave referidas a la educación básica, las convergencias son las que se presentan a continuación (tabla 4.3).

Tabla 4.3. Competencias clave del currículum de educación básica relacionados con Adi-adian

APARTADO	ENUNCIADO	RELACIÓN ADI-ADIAN				
		DDHH	Víctimas	Testimonios	Empatía	Convivencia
Competencia personal, social y de aprender a aprender (anexo I)	Identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas.					
	Contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas.					
	Expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.					

Competencia personal, social y de aprender a aprender (anexo I-perfil de salida, competencias clave y descriptores operativos, CPSAA personal, social, aprender a aprender (p. 1, CPSAA 1, educación primaria)	Reconoce sus emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto.					
Competencia ciudadana (anexo I)	La alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y la participación en la vida social y cívica.		X	X		X
Competencia ciudadana (anexo I-perfil de salida, competencias clave y descriptores operativos, CC ciudadana p. 1, CC1, educación primaria)	Comprender los acontecimientos histórico-sociales relevantes de su entorno y reflexionar sobre las normas de convivencia de manera constructiva aplicando el diálogo y la inclusión					
Competencia ciudadana (anexo I-perfil de salida, competencias clave y descriptores operativos, CC ciudadana p. 1, CC2, educación primaria)	Participar en las actividades de la comunidad tomando decisiones y resolviendo los conflictos de manera pacífica respetando todo procedimiento democrático.					

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 77/2023 de 30 de mayo, por el que se establece el currículo de educación básica y se implanta en la comunidad Autónoma del Euskadi y del módulo educativo Adi-Adian.

Por último, se han analizado buscado las relaciones que el módulo Adi-adian ofrece a través de sus cinco conceptos clave con el currículum propuesto por el Gobierno Vasco para el bachillerato, comenzando por aquellas partes más generales (tabla 4.4) antes de analizar las competencias clave (tabla 4.5).

Tabla 4.4. Apartados del currículo de bachillerato relacionados con Adi-adian

APARTADO	ENUNCIADO	RELACIÓN ADI-ADIAN				
		DDHH	Víctimas	Testimonios	Empatía	Convivencia
Finalidad general (cap. 1, art. 4, p. 6)	Proporcionar formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los alumnos y alumnas su incorporación a la vida adulta para que sean capaces de vivir una vida plena como miembros activos comprometidos en el desarrollo de una convivencia armónica y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.					

Principios pedagógicos (cap. 1, art. 6, ap. 8, p. 8)	Se debe prestar atención a la identificación de aquellas situaciones de malestar que se producen cuando se sufre algún tipo de violencia.				
Objetivos (cap. 1, art. 7, ap. a, p. 8)	Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la CAE, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.				
(cap. 1, art. 7, ap. b, p. 9)	Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.				
Objetivos (cap. 1, art. 7, ap. c, p. 9)	Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes.			X	
Objetivos (cap. 1, art. 7, ap. h, p. 9)	Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.	X			X
Objetivos (cap. 1, art. 7, ap. k, p. 9)	Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.	X			X

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 76/2023 de 30 de mayo, por el que se establece el currículum de bachillerato y se implanta en la CAE y del módulo educativo Adi-Adian (Gobierno Vasco, s. f.).

En cuanto a las competencias clave de la adaptación curricular vasca de la LOMLOE para el bachillerato, se destacan las mismas competencias clave que hemos resaltado de la adaptación curricular vasca de la LOMLOE para la educación básica que puedan tener relación con el módulo educativo Adi-adian. Los apartados y los enunciados utilizados se repiten con las mismas palabras textuales en el currículum de bachillerato.

4.6. Discusión

En la Universidad del País Vasco llevamos años trabajando por la educación por la paz y la convivencia basada en el respeto a los derechos humanos mediante el proyecto Adi-adian (Ibáñez-Etxeberria *et al.*, 2022). Para insertar el proyecto Adi-adian sería interesante anali-

zar la versión definitiva del currículum, incluyendo también en el análisis las competencias específicas.

La educación en derechos humanos es el camino para avanzar hacia una convivencia plural y respetuosa, y, para ello, una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales ha de ser formar a una ciudadanía crítica con una base sólida en competencias sociales y cívicas (Santisteban, 2019). En relación con lo citado, al relacionar la adaptación curricular vasca de la LOMLOE con los conceptos de Adi-adian se constata que en varios apartados se relaciona el ejercicio de los derechos y las obligaciones con la ciudadanía, y que esto alude a los conceptos de los derechos humanos y la convivencia que se trabajan en Adi-adian.

En la competencia personal, social y de aprender a aprender (competencia que se articulan las ciencias sociales en la adaptación del currículum propuesto por la LOMLOE de educación básica) hay algunos enunciados relacionados con la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales en una herramienta para el cambio social como «identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas», o «reconocer sus emociones, ideas y comportamientos personales y emplear estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto».

Trabajar con temas sociales en la escuela contribuye al alumnado a convertirse en ciudadanos activos y responsables (García-Pérez y De Alba-Fernández, 2008) y la nueva ley de educación se hace partícipe de ello. Dentro de la competencia ciudadana de la adaptación de la LOMLOE de Educación Básica, los descriptores operativos impulsan el «comprender los acontecimientos histórico-sociales relevantes de su entorno» y «participar en las actividades de la comunidad tomando decisiones y resolviendo los conflictos de manera pacífica». Estos descriptores están relacionados con la mayoría de los conceptos base de Adi-adian.

El profesorado debe promover el desarrollo de habilidades sociales para que el alumnado entienda que la existencia de conflictos es consustancial a la vida y a la escuela, más allá de tener el fin de resolver los conflictos, ha de centrarse en el qué y cómo se originan (López Facal y Santidrián, 2011). En la adaptación de la LOMLOE del currículum de bachillerato, se describe como objetivo «prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia», y este se relaciona con los conceptos de la convivencia y de las víctimas del módulo educativo Adi-adian. La convivencia y los derechos humanos están muy presentes en la finalidad general con el objetivo de educar en una convivencia pacífica y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En los principios pedagógicos, la empatía, el testimonio y las víctimas tienen su lugar, prestando especial atención a aquellas situaciones que se generan cuando se sufre algún tipo de violencia.

En cambio, el currículum de esta etapa educativa no aporta demasiado en cuanto a las competencias clave que puedan tener relación con Adi-adian, lo cual indica todavía la tendencia de lo teórico en detrimento del trabajo por competencias.

4.7. Conclusiones

Tras años reivindicando que trabajar con temas sociales en la escuela contribuye a que los alumnos y alumnas se conviertan en ciudadanos activos y responsables (García-Pérez y De Alba-Fernández, 2008), parece que la nueva Ley de Educación se hace partícipe de ello.

En cuanto al lugar que ocupa el módulo Adi-adian en la adaptación curricular de la nueva ley, el estudio nos ha permitido reafirmar su existencia e importancia al verificar que sus ideas y objetivos están presentes en su totalidad en algún apartado o en otro, y que el camino a una convivencia pacífica ha de realizarse mediante una educación en valores éticos y democráticos siendo el programa una oportunidad para avanzar en el conocimiento y la comprensión de lo ocurrido en el País Vasco (GAD-, s.f.; Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, 2017; Felices y Chaparro, 2019; Albas *et al.*, 2022) ofreciendo espacios de diálogo.

Por lo tanto, entendemos que, a pesar del cambio curricular, debemos seguir trabajando, e incluso reforzando, la línea de trabajo que en los últimos años venimos desarrollando en la formación del profesorado en la UPV/EHU a través de la incorporación del módulo educativo Adi-adian. Sin embargo, no tenemos que olvidar que se ha analizado una versión borrador del currículo, implicando que contamos con unos resultados preliminares. Si bien no se esperan grandes cambios en su versión definitiva, lo cierto es que, cuando llegue, habrá que corroborar los resultados de este trabajo. Además, convendría analizar también las competencias específicas del mismo con el objetivo de ofrecer una visión más completa de la aportación que Adi-adian puede ofrecer al nuevo currículo escolar, especialmente desde el área de las ciencias sociales.

Referencias

- Albas, L., Echeberria, B. y Vicent, N. (2022). El tratamiento de la violencia en las aulas en el País Vasco. Análisis exploratorio de la implementación del módulo educativo Adi-Adian en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. En: J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio y N. de Alba Fernández (eds.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (vol. 1, pp. 755-762). Tirant Lo Blanch.
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46 (7), 366-377. DOI: 10.3102/0013189X17726741.
- De Alba-Fernández, N., García-Pérez, F. F. y Santisteban Fernández, A. (coords.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Díada.
- Decreto 77/2023 de 30 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Básica de la Comunidad Autónoma Vasca.
- Decreto 76/2023 de 30 de mayo, por el que se establece el currículo de Bachillerato de la Comunidad Autónoma Vasca.
- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Felices, M. M. y Chaparro, A. (2019). Concepciones del profesorado en formación sobre temas controvertidos. ETA como contenido histórico. En: M. J. Hortas, A. Díaz y N. de Alba (eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 476-483). Escola Superior de Educação..
- GAD3 (s. f.). *El desafío: ETA*. Prime Vídeo.
- García-Pérez, F. y De Alba-Fernández, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII, 270 (122).
- Gobierno Vasco (s. f.). Modulo educativo Adi-adian. Aprendizajes de dignidad humana, convivencia y empatía mediante una experiencia de escucha de testimonios de víctimas. <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/modulo-adi-adian/>
- Gobierno Vasco (2021). Plan de convivencia, derechos humanos y diversidad. Udaberri 2024.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Albas, L., Gaskue, S. y Vicent, N. (2022). Education and controversial topics in post-conflict societies: the coexistence and memory. Project in Contemporary Teacher Training in the Basque Country. En: D. Ortega-Sánchez (ed.). *Controversial Issues and social problems for an integrated disciplinary teaching* (pp. 81-97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_7
- Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (2017). *Conocimiento y discurso de la población universitaria sobre terrorismo y vulneración de derechos humanos en Euskadi*. Gobierno Vasco. <https://www.euskadi.eus/documentos-paz-convivencia/web01-sllehbak/es/>
- López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Navarro, E. y De Alba Fernández (2011). El aprendizaje de la Historia de España para educación ciudadana. *Investigación en la Escuela*, 75, 21-34. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2011.i75.02>
- Pineda-Alfonso, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2). 353-376. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>
- Pineda-Alfonso, J. A. y García-Pérez, F. F. (2017). La enseñanza del conflicto y la convivencia en la educación secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (20), 143-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.cfse>
- Ruiz, G. y Salazar, R. (2014). Bakeaz Blai. Programa Pedagógico con Víctimas Educadoras (Bakeaz Blai: Pegagogic Program with Victims as Educators). *Oñati Socio-legal Series*, 4 (3).
- Sánchez, F. (2022). Educando en controversia: propuestas para el tratamiento de los temas polémicos en la asignatura de Geografía e Historia. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 35-48. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26>
- 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://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

5. Pensar la movilidad urbana sostenible a través del uso del juego digital de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de Geografía

SOLANGE FRANCIELI VIEIRA

Universidad Estatal del Medio Oeste (Brasil)
Doctorado Sandwich Universitat de València
solange.vieira@ifc.edu.br

MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES

Universidad Estatal del Medio Oeste (Brasil)
marquiana@unicentro.br

DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO

Universitat de València
diego.garcia-monteagudo@uv.es

5.1. Introducción

La formación del sujeto crítico propositivo es uno de los objetivos de la escuela, cuyas prácticas pedagógicas permiten al estudiante cuestionar y reflexionar sobre el mundo vivido a través del aprendizaje del conocimiento científico y el desarrollo del pensamiento conceptual y las tecnologías digitales. Como ejemplo, los entornos simulados en los juegos pueden ser aliados de este proceso.

Para Chen (2019), los juegos digitales son capaces de apoyar el aprendizaje multisensorial, experiencial, activo y basado en problemas mediante la observación de la interfaz del juego; los juegos activan los conocimientos previos del jugador y proporcionan *feedback* inmediato, lo que permite a los jugadores examinar hipótesis y aprender haciendo.

En este contexto, los juegos de simulación digital pueden concebirse como un instrumento de mediación y un poderoso recurso didáctico para la acción pedagógica del docente en la medida en que son caracterizados por un enfoque de ensayo y error para superar desafíos y obstáculos (Kirriemuir y Macfarlane, 2007). Al brindar oportunidades para la construcción, por parte de los propios estudiantes, de escenarios contextualizados comparables a las experiencias vividas, los juegos de simulación movilizan el pensamiento para resolver problemas.

En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales se observa que los juegos de simulación, como *Cities skylines*, ofrecen un importante potencial para el desarrollo del conocimiento geográfico, como se observa en investigaciones con estudiantes de educación básica, al explorar didácticamente la movilidad urbana. El juego permite la creación de escenarios hipotéticos, desafiando a los usuarios a manejar situaciones y problemas, cuyo resultado refleja la visión de cada jugador.

Al permitir una visión general de una ciudad y la dinamización de la gestión de este espacio, el juego, a través de la mediación del docente, puede conducir a un aprendizaje activo, reflexivo y propositivo en la medida en que se puede incentivar al alumno a establecer la relación entre la escala local y el espacio simulado en varios aspectos: la organización de la ciudad en términos de zonificación; los efectos de los cambios en el número y sentido de las vías de circulación urbana, en los espacios ocupados por automóviles que pudieran ser utilizados para otros fines, en el tamaño de la ciudad y la relación con los medios de transporte, en la zonificación urbana y en la conexión con la congestión, así como en el replanteamiento de los espacios urbanos en términos sostenibles.

La interiorización del conocimiento surge de la experimentación en un entorno simulado que puede compararse con lo que se conoce. Cavalcanti (2005) señala que la interiorización de las formas culturales por parte del individuo se inicia en los procesos sociales y se transforma internamente a través del pensamiento; asimismo, la creación de conciencia se da a partir de la actividad del sujeto con la ayuda de instrumentos socioculturales, que son los contenidos externos. Esto ocurre en el aula cuando el alumno se convierte en un sujeto activo en el proceso de desarrollo intelectual, transformado por la interiorización del contenido externo en el contenido de la conciencia.

En la investigación se buscó analizar la formación de conceptos y el uso de principios geográficos para la construcción de una ciudad sostenible, así como identificar su potencial para cambiar la conciencia geográfica y desarrollar el pensamiento geográfico, uno de los objetivos de Geografía. Este es un componente curricular que integra el área de ciencias humanas y sociales aplicadas, en el currículo de la escuela secundaria brasileña. En este sentido, pensar geográficamente implica desarrollar una conciencia y un razonamiento sobre el espacio, lo que incluye comprender la compleja relación entre sociedad y naturaleza. Es una forma de pensamiento que permite comprender las espacialidades desde una perspectiva multiescalar y requiere que el alumnado desarrolle habilidades de construcción de redes conceptuales, de representación geográfica y de pensamiento crítico (Ortega, 2020).

Esta discusión se profundiza en este texto, dividido en tres partes. Primero, se presentan los referentes metodológicos de la investigación con el uso del juego simulado; después se exploran los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el experimento didáctico; finalmente se extraen conclusiones sobre la potencialidad del juego *Cities skylines* en el contexto pedagógico.

5.2. Referentes metodológicos y la propuesta de investigación

La investigación se llevó a cabo con 28 estudiantes de secundaria del Instituto Federal Catarinense (Videira, Brasil) a través de la aplicación de una secuencia didáctica sobre la sostenibilidad urbana. Las acciones consistieron en desafíos semanales, con preguntas que estimularon la reflexión sobre la ciudad sostenible, desde una perspectiva geográfica. Las situaciones simuladas se confrontaron con el espacio urbano real. Al final, los estudiantes presentaron sus proyectos de ciudad sostenible a partir de las simulaciones, el marco teórico sobre el tema y las reflexiones realizadas durante los tres meses utilizados para desarrollar sus proyectos. El trabajo se realizó en grupos, con dos o tres alumnos, totalizando diez equipos.

Basándonos en Bardin (2011), se realizó el análisis de contenido de los diez proyectos de ciudades sostenibles, sustentado en cinco categorías: resolución de problemas; formación de conceptos y uso de principios geográficos; enseñanza de ciudad sostenible, y percepción del proceso de enseñanza, centrado en el análisis de la formación de conceptos geográficos posibilitados por la experiencia didáctica. Se buscó identificar los niveles de logro pedagógico de cada equipo, según los descriptores presentados en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. Niveles de logro pedagógico según el proyecto presentado por los estudiantes

Categoría: formación de conceptos y uso de principios geográficos en el análisis de ciudades	
Descriptor	Criterios de clasificación
1 Insatisfactorio	Ausencia de relación entre los aspectos del espacio simulado y la ciudad de la experiencia, en tanto no considera las categorías forma, función, proceso y estructura de la ciudad y la simula aleatoriamente.
2 Parcialmente satisfactorio	Implícita o superficialmente, existe una relación entre el espacio simulado y la ciudad de la experiencia. Construye la ciudad considerando parcialmente las configuraciones espaciales, la función de cada objeto, la estructura urbana y los procesos que se desarrollan en ella.
3 Satisfactorio	Existe una relación parcial entre el espacio urbano simulado y la ciudad de la experiencia, en términos positivos o negativos. Construye la ciudad según las configuraciones espaciales, la función de cada objeto, la forma de la estructura urbana y los procesos que se desarrollan en ella.
4 Completamente satisfactorio	Existe una relación entre el espacio urbano simulado y la ciudad donde viven, en términos positivos y negativos, mostrando los motivos y razones de este nivel de similitud/diferencia. Construye la ciudad considerando la configuración espacial, con la disposición adecuada y organizada de los objetos en la estructura urbana, con los procesos que en ella se desarrollan.

Fuente: autores del estudio.

5.3. Formación de conceptos geográficos en el uso del juego digital de simulación de ciudad

El experimento didáctico, que dio origen a este estudio, tuvo como objetivo la formación de conceptos y el uso de principios geográficos para comprender la movilidad urbana, en una perspectiva sostenible, con énfasis en el desarrollo de los conceptos de «escala geográfica», en el nivel local, y «organización del territorio».

Para Souza (2020), la escala (o nivel) local expresa la posibilidad de una intensa experiencia personal del espacio y la posibilidad de formar identidades socioespaciales únicas a partir de la experiencia. En esta escala se encuentran los niveles básicos de la administración pública, que representan una situación de mayor proximidad física entre los ciudadanos y la sede del poder estatal, permiten que la ciudadanía ejerza prácticas espaciales de protesta dirigidas a dichas sedes y posibilita la interacción entre personas en situación de copresencia.

Según Santos (1988), la organización espacial analiza los mecanismos y procesos que regulan el sistema espacial de las actividades humanas. Para el autor:

O espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente, da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois têm um papel na realização social. (Santos, 1988, p. 10)

La propuesta para la construcción de estos conceptos mediante el análisis de la movilidad urbana en el juego buscó explorar los aspectos visibles (conjunto de formas, como vías de acceso), la actividad realizada por los objetos (funciones, en el sentido de moverse en el espacio), la forma en que se organizan los objetos (estructuras, relacionando la zonificación con el sistema vial) y el movimiento o acción que se desarrolla en el espacio urbano (proceso, en el sentido de movimiento de personas), que en su conjunto inciden en la movilidad urbana.

La imagen 5.1 ilustra un momento del juego y las herramientas disponibles para construir y administrar una ciudad. En la barra de estado es posible monitorear: niveles de contaminación, tráfico, oferta y demanda de agua, electricidad, recogida de residuos, valores del suelo, seguridad pública, transporte público, satisfacción de la población y disponibilidad de escuelas y centros de salud, entre otros. Estas herramientas permiten gestionar en términos de oferta y demanda necesidades sociales e impacto ambiental. La zonificación se diversifica a medida que avanza el juego, comenzando con residencial, industrial y comercial y evolucionando hacia nuevos tipos de zonas industriales y de oficinas. El jugador necesita monitorear el crecimiento de la población y los recursos disponibles.



Imagen 5.1. Pantalla del juego *Cities skylines*. Fuente: *Cities skylines* de las ciudades. Organización: los autores del estudio.

A medida que evoluciona la simulación de la ciudad (con la sostenibilidad como objetivo), los estudiantes necesitaban reflexionar geográficamente, movilizando conceptos y principios para organizar el espacio urbano. Esto se puede ver en acciones relacionadas con la «ubicación» de objetos urbanos; en la zonificación mediante la «distribución» de los diferentes usos destinados a cada espacio; en «extensión» para comprender el alcance de los problemas

urbanos; en el «conectar» las vías de acceso entre los sectores residencial e industrial, y entre estos y los servicios esenciales; en «diferenciar» los usos de los espacios para minimizar los problemas de salud derivados de la contaminación industrial (por ejemplo); en la «causalidad» entre las razones de la congestión y el efecto de los cambios realizados; en la «actividad» relacionada con la dinámica de la ciudad en su «totalidad» para comprender todos los elementos que componen una ciudad de manera integrada, y en la «analogía» entre el espacio virtual y el real para comparar lo que sucede en términos de similitudes y diferencias. Además, en la disposición de la infraestructura urbana en cuanto a la movilidad, en las vías de acceso a la ciudad, en el tamaño de las calles y en la presencia o no de vías para peatones y ciclistas.

La interpretación de los informes de los estudiantes indica que tres equipos obtuvieron un desempeño «parcialmente satisfactorio» y utilizaron los principios de ubicación, distribución y diferenciación para referirse a la organización de las zonas residenciales, comerciales e industriales de la ciudad. Las configuraciones espaciales materializadas en la simulación retrataron parcialmente la forma y la función, pero poco sobre la estructura y los procesos urbanos en términos de movilidad urbana. El siguiente relato ilustra esta interpretación:

A separação das zonas (residenciais, comerciais e industriais) devem ser separados para não causar tráfegos cheios e tumultos de trânsitos, além pode causar poluição sonora tremenda mais deixar acessível para os trabalhadores poderem zarpar livremente. [...] Na mobilidade e no transporte urbano, cidades, investimento pesado na infraestrutura preparada e falta de investimento tentando ampliar os serviços e financiamento para catalisar o desenvolvimento econômico e a melhoria da qualidade de vida». [...] construir pontos de ônibus exclusivos para os trabalhadores poderem acessar mais rápido a área de serviço. (Informe de Luis y Bento² en el proyecto *Ciudad sostenible*).

Se advierte que la preocupación de estos equipos fue la organización espacial de las diferentes áreas de la ciudad, vinculando la importancia de diferenciar el uso del suelo urbano con los problemas de tráfico. Relacionaron la movilidad urbana con el acceso a la infraestructura de transporte público necesaria para los trabajadores, la relación entre la distancia entre las distintas zonas de la ciudad con la generación de contaminación y la interferencia de estos factores en la calidad de vida de los habitantes urbanos. Sin embargo, estos equipos tuvieron dificultades para establecer una correlación entre movilidad y escala geográfica, principalmente estableciendo comparaciones entre el juego y la ciudad donde viven.

La mayoría de los equipos (siete) tuvieron un desempeño «satisfactorio», principalmente porque demostraron la relación entre la ciudad simulada y el espacio urbano real respecto a problemas relacionados con: congestión; falta de aceras, de carriles y de caminos para peatones; ausencia de accidentes de tránsito en el espacio simulado y falta de transporte público en todos los barrios de la ciudad vivida. También está presente, en cierta medida, la configuración espacial y la función de los objetos construidos, la estructura y los procesos urbanos en la organización de la ciudad simulada respecto a la movilidad urbana. Para la for-

2. Todos los nombres mencionados en este trabajo son denominaciones ficticias para preservar la identidad de los estudiantes. Los resultados forman parte de la investigación doctoral desarrollada por la primera autora.

mación conceptual de la escala local y la organización espacial, los equipos utilizaron varios principios: ubicación, distribución, diferenciación, analogía, causalidad, extensión, conexión, actividad, totalidad. Por ejemplo, los siguientes informes:

No jogo devemos ter organização para dividir a região residencial, região de comércio e industrial, sempre pensando em não gerar engarrafamentos e com acessibilidade ao transporte público para os cidadãos conseguirem se locomover dentro de nossa cidade. (Informe de Célia, Camila y Leticia en el proyecto *Ciudad sostenible*)

O principal diferencial da cidade simulada para a cidade que moramos é como foi feito o trânsito, já que foi planejada do zero, construímos ela em blocos e deixamos espaços sem construções que conforme a cidade crescia era construído hospitais, escolas, postos policiais e de bombeiros, parques, etc. o que foi muito importante, para que não precisássemos desalojar pessoas e comércios que já estavam construídos. (Informe de Fernanda y Vicente en el proyecto *Ciudad sostenible*)

De ahí destacamos la preocupación por la infraestructura urbana relacionada con los medios de transporte, vías y accesos a la ciudad, y con la planificación que asigna usos de suelo específicos y diferenciados entre áreas residenciales, comerciales e industriales para evitar fallas en el tráfico. También la preocupación por la escala local, relacionando puntos negativos del entorno simulado con el espacio urbano real, ya sea en relación con atascos u otras formas de moverse por la ciudad.

Para Ribeiro (2003), la infraestructura vial indica la opción de los gestores, por grandes avenidas de circulación de automóviles y poca presencia de transporte público de alta capacidad. Esto ha cambiado en algunas ciudades europeas con la combinación de metros y trenes como alternativas al movimiento de personas y mercancías. La solución para contener los coches es la movilidad eficiente por otros medios (a pie, en bicicleta o en transporte público) (Brau, 2018).

La formación conceptual siguió, en cierto modo, una tendencia en la forma de entender el espacio urbano, de gestionar la ciudad y cambiar la configuración urbana que impactan en la movilidad. Los puntos comunes entre los equipos fue la relación entre los usos establecidos en el espacio urbano considerando la ubicación, la distribución de funciones urbanas y la diferenciación de áreas. Esto no solo era necesario para evitar o resolver problemas de congestión en la ciudad, sino como una forma de analizar situaciones para que la toma de decisiones reflejara acciones sostenibles en la configuración y gestión del espacio urbano.

Las comparaciones con el espacio urbano real iban desde cuestiones específicas, como no simular accidentes de tráfico, hasta cuestiones triviales, como el número de intersecciones que interfieren en los atascos. El punto común de la formación conceptual comprendió el funcionamiento, estructuración y organización espacial de la ciudad con movilidad urbana sustentable.

5.4. Conclusión

La manipulación de variables en la organización del espacio urbano virtual, a través de la simulación de ciudades, en el juego *Cities skylines* permite desarrollar el pensamiento más allá de lo inmediato, ubicando al estudiante en el proceso continuo de construcción y reconstrucción del espacio urbano en nuestras ciudades. Este proceso didáctico interactivo e inmersivo posibilita el desarrollo de una conciencia geográfica que se refleja en la transformación de la forma de pensar y analizar el espacio urbano. La capacidad del alumnado para resolver problemas urbanos les permite pensar el espacio más allá de la forma, considerando el contenido, los procesos, las relaciones sociales, la urgente necesidad de preservar el medio físico que, al final, se convierte en una responsabilidad humana colectiva. Con respecto al tema explorado a través del juego, se entiende que los problemas de movilidad urbana derivan del modelo de sociedad centrado en el lucro, en la producción, en la sociedad de consumo, reflejado en el uso intensivo del automóvil. Una sociedad estructurada, organizada y gestionada para la circulación individual no puede ser sostenible. Es necesario reflexionar para que surjan propuestas en torno a la reconfiguración de los espacios urbanos para las personas, para el encuentro con el otro y con el entorno físico. Así, el problema de la movilidad urbana se deriva de la forma de pensar y concebir la vida en sociedad y esta con el medio físico, con un enfoque de sustentabilidad.

Referencias

- Bardín, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Ediciones 70.
- Brau, L. (2018). La ciudad del coche. Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXIII (1235), 1-27.
- Cavalcanti, L. de S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos Cedes*, 25 (66), 185-207.
- Chen, X. (2019). *The relationship between vídeo games, problem-solving skills, and academic performance from IT students' perspective* (tesis de máster). University of Oulu, Finlandia.
- De Souza, M. L. (2020). *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial* (5.ª ed.). Bertrand Brasil.
- Kirriemuir, J. y Mcfarlane, A. (2007). Literature review games and learning. *Futurelab Series Repor*, 8, 1-35.
- Ortega, E. (2020). Concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geográfica. *REI-DICS*, 6, 126-143. DOI: [10.17398/2531-0968.06.126](https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.126).
- Ribeiro, W. C. (2003). Entre Prometeu e Pandora: sociedade e natureza no início do século XXI. En: A. F. Carlos y A. I. Lemos (orgs.). *Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade* (pp. 306-317). Contexto.
- Santos, M. (1988). *Espacio y método*. Hucitec.

6. Marco teórico para el diseño y evaluación de unidades formativas para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en bachillerato

PEDRO MIRALLES SÁNCHEZ³

Universidad de Murcia

pedro.miralles@um.es

6.1. ¿Qué es el pensamiento histórico?

El pensamiento histórico es un planteamiento didáctico que pretende que el alumnado aprenda a «pensar históricamente» mediante un despliegue de diferentes estrategias y competencias para analizar y responder a diferentes cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Para conocer la historia debemos recurrir al uso de habilidades enfocadas en la reflexión, el análisis, la argumentación y la interpretación del pasado. Dichas destrezas no son innatas; por lo tanto, deben adquirirse y desarrollarse en el aula (Chapman, 2011; Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Seixas y Morton (2013) establecen que el pensamiento histórico es un proceso creativo desarrollado por los historiadores para generar nuevas narrativas históricas a través el análisis de fuentes del pasado. Estas competencias y estrategias están relacionadas con la búsqueda, la selección y el tratamiento de fuentes históricas, la empatía, la explicación multicausal o la perspectiva histórica (Peck y Seixas, 2008; Seixas y Morton, 2013).

La importancia de enseñar en el aula a pensar históricamente radica en que el pensamiento histórico no se desarrolla de forma natural, sino que necesita de una enseñanza explícita (Wineburg, 2001). Un punto de inflexión para conseguir este cambio en la enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas tuvo lugar en Reino Unido en 1972 con el proyecto curricular *History Project 13-16*, que más tarde se denominó *School History Project (SHP)*. Con él se pretendía que los alumnos «hicieran» historia, y que no solo la recibieran y memorizaran. Es decir, se intentaba que desarrollaran un pensamiento histórico. Surgió así un nuevo enfoque de enseñanza como alternativa al tradicional que se había basado en la adquisición de un contenido factual y conceptual. Este nuevo planteamiento de la historia se conoció con el nombre de *new history* (Domínguez, 2015).

Se trataba, por tanto, de un modelo de aprendizaje constructivista que ponía énfasis en los métodos y las técnicas de investigación histórica y en el trabajo con fuentes. Pero tam-

3. Esta investigación es parte de la ayuda PRE2021-097619, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+. Forma parte del proyecto de investigación «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» (PID2020-113453RB-I00), subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI/10.13039/501100011033).

bién en cambiar las habilidades cognitivas exigidas al alumnado, intentando superar la mera memorización de datos y hechos. Posteriormente, en los años noventa, surgió *Concepts of History and Teaching Approaches, 7-14* (Proyecto CHATA), dirigido por Dickinson y Ashby entre 1991 y 1996 (Lee, Dickinson y Ashby, 1996). Este proyecto, al igual que los dos anteriores, se basaba en la adquisición de los conceptos de segundo orden por el alumnado, en este caso de edades entre 7 y 14 años (Domínguez, 2015). Unos años después, y casi paralelamente, en Estados Unidos, a través de Wineburg (2001), se comenzó a trabajar con técnicas de psicología cognitiva (expertos y novatos) para indagar las habilidades que debería adquirir el alumnado. En la actualidad ha tenido un gran desarrollo por varios autores canadienses y estadounidenses (Martínez y Gómez, 2018).

El núcleo central de este enfoque teórico lo ocupa un reducido grupo de conceptos metodológicos que identifican las formas de trabajar propias del historiador. Estos conceptos son variables y no conforman una lista cerrada e invariable, sino que cada autor dota de mayor importancia a determinados aspectos. Entre algunas de las formas de trabajo más características del historiador encontramos: uso de fuentes y pruebas, cambios y continuidades, empatía y contextualización histórica, causas y consecuencias y relatos e interpretaciones. Estos conceptos de pensamiento histórico desempeñan un papel trascendental en el marco de evaluación de las competencias históricas (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017; Santisteban, 2010).

En primer lugar, debemos hacer referencia a la «relevancia histórica». Este concepto se utiliza para dotar de significación a acontecimientos y personajes del pasado, según su influencia en la sociedad. A su vez, debemos entender por qué dotamos de relevancia a determinados hechos en la actualidad, tomando conciencia sobre si estos forman parte de la construcción de un discurso histórico. Esta categoría de pensamiento histórico puede trabajarse en clase en combinación con fuentes de diferente tipo: fotografías, textos de historiadores o pasajes que aparezcan en el libro de texto. A través de la combinación de contenidos sustantivos y de segundo orden el alumnado podrá reflexionar en torno a la relevancia histórica de un personaje, realizando juicios o argumentaciones justificadas (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017; Santisteban, 2010).

El «uso de fuentes históricas y pruebas» posee una gran importancia dentro de este ámbito. Esta categoría consiste en el análisis crítico y la interpretación de fuentes de diversa índole. A través de fuentes textuales e iconográficas y desde un planteamiento adecuado, se incita al alumnado a realizar preguntas a la fuente, reflexionando a través de su conocimiento sobre el contenido que aparece plasmado en las mismas. Mediante el uso de las fuentes se intenta conseguir que el alumnado comprenda que la historia es una disciplina que se construye, en la que el uso y la interrogación de las fuentes es clave (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017; Santisteban, 2010).

Trabajar con el concepto de «cambio y continuidad» nos permite establecer qué varía y qué permanece igual con el paso del tiempo. Esta categoría, por tanto, nos ayuda a definir cómo funcionan los diferentes ritmos históricos y cómo se establecen los cambios; debe ser abordada desde una perspectiva crítica que permita la reflexión sobre el proceso y la recepción dentro de los diferentes acontecimientos históricos, entendiendo estos conceptos y las periodizaciones como construcciones y valoraciones subjetivas realizadas por los historiadores para interpretar el pasado (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017; Santisteban, 2010).

Otro concepto esencial nos remite a la explicación de «causas y consecuencias». Esta categoría del pensamiento histórico pone el énfasis en la necesidad de estudiar cuáles son los múltiples elementos que dan lugar a un determinado hecho y sus repercusiones. Las causas y consecuencias que se establezcan deben estar precedidas por una argumentación clara, con argumentos fuertes y que tengan en cuenta que tanto las causas como las consecuencias de un hecho histórico pueden ser múltiples: explicación multicausal (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017; Santisteban, 2010).

Con respecto a la «perspectiva histórica», este concepto resulta clave para comprender e interpretar de manera correcta el pasado. Para ello, se deben tener en cuenta las diferencias existentes en términos culturales, intelectuales e incluso emocionales, entre la sociedad actual y cualquier otro momento histórico. Esta competencia debe trabajarse a través de ejercicios de contextualización, evitando la imposición de los puntos de vista actuales. Los libros de texto ingleses nos dan una buena forma de tratar este concepto. A través de ensayos, comentarios y sobre todo de preguntas de creación se contextualiza y, posteriormente, se reflexiona sobre diferentes cuestiones (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017; Santisteban, 2010).

Por último, debemos hacer referencia a la «dimensión ética» de la historia. Esta categoría de pensamiento histórico incide en la importancia de realizar juicios éticos sobre determinados personajes y acontecimientos del pasado. Estos juicios deben ser realizados desde una perspectiva histórica, utilizando a su vez el resto de las categorías de pensamiento histórico, pues debemos analizar las causas y consecuencias que tuvieron determinadas acciones, establecer su relevancia histórica y recurrir para ello al uso de fuentes. A la hora de realizar estos juicios resulta fundamental desligarse de los estándares contemporáneos, atendiendo al contexto histórico, social, cultural y económico en el que se desarrollaron los hechos. Hay que desdeñar el presentismo. Esta categoría de pensamiento debe trabajarse en el aula a través del uso de fuentes, tratando temas que puedan ser controversiales y presentando a los alumnos diferentes puntos de vista (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017; Santisteban, 2010).

Comprender la historia implica entender estas categorías y procesos de pensamiento histórico. El modelo de evaluación para la asignatura de Geografía e Historia debe propiciar que el alumnado reflexione en torno a los contenidos históricos. Resulta necesario establecer un modelo cognitivo para el aprendizaje de la historia, para evaluar correctamente los conocimientos históricos (Carretero y López, 2009; Carretero y Van Alphen, 2014). Este modelo cognitivo que vamos a desarrollar ha de contar con técnicas e instrumentos adecuados para evaluar los contenidos y las competencias históricas de primer y de segundo orden (Domínguez, 2015). Para esto resulta necesaria la colaboración de diversas disciplinas sociales y humanas como la historia, el arte, la geografía o la literatura.

El pensamiento histórico cuenta con un amplio abanico de opciones para ser evaluado. Desde el método de evaluación más tradicional (examen), algunos autores proponen introducir preguntas de elección múltiple ponderada. Las respuestas a estos ejercicios se deben relacionar con la interpretación de fuentes; de esta forma podrá evaluarse la interpretación del pasado a través del uso de evidencias. Otra herramienta de gran utilidad es la utilización de tareas en las que los estudiantes deban realizar narraciones e interpretaciones históricas, de esta forma el profesor podrá evaluar las destrezas del pensamiento histórico y la argumentación en este campo (Chapman, 2011).

6.2. Los instrumentos de observación

Desde la década de 1970, la creciente atención a la evaluación de las competencias genéricas de los profesores ha dado lugar al desarrollo de una variedad de instrumentos de observación que se utilizan ampliamente para evaluar la educación primaria y secundaria, como el *stallings observe system* (Stallings y Kaskowitz, 1974), el *framework for teaching* (Danielson, 1996), el *international system for teacher observation and feedback* (Teddlie et al., 2006), el *international comparative analysis of learning and teaching* (Van de Grift, 2007), y el *classroom assesment scoring system* (Pianta et al., 2008, 2011). Aunque algunos instrumentos de observación desarrollados recientemente se centran en competencias docentes más específicas, como la conversación en el aula (Mercer, 2010), el aprendizaje basado en proyectos (Stearns et al., 2012) y la reforma del aprendizaje y la instrucción (Sawada et al., 2002), solo unos pocos instrumentos de observación se centran en las estrategias de los profesores en materias específicas, como la lectura en inglés (Gertsen et al., 2005), el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (De Graaff et al., 2007), las artes lingüísticas en inglés (Grossman et al., 2010) y la enseñanza de las matemáticas (Hill et al., 2012; Matsumura et al., 2008; Schoenfeld, 2013; Huijgen et al., 2017)

En cuanto a instrumentos de observación utilizados en Historia, destaca en primer lugar el pionero trabajo de Nokes (2010), el cual se centró en las decisiones de los profesores de historia relacionadas con la alfabetización sobre los tipos de textos que utilizaban y cómo se enseñaba a los alumnos a aprender con estos textos. En este se crearon dos instrumentos de observación: uno para registrar el tipo de textos que utilizaban los profesores y otro para registrar las actividades y la instrucción que impartían. Para crear la hoja de registro de textos, un grupo de profesores de historia de secundaria con experiencia, colegas del investigador principal, generó una lista de los tipos de recursos comunes que podrían utilizar en clase, y cada tipo de recurso se enumeró como una fila. Para crear la hoja de registro de actividades, el mismo grupo generó una lista de actividades comunes en las aulas de historia y cada actividad se incluyó como una fila. Ambos formularios ofrecían espacio para añadir textos o actividades didácticas no previstas. En ambas hojas de registro, la sesión de clase de 90 minutos se dividió en seis columnas que representaban unidades de tiempo de 15 minutos. Se elaboraron instrucciones detalladas para el uso de las hojas de registro, con una descripción de lo que podía y no podía marcarse en una determinada casilla (Nokes, 2010).

Pero si cabe destacar un instrumento de observación fundamental y más relacionado con el pensamiento histórico fue el creado por Van Hover, Hicks y Cotton (2012) llamado PATH (*protocol for assesing the teaching of history*), un instrumento que proporciona una lente a través de la cual observar la enseñanza de la Historia en secundaria con el fin de proporcionar un medio para la observación estructurada y centrada de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia con el objetivo de mejorar la instrucción, aunque no pretendía ser forma de enseñar y aprenderla, sino que más bien el PATH inicia la conversación sobre cómo captar y explorar los comportamientos específicos de la enseñanza. El PATH se basa en el *classroom assesment scoring system-secondary* (CLASS-S) (Pianta et al, 2008, 2011) un instrumento desarrollado para evaluar la calidad del aula.

El CLAS-S se centra en las interacciones entre los estudiantes y los profesores como mecanismo principal para el aprendizaje de los estudiantes. El PATH utiliza la misma estructura

y enfoque de puntuación/codificación que CLASS-S. Antes de utilizar la herramienta, los codificadores de PATH reciben formación sobre cada dimensión de una rúbrica a través de un manual detallado que describe los comportamientos docentes específicos que componen cada dimensión.

El PATH, una herramienta de alta inferencia se califica en una escala de 7 puntos; las puntuaciones asignadas se basan en la alineación con las descripciones de anclaje en bajo (1, 2), medio, (3, 4, 5) y alto (6, 7). Además, para desarrollar las dimensiones específicas de cada disciplina, primero realizaron una extensa revisión de la literatura sobre la enseñanza de la Historia, buscando trabajos que pudieran ayudarnos a identificar los comportamientos observables de profesores y alumnos que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. Identificaron y operacionalizaron esas descripciones de la enseñanza intencionada de la Historia con el fin de destilar y describir las prácticas observables en el aula específicas de cada disciplina. De esta revisión de la literatura surgieron seis dimensiones separadas (Van Hover, Hicks y Cotton, 2012):

- Componentes de la lección: evalúa la estructura y el flujo de la lección de historia: la atención a los objetivos, la evaluación y los enfoques educativos adecuados. Además, evalúa la atención a un concepto general o a una pregunta histórica que la enmarca.
- Comprensión: evalúa si los estudiantes comprenden el marco, los conceptos clave y el contenido de la historia y si son capaces de expresar este conocimiento de diferentes maneras.
- Narrativa: evalúa la estructura y el flujo de una narrativa y si los estudiantes comprenden la cronología, el contexto, la causa y el efecto, y que las narrativas se construyen. La narrativa se define como cualquier relato verbal o escrito contemporáneo (podría incluir textos, conferencias, sitios web o películas).
- Interpretación: evalúa el nivel de atención a la naturaleza fluida y controvertida de la historia, así como la consideración de (si es apropiado para los objetivos de la lección) la agencia, el significado, los diversos puntos de vista y el reconocimiento de la perspectiva.
- Fuentes: evalúa la selección, la accesibilidad, el propósito y el nivel de análisis de las fuentes históricas que se utilizan en el aula, y si existe la oportunidad de realizar una investigación histórica significativa.
- Prácticas históricas: evalúa si las prácticas generales de instrucción (escritura, discusión, simulaciones) se implementan auténtica y apropiadamente para la disciplina (Van Hover, Hicks y Cotton, 2012).

Getsdóttir *et al.* (2018), por su parte, opinan que los autores del PATH reclaman un instrumento de observación validado y basado en la investigación, especialmente desarrollado para la enseñanza de la historia en el nivel secundario. Subrayan el hecho de que su instrumento está todavía en fase de desarrollo, pero han definido seis dimensiones distintas de la enseñanza de la Historia, y pese a su importancia, ninguna de ellos es adecuado para proporcionar una visión general del comportamiento del profesor que refuerza el pensamiento y el razonamiento histórico de los alumnos. Por tanto, es evidente la necesidad de un instrumento más amplio que siga centrándose en los componentes específicos de la enseñanza de la historia (Getsdóttir, Van Boxtel y Van Drie, 2018).

Ellos desarrollaron y evalúan el Teach-HTR (*historical thinking and reasoning*), un instrumento de observación en cuatro fases: 1) revisión de la literatura, 2) consulta a expertos, 3) primer piloto del instrumento y 4) segundo piloto del instrumento. La validez del contenido fue evaluada por expertos mediante un formulario de calificación de la validez del contenido. La fiabilidad entre los evaluadores se evaluó mediante los coeficientes de correlación intraclass (CCI) y el porcentaje de acuerdo. La consistencia interna se evaluó mediante el alfa de Cronbach. Además, se examinaron las lecciones con una puntuación alta y baja para explorar el potencial del instrumento para dar a los profesores información sobre lo que ya están haciendo y los puntos en los que hay margen de desarrollo. El resultado fue un instrumento compuesto por seis categorías y un conjunto inicial de 32 ítems (Getsdóttir, Van Boxtel y Van Drie, 2018):

1. Comunicación de objetivos relacionados con el pensamiento y el razonamiento históricos.
2. Demostración del pensamiento y el razonamiento históricos.
3. Uso de fuentes para apoyar el pensamiento y el razonamiento histórico.
4. Presentación de múltiples perspectivas e interpretaciones.
5. Instrucciones explícitas sobre estrategias de pensamiento y razonamiento históricos.
6. La participación de los alumnos en un debate de toda la clase en el que se pida el pensamiento y el razonamiento históricos.

Otro instrumento fundamental será el de Huijgen *et al.* (2017b), que desarrollaron y probaron un instrumento de observación de dominio específico centrado en la contextualización histórica llamado FAT-HC (*framework for analyzing the teaching of historical contextualization*). Su instrumento se basaba en cuatro estrategias de enseñanza sobre la contextualización histórica. La primera estrategia es la reconstrucción del contexto histórico. Los alumnos deben poseer conocimientos sobre el contexto histórico, incluidos los conocimientos sobre cronología y espacio, y sobre la evolución socioeconómica, sociocultural y sociopolítica, antes de poder realizar la contextualización histórica con éxito. La segunda estrategia consiste en aumentar la empatía histórica, por ejemplo, seleccionando un agente histórico relevante para el tema que se estudia y centrándose en el papel y la posición del agente histórico en la sociedad y promoviendo las conexiones afectivas de los estudiantes con el agente histórico. La tercera estrategia es potenciar el uso del conocimiento del contexto histórico. Los alumnos no solo tienen que reconstruir un contexto histórico, sino que deben utilizarlo, por ejemplo, para determinar las causas y las consecuencias, comparar los fenómenos históricos y comprender las diferentes perspectivas de los fenómenos. La última estrategia consiste en potenciar la conciencia de las perspectivas orientadas al presente entre los alumnos cuando examinan el pasado. Sin la conciencia de las diferencias entre el pasado y el presente, los alumnos no son capaces de comparar, explicar o evaluar el pasado. Estas estrategias de enseñanza pueden aplicarse en diferentes secuencias (cronológicas) en las aulas (Huijgen *et al.*, 2019).

Asimismo, modelaron su instrumento sobre el instrumento de observación *international comparative analysis of learning and teaching* (ICALT) de Van de Grift (2007, 2009). Esto dio como resultado una lista total de 45 ítems en la primera versión del FAT-HC. El objetivo del

estudio era desarrollar un instrumento de observación fiable y un diseño de puntuación para evaluar cómo los profesores de historia promueven la contextualización histórica en las aulas. Utilizando paneles de expertos, encontraron indicadores positivos de la validez de contenido del instrumento. Además, el análisis de la teoría de la generalidad proporciona indicadores de que el instrumento es unidimensional cuando se utiliza para evaluar cómo los profesores de historia promueven la contextualización histórica. El análisis de la teoría de la generalidad también mostró que una gran proporción de la varianza del instrumento se explicaba por las diferencias entre los profesores observados y una pequeña proporción de la varianza se explicaba por las diferencias en las lecciones y los observadores, lo que demuestra la fiabilidad del instrumento (Huijgen *et al.*, 2017).

Por último, cabe destacar el trabajo más recientemente de Oattes *et al.* (2022), que utilizan tres instrumentos para recopilar datos. En primer lugar, una lista de puntuación cuantitativa de PCK (*pedagogical content knowledge*) para registrar la frecuencia y la calidad con la que se empleaban determinados elementos de PCK, complementando con un software de datos cualitativos para analizar catorce elementos clave de doce lecciones emparejadas para distinguir las diferencias y similitudes en el lenguaje de instrucción. Destacan que, para un análisis cuantitativo de la aplicación del PCK por parte de los profesores de Historia, los modelos de observación del comportamiento docente existentes están orientados a la educación general y parecían ser demasiado pedagógicos-didácticos en general (Van de Grift, 2007), demasiado orientados al lenguaje (De Graaff *et al.*, 2007), o demasiado exigentes intelectualmente para los alumnos menores implicados. Los concretaron para analizar la enseñanza en el aula de los profesores de historia utilizando PCK utilizando el *framing history* de Monte-Sano y Budano (2013). Por último, utilizaron el protocolo de evaluación de la enseñanza de la historia (PATH) diseñado por Van Hover, Hicks y Cotton (2012), con las seis categorías que incluye con el objetivo de mejorar la instrucción (Oattes *et al.*, 2022).

6.3. Conclusiones

La propuesta de investigación presentada tiene como objetivo diseñar, validar, implementar y evaluar la eficacia de unidades formativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias de pensamiento histórico en el alumnado de bachillerato con el fin de formar ciudadanos críticos. Para lograrlo, se plantea un enfoque basado en cambios epistemológicos y metodológicos, utilizando un diseño cuasi experimental con un grupo experimental y un grupo de control, y recopilando datos mediante métodos cuantitativos y cualitativos, así como la observación. Esta propuesta representa una mejora significativa en comparación con los métodos tradicionales utilizados en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que busca desarrollar habilidades esenciales para el pensamiento crítico y la formación ciudadana, y además se evalúa su eficacia mediante métodos rigurosos y un enfoque científico. Para desarrollar las competencias asociadas al pensamiento histórico, son elementos claves la introducción del método y técnicas del historiador y la conciencia histórica (Domínguez, 2015). Para ello se necesita de un cambio metodológico a la hora de afrontar las clases de Ciencias Sociales con un uso de una mayor variedad de técnicas más allá de la mera clase magistral expositiva, todo ello para lograr incentivar el espíritu crítico y el aprendizaje autónomo y por

lo tanto la formación de unos ciudadanos críticos e independientes que sepan juzgar por sí mismos las vicisitudes de la vida ciudadana en democracia les exige y que haya una mejora notable en la sociedad en los ámbitos político, cultural, social y económico. El abuso de la lección magistral y el papel pasivo del alumnado acaba creando que estos se limiten a una mera memorización de hechos sin mayor indagación y crítica, algo que debemos evitar si lo que queremos es formar ciudadanos críticos que indaguen en el porqué de las cosas.

Referencias

- Carretero, M. y López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico. Aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, 75-89.
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32 (3), 290-312. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educar em Revista*, 42, 95-106.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Graff, R., Jan Koopman, G., Anikina, Y. y Westhoff, G. J. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 603-624.
- Gersten, R., Baker, S. K., Haager, D. y Graves, A. W. (2005). Exploring the role of teacher quality in predicting the reading outcomes for first-grade English learners: an observational study. *Remedial and Special Education*, 26 (4), 197-206.
- Gestsdóttir, S. M., Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2018): Teaching historical thinking and reasoning: construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44 (6), 960-981. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Medina, J., Miralles Martínez, P. y Arias González, V. B. (2020). Effects of a teacher training program on the motivation and satisfaction of History secondary students. *Revista de Psicodidáctica*, 26 (6). <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.07.002>
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A. y Monteagudo Fernández, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En: R. López, P. Miralles y J. Prats (dirs.), C. J. Gómez (coord.). *Enseñanza de la Historia y competencias educativas* (pp. 141-165). Graó.
- González Rodrigo, R. (2021). *El uso de fuentes históricas para la mejora del pensamiento histórico y desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria*. Universidad Católica

- de Valencia San Vicente Mártir. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2035/Gonz%C3%A1lez%20Rodrigo%2C%20Remedios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D. y Lankford, H. (2010). *Measure for measure: the relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores (No. w16015)*. National Bureau of Economic Research.
- Hill, H. C., Charalambous, Y. y Kraft, M. (2012). When rater reliability is not enough: observational systems and a case for the G-study. *Educational Researcher*, 4 (2), 56-64.
- Huijgen, T., Holthuis, P., Van Boxtel, C. y Van de Grift, W. (2019). Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. *Educational Studies*, 45 (4), 456-479. DOI: 10.1080/03055698.2018.1509771.
- Huijgen, T., Van de Grift, W., Van Boxtel, C. et al. (2017). Teaching historical contextualization: the construction of a reliable observation instrument. *Eur. J. Psychol. Educ.*, 32, 159-181. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0295-8>
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (1996). Project Chata: concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3 children's understanding of 'because' and the status of explanation in History. *Teaching History*, 82, 6-11. <http://www.jstor.org/stable/43260097>.
- López García, A. (2022). *Análisis de la implementación de pensamiento histórico, métodos activos y recursos digitales en bachillerato* (tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Martínez Hita, M. y Gómez Carrasco, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-169.
- Matsumura, L., Garnier, H., Slater, S. y Boston, M. (2008). Toward measuring instructional interactions at scale. *Educational Assessment*, 13 (4), 267-300.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 1-14.
- Monte-Sano, C. y Budano, C. (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: an exploration of two novice teachers' growth over three years. *The Journal of the Learning Sciences*, 22 (2), 171-211.
- Morgan, N. y Saxton, J. (1991). *Teaching questioning and learning*. Routledge.
- Nokes, J. (2010). Observing literacy practices in History classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 38 (4), 515-544, DOI: 10.1080/00933104.2010.10473438.
- Oattes, H., Wilschut, A., Oostdam, R., Fukkink, R. y De Graaff, R. (2022). Practical solution or missed opportunity? The impact of language of instruction on Dutch history teachers' application of pedagogical content knowledge (PCK). *Teaching and Teacher Education*, 115 (103721). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103721>
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking. First steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 1015-1038.
- Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Paul H. Brookes.

- Pianta, R., Hamre, B. y Mintz, S. (2011). *Classroom assessment scoring system: Secondary manual*. Teachstone.
- Prats Cuevas, J. (1999). Didáctica de las Ciencias Sociales. En: J. A. Vidal (dir.). *Enciclopedia general de la educación* (vol. III, pp. 1121-1138). Océano.
- Prats Cuevas, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Rodríguez Medina, J., Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. y Aznar Díaz, I. (2020). An evaluation of an intervention programme in teacher training for Geography and History. A reliability and validity analysis. *Sustainability*, 12 (8), 3124.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados: La Historia Enseñada*, 14, 34-56. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Sawada, D., Piburn, M., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R. y Bloom, I. (2002). Measuring reform practices in science and mathematics classrooms: the reformed teaching observation protocol. *School Science and Mathematics*, 102 (6), 245-253.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.
- Schoenfeld, A. (2013). Classroom observations in theory and practice. *ZDM*, 45 (4), 607-621.
- Stallings, J. y Kaskowitz, D. (1974). *Follow through classroom observation evaluation, 1972-1973*. Stanford Research Institute.
- Stearns, L., Morgan, J., Capraro, M. y Capraro, R. (2012). A teacher observation instrument for PBL classroom instruction. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 13 (3), 7-16.
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D. y Yu, F. (2006). The international system for teacher observation and feedback: an evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 12 (6), 561-582.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and an application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49 (2), 127-152.
- Van de Grift, W. (2009). Reliability and validity in measuring the value added of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (2), 269-285.
- Van Hover, S., Hicks, D. y Cotton, S. (2012). Can you make Historiography sound hmore friendly? Teaching observation instrument. *The History Teacher*, 45 (4), 603-612. <https://www.jstor.org/stable/23265948>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University.

7. Literacidad crítica y valores democráticos: relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria

JORDI CASTELLVÍ MATA

Universitat Autònoma de Barcelona
jordi.castellvi.mata@uab.cat

CARMEN ESCRIBANO MUÑOZ

Universidad Internacional de la Rioja
carmen.escribano@unir.net

BEATRIZ ANDREU MEDIERO

Universidad de las Palmas de Gran
Canaria
beatriz.andreu@ulpgc.es

FRANCISCO GIL CARMONA

Universitat Autònoma de Barcelona
francisco.gil@uab.cat

M.^a CONSUELO DÍEZ BEDMAR

Universidad de Jaén
mcdiez@ujaen.es

EMMA DÚNIA VIDAL PRADES

Universitat Jaume I
evidal@uji.es

7.1. Literacidad y pensamiento críticos

Mitzi Lewison, Amy Seely Flint y Katie Van Sluys publicaron hace más de 20 años un artículo en el que revisaban las propuestas de literacidad crítica en la práctica educativa (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002). Este artículo se ha convertido en fundamental para construir el concepto de literacidad crítica como práctica educativa, puesto que propone una serie de pilares que hemos traducido y adaptado de la siguiente forma: 1) cuestionar lo común; 2) interrogar múltiples perspectivas; 3) centrarse en problemas sociales relevantes y 4) actuar socialmente. La literacidad crítica como práctica educativa es concebida para desarrollar el pensamiento crítico orientado hacia la acción social (Santisteban et al., 2016). Sin embargo, esta tarea no está exenta de dificultades.

Ideología y relatos hegemónicos

Centrándonos en la idea de «cuestionar lo común», es importante plantearnos: ¿qué es lo común? o ¿por qué hay que cuestionarlo? Cuando hablamos de «lo común» nos referimos a los relatos hegemónicos. El origen de esta idea se remonta a Gramsci (1996, 1999), pero para entender su propuesta es importante hablar del concepto de ideología. La noción de ideología desde una perspectiva marxista (Marx y Engels, 1989, citado por Stoddart, 2007) se refiere a las formas en las que la sociedad adopta las ideas e intereses de la clase económica dominante. Con la llegada de los medios de masas, la culturización de la población e internet, se cuestiona la simplicidad de esta afirmación. En este sentido, Horkheimer y Adorno (2002) y luego Stoddart (2007) sostienen que la difusión social de la cultura representa una democratización superficial que es engañosa, puesto que la «industria cultural» transmite

representaciones ideológicas del mundo a las masas, en una suerte de sociedad del espectáculo (Debord, 2002). En el libro *Manufacturing consent*, Noam Chomsky adopta una posición parecida, argumentando que los medios de comunicación de masas, como herramientas del poder, son capaces de inculcar una determinada ideología en la población, de forma que se genera un consenso en torno a unas determinadas ideas, en una transmisión unidireccional del conocimiento, de arriba abajo (Herman y Chomsky, 2008).

Sin embargo, la propuesta de Gramsci (1996, 1999) y más adelante la perspectiva postestructuralista de Foucault (2000) y postmarxista de Laclau y Mouffe (2001) añaden una capa de complejidad a la creación y difusión de este tipo de relatos que se convierten en hegemónicos. Por ejemplo, Antonio Gramsci (1999) utiliza el concepto de hegemonía para ilustrar cómo el estado y la sociedad civil producen y mantienen el consentimiento a las jerarquías de clase de la sociedad capitalista enfatizando el conflicto inherente en la construcción de redes de poder a través del conocimiento. Este enfoque sugiere, en primer lugar, que los relatos hegemónicos no se originan en un núcleo determinado, sino que se producen en varios núcleos, con intereses convergentes u opuestos, en la interacción de los distintos agentes implicados; en segundo lugar, estos relatos no necesariamente se transmiten de manera vertical, de arriba abajo, sino que son reproducidos por múltiples actores y se transmiten especialmente de forma horizontal (Gramsci, 1996). Finalmente, los relatos hegemónicos tienen el poder de pasar desapercibidos, tienen la apariencia de no ser relatos (Andreu *et al.*, 2021), sino más bien producto del «sentido común» (Stoddart, 2007). Muchas veces esto los hace parecer incuestionables y son capaces de anular otros relatos, contrahegemónicos o alternativos, convirtiéndolos en marginales.

Relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria

Al «cuestionar lo común» nos preguntamos por el motivo de hacerlo, en especial, en educación primaria. Como hemos visto, los relatos hegemónicos forman parte de nuestra sociedad, están en los medios, en internet, pero también en nuestro día a día, en las conversaciones de ascensor, en nuestra forma de vestirnos, en las pequeñas decisiones que tomamos... Constantemente nos orientamos a partir de relatos hegemónicos y a su vez los transmitimos en nuestra relación con otras personas. Un ejemplo muy evidente son los estereotipos de género (Díez-Bedmar y Ortega-Sánchez, 2021), que tienen un gran poder de influencia sobre las personas (cómo debo vestirme, cómo debo actuar, qué se supone que me debe gustar...). Hay otros ejemplos especialmente vinculados a la infancia sobre el rol de niñas y niños en la sociedad, las preferencias en su ocio, en sus gustos por la comida o en las ideas de cómo será su futuro. Transmitimos estos relatos en casa, en la escuela, en el currículum... Algunos de estos relatos, aunque no siempre es así, resultan excluyentes, fomentan la discriminación, el consumismo o hábitos poco saludables, siendo perjudiciales; llegan incluso a motivar discursos de odio. Por eso es importante que identifiquen que se trata de relatos hegemónicos, y conozcan y aprecien los posibles relatos alternativos (Castellví *et al.*, 2022; Castellví y Escrivano, 2022).

Volviendo al principio, Lewison, Flynt y Van Sluys (2002, p. 383) sostienen que «cuestionar lo común» en un aula de educación primaria significa ver el día a día a través de unas nuevas gafas; por lo tanto, reconocer modelos implícitos de percepción y considerar nuevos marcos para entender el mundo:

- Problematizando los temas de estudio entendiendo el conocimiento existente como un producto histórico.
- Interrogando los textos preguntándonos como estos intentan que nos posicionemos.
- Incluyendo la cultura popular y los productos mediáticos en el currículum para disfrutarlos, y analizar cómo las personas se posicionan y construyen su pensamiento influenciadas por la televisión, los videojuegos, los cómics, los juguetes, internet, etc.
- Desarrollando un lenguaje de crítica y de esperanza.
- Estudiando el lenguaje para analizar cómo este modela la identidad, construye discursos culturales y apoya o cuestiona el *statu quo*.

Ciudadanía crítica y valores democráticos

Investigaciones previas en educación secundaria y en formación inicial de profesorado evidencian que las representaciones sociales de las y los jóvenes sobre temas controvertidos se fundamentan, principalmente en relatos hegemónicos (Santisteban, Díez-Bedmar y Castellví, 2020), en ocasiones reproduciendo discursos que ponen en cuestión los valores democráticos fundamentales (Castellví, Massip, González-Valencia y Santisteban, 2022). El crecimiento de partidos de extrema derecha durante la última década plantea desafíos a las democracias actuales que tienen claras dimensiones educativas. A pesar de la creciente atención a la educación para la ciudadanía desde principios del siglo XXI, la reciente expansión del de los autoritarismos en el mundo occidental ha suscitado relativamente poca atención en las políticas e investigaciones educativas (Estellés y Castellví, 2020). En consecuencia, las posibilidades que ofrece la escuela para enfrentar este fenómeno aún son bastante inciertas.

La investigación que presentamos se enmarca en un proyecto más amplio.⁴ En esta fase hemos utilizado un dossier de investigación adaptado al ciclo medio de educación primaria con el objetivo de identificar qué tipo de relatos predominan entre el alumnado. Los resultados obtenidos, de carácter cualitativo y cuantitativo, permiten conocer las capacidades del alumnado para construir relatos alternativos.

7.2. Método

En el estudio participaron estudiantes de ciclo medio de educación primaria (8-10 años) de España (n = 450) durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023. En el dossier planteamos un problema social relevante, como es la utilización de mano de obra infantil en la producción del chocolate. Teniendo en cuenta esta problemática, mostramos dos noticias: la primera incluye un relato hegemónico que vincula el consumo del chocolate con la felicidad y la infancia. La segunda muestra un relato alternativo sobre el uso de la mano de obra infantil en la producción del cacao en África.

4. Proyecto de investigación con referencia PID2019-107383RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, liderado por el Dr. Antoni Santisteban y por el grupo de investigación GREDICS, de la UAB.



Imagen 7.1. Noticias que muestran un relato hegemónico y un relato alternativo. Fuente: elaboración propia.

Durante la investigación se pidió al alumnado que leyera ambas noticias y diera una primera opinión sobre ellas. Seguidamente se propuso una serie de actividades con el objetivo de identificar la capacidad del alumnado para reconocer el relato hegemónico presente e identificar su capacidad de cuestionarlo y proponer relatos alternativos.

Los resultados que mostramos en este trabajo son fruto de la pregunta en la que se pide al alumnado que elabore su propio relato sobre el tema propuesto, bajo la premisa de que, como si fueran *youtubers*, elaboraran un hipotético vídeo sobre el chocolate. En esta actividad, además de texto, se incluyen elementos gráficos que permiten al alumnado construir su relato de forma sencilla.

El análisis de los resultados se ha realizado a partir de categorías construidas previamente, que han permitido analizar temáticamente el contenido. A partir de las mismas, cuantificamos las respuestas que corresponden a cada una de las categorías para obtener unas primeras conclusiones.

Tabla 7.1. Categorías de análisis

Relato hegemónico	La respuesta reproduce el relato hegemónico (la infancia y la felicidad) que se muestra en el dossier.
Relato alternativo	La respuesta reproduce el relato alternativo (explotación infantil en la producción del cacao) que se muestra en el dossier.
Relato compartido	La respuesta considera las dos noticias que se muestran en el dossier, con sus diferentes relatos, que se desarrollan de forma integrada o yuxtapuesta.
Otros relatos	La respuesta no tiene relación con los contenidos desarrollados en el dossier de manera directa. Esta incluye otros relatos hegemónicos o alternativos.

Fuente: elaboración propia.

A partir de esta investigación, podemos comprender mejor cómo abordar los problemas sociales relevantes desde edades tempranas para avanzar en la educación de una ciudadanía democrática y crítica.

7.3. Análisis de los resultados

Utilizando la descripción de las categorías, clasificamos el 42,44% de la muestra en la categoría «relato hegemónico» (tabla 7.1), donde se observa que niños y niñas reproducen el relato hegemónico que vincula el chocolate con la infancia y la felicidad. El dibujo recogido en la imagen 7.2 (izquierda) representa el chocolate como un dulce que tiene un sabor muy rico y argumenta que hablar del chocolate es divertido.



Imagen 7.2. Reproducción del relato hegemónico (izquierda) y alternativo (derecha) realizados por alumnado de ciclo medio. Fuente: Ejemplos de respuestas en el dossier de «Literacidad crítica digital» del proyecto PID2019-107383RB-I00.

Respecto a la categoría «relato alternativo», este representa el 10,44% de la muestra. En esta categoría, niños y niñas aluden al esfuerzo y trabajo que supone la recogida del cacao para menores que viven en otros países, y cómo están obligados a abandonar la escuela de forma prematura. El dibujo de la imagen 7.2 (derecha) simboliza a alguien menor recogiendo cacao y expone que hay niños que trabajan en la recogida del cacao y promueve evitar el consumo de chocolate por las consecuencias que conlleva, aludiendo a la explotación infantil.

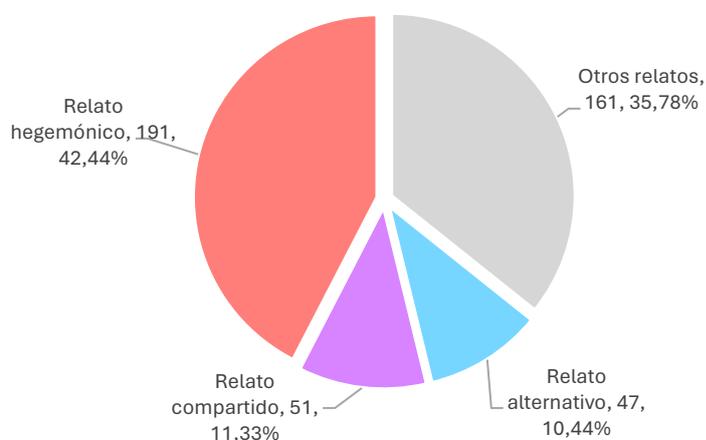


Gráfico 7.1. Distribución porcentual de los dibujos realizados por el alumnado después de trabajar el dossier con dos relatos contrapuestos. Fuente: elaboración propia.

Un porcentaje menor de los relatos, que representa un 11,33%, se clasificó en la categoría «relato compartido». En estos, niños y niñas deciden incluir ambos relatos presentados en el dossier. Por un lado, representan el chocolate y su consumo, asociándolo como el relato hegemónico, a la felicidad; paralelamente, también el relato alternativo del trabajo y la explotación infantil en el cultivo y la recogida del cacao. En la imagen 7.3 (izquierda) se explica que ha descubierto dos noticias sobre el chocolate, 1º se ha descubierto esto que en la edad escolar se come mucho chocolate con leche, 2º Mas de 12 millones de niños trabajan, desde los cinco años recogiendo cacao.



Imagen 7.3. Elaboración de un relato compartido (izquierda) y de otro relato (derecha) realizados por alumnado de ciclo medio. Fuente: ejemplos de respuestas en el dossier de «Literacidad crítica digital» del proyecto PID2019-107383RB-I00.

Como se ha observado en la tabla 7.1, existe una cuarta categoría llamada «otros relatos» que incluye un número significativo de los relatos analizados. Un ejemplo de estos se puede ver en la imagen 7.3 (derecha). Así, el 35,78% elaboran relatos que no se relacionan directamente con las dos noticias presentadas en la actividad.

En el gráfico 7.2 se muestra un análisis más exhaustivo de la categoría «otros relatos». De estos, casi el 5% explican el origen del chocolate, mientras que el 16,15% no están relacionados con el chocolate o la producción de cacao. Finalmente, el 78,88% de estos «otros relatos» están relacionados con el consumo del chocolate y sus consecuencias nocivas para la salud.

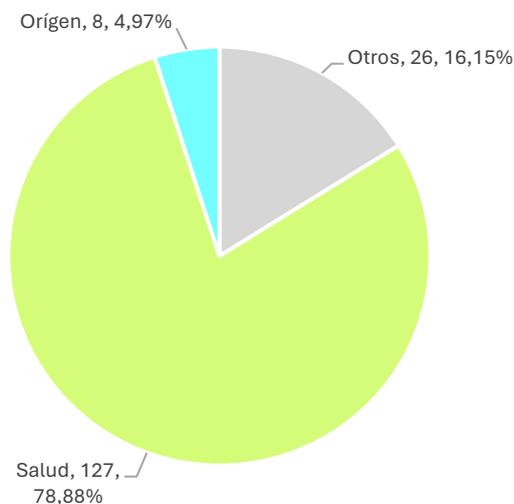


Gráfico 7.2. Análisis de las temáticas incluidas en la categoría «Otros relatos». Fuente: elaboración propia.

7.4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que el relato publicitario que vincula al chocolate con la infancia y la felicidad se impone a otros relatos propuestos en el dossier. Se erige así en su relato hegemónico, puesto que el 42,44% del alumnado decidió reproducir este relato y obviar otros relatos que se presentaban. Por otro lado, solo el 10,44% trató la problemática de la explotación infantil en algunos países productores de cacao. Posiblemente, una parte del alumnado ya conocía esta información, mientras que otra parte la recibió como nueva, chocante y emotiva, como se refleja en los primeros resultados que obtenemos de una valoración global de los datos ofrecidos por el dossier. Con todo, cabe destacar que esto no es suficiente para conseguir que un mayor número de niños y niñas aborden esta temática. En tercer lugar, un 11,33% del alumnado no deja de lado ninguno de los relatos, mostrando la cara dulce y amarga del chocolate. Estos relatos demuestran una capacidad mayor del alumnado para elaborar un relato complejo y que incluya múltiples perspectivas (Lewison et al., 2002). En este primer estudio podemos decir que aproximadamente solo el 22% del alumnado fue capaz de cuestionar lo común.

Finalmente, un porcentaje significativo del alumnado (35,78%) obvia por completo las noticias presentadas en el dossier y decide elaborar otros relatos, inclusive cuando algunos de estos nada tienen que ver con el chocolate o la producción del cacao. De este 35,78%, el 78,88% reproducen un relato que relaciona el consumo de chocolate con problemas de salud como la obesidad o las patologías bucodentales. Estos datos son especialmente destacables y eran inesperados para el equipo de investigación. Parece evidente que hoy existe un relato mayoritario que, de acuerdo con el ODS 3, está presente en las escuelas, en los currículos y en diversos medios de comunicación y socialización de manera tan hegemónica que es capaz aflorar aún sin estar presente en el dossier trabajado. Los relatos hegemónicos tienen la capacidad de producirse y reproducirse en varios núcleos, y transmitirse de forma horizontal. Además, en muchas ocasiones pasan desapercibidos, y aparentan ser el producto del «sentido común». Hay que seguir investigando para aprender cómo niñas y niños reproducen o cuestionan los relatos hegemónicos presentes en la publicidad, en la escuela, en los medios..., especialmente si favorecen el consumismo o los estereotipos de género, o ponen en cuestión la democracia o los derechos humanos. Formar el pensamiento crítico de la ciudadanía depende de ello.

Referencias

- Andreu, B., Castellví, J., Díez-Bedmar, M. C., Vidal, E. D., Escribano, C., Gil, F. y Tosar, B. (2021). Literacidad crítica digital para interpretar los medios digitales y construir contrarrelatos en educación primaria (conferencia). *Congrés Internacional XVIII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. La Cultura Democràtica i l'Educació per al Futur*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castellví, J., Andreu, B., Escribano, C., Vidal, E. D., Gil, B. y Díez-Bedmar, M. C. (2022). Investigación para la innovación en la escuela: un modelo sobre literacidad crítica. En: M. E. Cambil

- Hernández, A. R. Fernández Paradas, N. de Alba Fernández (coords.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 219-226). Narcea.
- Castellví, J. y Escribano, C. (2022). Literacidad crítica digital en la educación primaria: ¿cómo interpreta el alumnado los relatos hegemónicos y cómo crea relatos alternativos? (conferencia). V *Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Los retos de la enseñanza de la historia, la geografía y la economía para la enseñanza de una ciudadanía crítica y democrática*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Castellví, J., Massip, M., González-Valencia, G. y Santisteban, A. (2022). Future teachers confronting extremism and hate speech. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 201. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01222-4>
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.
- Díez-Bedmar, M. C. y Ortega-Sánchez, D. (2021). Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. En: A. Santisteban y C. A. Lima (eds). *La enseñanza de la Historia en Brasil y España: Un homenaje a Joan Pagès Blanch* (pp. 234-253). Fi.
- Estellés, M. y Castellví, J. (2020). The educational implications of populism, emotions and digital hate speech: a dialogue with scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12 (15), 6034. <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- Foucault, M. (2000). The subject and power. En: J. Faubion (ed.). *Works of Foucault 1954-1984* (vol. 3, pp 326-348). The New Press.
- Gramsci, A. (1996). *Prison notebooks* (vol. II). Columbia University.
- Gramsci, A. (1999). Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci. ElecBook.
- Herman, E. S. y Chomsky, N. (2008). *Manufacturing consent. The political economy of mass media*. The Bodley Head.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2002). *Dialectic of enlightenment: philosophical fragments*. Stanford University.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. Verso.
- Lewis, M., Flint, A. S. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79 (5), 382-392. <http://www.jstor.org/stable/41483258>
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C. y Castellví, J. (2020). La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter. *Culture & Education*, 32 (2), 1-28. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En: C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. (pp. 550-560). Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Stoddart, M. C. J. (2007). Ideology, hegemony, discourse: a critical review of theories of knowledge and power. *Social Thought & Research*, 28, 191-225. <http://www.jstor.org/stable/23252126>

8. La enseñanza de los pasados difíciles para el desarrollo de la cultura democrática. Análisis de las acciones ciudadanas de los estudiantes en el marco del estudio de la dictadura chilena

MARÍA SOLEDAD JIMÉNEZ

Universidad Alberto Hurtado

majimene@uahurtado.cl

ANDRÉS SOTO YONHSON

Universidad Autónoma de Barcelona

andres.sotoy@autonoma.cat

8.1. Introducción

Distintas investigaciones han demostrado que los estudiantes chilenos se inclinan por justificar dictaduras si ofrecen orden, seguridad o beneficios económicos (Schulz *et al.*, 2016), además de validar la violencia para resolver conflictos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Estos resultados se condicen con los desafíos que tienen los docentes al abordar pasados difíciles (Britzman, 1998; Simon, 2011), donde las resistencias de las comunidades escolares (Toledo y Magendzo, 2013), las deficiencias de los textos escolares (Bermudez, 2019), los procesos de estandarización (Sheppard y Levy, 2019) y los estereotipos (Barton y McCully, 2010) obstaculizan la posibilidad que los estudiantes puedan repensarse como ciudadanos/as.

Considerando los desafíos mencionados, la línea pedagógica de una investigación asociativa en Chile diseñó e implementó, en dos cursos de educación media, un trayecto didáctico que planteó una aproximación ético-ciudadana a la dictadura chilena (1973-1990). Con ello se buscaba propiciar que los estudiantes pudieran reflexionar sobre su quehacer ciudadano. En este contexto, el objetivo de la presente investigación es analizar las acciones ciudadanas que los alumnos desarrollan en el presente y proyectan en el futuro para proteger la democracia y los derechos humanos, después de haberse aproximado al contexto dictatorial chileno a partir de una amplia variedad de documentos de memoria y derechos humanos.

8.2. Marco teórico

Esta investigación se enmarca en la enseñanza y aprendizaje de la dictadura civil militar chilena (1973-1990). Esta última es entendida desde el concepto de historias difíciles, el cual hace referencia a contextos históricos asociados con procesos violentos y traumáticos perpetrados por el Estado o por colectivos (Britzman, 1998; Golberg, 2017; Zembylas, 2014). La definición

de historias difíciles proviene de la conceptualización de *difficult knowledge* (Britzman, 1998). Esta última entiende al trauma y los testimonios como oportunidades pedagógicas, ya que los sujetos, al aproximarse a contextos difíciles, pueden identificarse con las personas que los experimentaron. Este encuentro posibilita que surjan preguntas y movimientos en los individuos que los conflictúan internamente. Por ello, no es extraño que en el aprendizaje sobre las historias difíciles surjan emociones negativas (rabia, pena, vergüenza o ansiedad) y dificultades para aprender de ello, ya que en ocasiones los individuos se sienten perdidos debido a los posibles cuestionamientos a su nación, a las instituciones, a sus representaciones, valores, creencias, narraciones identitarias, grupos de pertenencia y subjetividades (Britzman, 2000; Zembylas, 2014; Sheppard, 2010; Garrett, 2011; Golberg, 2017; 2020; Gross y Terra, 2018). Además, la dificultad de las historias también radica en las complejidades que presentan los sujetos para elaborar conclusiones sobre ellas, ya que sus actores históricos tienen perspectivas conflictivas que exigen repensar las formas de narrar el pasado (Simon, 2011).

Esta investigación, además, utilizó el concepto de archivos de memoria y derechos humanos. Este último es entendido como el conjunto de «documentos de diverso carácter, publicaciones, fotografías y vídeos que dan a conocer la realidad del tiempo de la dictadura, y que se configuró a partir de acciones de denuncia, apoyo a las víctimas y resistencia a la represión» (Townsend y López, 2017, p. 11).

Según Catela (2002), los documentos que pertenecen a este tipo de archivo son un caso paradigmático, ya que afectan de distintas formas al Estado, sus instituciones y agentes, a las víctimas, a los familiares, a las organizaciones de derechos humanos y a las comunidades, en general. Junto con ello, debido a la variedad y amplitud de documentos que presentan este tipo de archivos, se puede dimensionar la amplia gama de violaciones a los derechos humanos perpetradas en el contexto dictatorial (Jelin, 2002).

Desde una perspectiva educativa, estos documentos son un insumo para que los jóvenes se aproximen a la dictadura con sus propias preguntas y dilemas (Jelin, 2002). Por ello, las personas que no fueron víctimas directas de la dictadura elaboran sus propias narraciones e interpretaciones de lo que significan las violaciones a los derechos humanos, centrándose en sus propias experiencias a nivel personal, local o nacional (Jelin, 2017). Junto con lo anterior, para Simon (2004), los testimonios presentes en estos archivos posibilitan un encuentro entre la voz de un otro del pasado con los sujetos del presente, lo que provoca en estos últimos una inquietud, un movimiento y un desfase del ego que les permiten revisar sus narrativas personales. Para conseguir esto último es necesario considerar la voz presente en el documento como un consejo (Simon, 2004) y reconocer la propia insuficiencia sobre esa historia traumática, todo con el fin de abrirse a la posibilidad de evaluarse considerando las voces del pasado y las preguntas que emergen de este acto comunicativo (Simon y Eppert, 2005). Además, desde una perspectiva ciudadana, el encuentro con las voces presentes en archivos que evidencian las injusticias del pasado son una oportunidad para evaluar nuestra vida política-social y las instituciones que la sostienen. En este sentido, los testimonios son entendidos como un *terrible gift* (Simon, 2006), ya que estos exigen reconocer su legado y demandan la tarea de aprender de nuevo cómo vivir con otros en el presente, permitiendo la posibilidad para la transformación social y personal.

8.3. Metodología

La presente investigación se desarrolló en el marco del proyecto «Anillos de Investigación en Ciencias Sociales Tecnologías Políticas de la Memoria: usos y apropiaciones contemporáneas de dispositivos de registro de pasadas violaciones a los derechos humanos en Chile» (ANID-PIA SOC1800065). La línea pedagógica del proyecto mencionado elaboró una secuencia didáctica centrada en el trabajo educativo con archivos de memoria y derechos humanos, a partir de una pregunta ético-ciudadana: ¿qué grado de responsabilidad tenemos en el mantenimiento de una democracia y en el respeto a los derechos humanos? La propuesta estaba compuesta por cuatro momentos («Despertando nuestras memorias», «El encuentro», «Explorando las voces de la dictadura» y «Y al final del viaje, ¿cuál es mi propia voz?»), que pretendían que los estudiantes, a partir de la interrogante señalada, reflexionaran sobre sus acciones ciudadanas en el presente y en el futuro después de aproximarse a la dictadura civil militar chilena a través del encuentro directo (Simon, 2004, 2006) y del análisis histórico (Wineburg, 2001) de 287 documentos de memoria y derechos humanos.

La secuencia didáctica fue piloteada durante un mes en las clases de Historia y Ciencias Sociales de dos segundos medios en un colegio particular pagado en Santiago de Chile, en donde participaron 41 estudiantes. Fue seleccionado el nivel educativo mencionado porque el programa propuesto por el Ministerio de Educación (2016) exige el trabajo del contexto dictatorial chileno en la unidad llamada «Dictadura Militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile».

Este trabajo considera las respuestas del grupo estudiantil desarrolladas en una sección del último momento de la secuencia didáctica. Su objetivo era identificar las acciones ciudadanas que los estudiantes desarrollan en el presente y proyectan en el futuro para profundizar en la democracia y proteger los derechos humanos, después de haber trabajado en clases la dictadura civil militar chilena a partir de sus documentos de memoria y derechos humanos. Para responder las preguntas de esta sección, los estudiantes analizaron dos documentos que tenían como problemática central las ideas de los alumnos chilenos frente a la resolución de conflictos de forma violenta y la aceptación de prácticas autoritarias para resolver distintas problemáticas. A partir de ello, se les plantearon dos interrogantes: ¿Qué acciones realizas en la actualidad para proteger la democracia y resguardar el respeto a los derechos humanos?, ¿por qué? ¿Qué vas a hacer a futuro para evitar que la democracia se degrade?, ¿por qué?

La metodología de esta investigación es cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), de carácter descriptivo e inductivo, y tiene como eje central la perspectiva de cada estudiante. Tomando algunos elementos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), se analizaron, en un primer momento, las 41 respuestas del grupo estudiantil a las dos preguntas antes mencionadas aplicando una codificación abierta. Considerando los códigos que emergieron en este primer análisis, en una segunda instancia se fueron creando relaciones entre los códigos y se crearon categorías a partir de una codificación axial.

8.4. Resultados

Las respuestas que los estudiantes desarrollaron en el marco de estudio de la dictadura civil militar chilena a partir del encuentro y el análisis de sus documentos de memoria y derechos humanos se dividen en dos grupos de respuestas: las acciones ciudadanas que realizan en el presente para proteger la democracia y resguardar los derechos humanos y las medidas que tomarán a futuro para evitar que la democracia se degrade.

Con respecto al primer grupo, la primera categoría que emerge es «valorar y considerar las diversas opiniones». El grupo estudiantil menciona que tratan de conocer las ideas de diferentes personas, de valorar la diversidad, de conocer los argumentos y las realidades de los otros, todo con el fin de construir una perspectiva más amplia de lo que ocurre en el país. Por ello, para los estudiantes la democracia se basa en aceptar los distintos puntos de vista, en dialogar y en respetar a los demás. Así, un estudiante señala que es importante «informarse, practicar mi empatía lo más posible, conversar con distintos puntos de vista y escucharlos sin juzgar antes, porque creo sí que la democracia va a significar que el poder está por decir en manos del pueblo, lo mínimo y primero que debo hacer es escuchar con respeto para después hablar» (estudiante 3).

Además, el grupo estudiantil señala que se mantienen informados y opinan sobre lo que ocurre en el país. Las respuestas que se encuentran en esta segunda categoría relevan la importancia de saber sobre la realidad considerando varios puntos de vista y distintas fuentes. A partir de esto último, pueden construir una opinión bien fundamentada, generar cambios en el país, ayudar a otras personas, manifestarse informadamente e ir a votar. Por ello se considera la información como un elemento esencial para el ejercicio democrático. Así, un estudiante menciona que en el presente es relevante tener una opinión sólida porque «al estar informado y saber los hechos permite tomar la mejor ruta como comunidad» (estudiante 15)

Otra de las acciones que los estudiantes señalan que realizan en la actualidad es participar, dentro de lo que su edad les permita, en elecciones y votar. Por ello, señala que es fundamental para consolidar la democracia «hacer efectivo nuestro derecho a voto» (estudiante 41). A lo anterior se suma el hecho de manifestarse sobre lo que la sociedad desea y mostrar descontento. Esta categoría se refiere a la protesta, a la acción colectiva y las manifestaciones, tal como lo evidencia un estudiante mencionado «también yendo a marchas para así manifestar lo que realmente quieren las personas» (estudiante 32). La última acción que realizan los alumnos es respetar los derechos de las personas. Esto último se relaciona con la idea de ponerse en el lugar del otro y de respetar a los demás en su integridad y derechos. Así, un estudiante responde «ser empático con todos, ser solidario y obviamente no pasar a llevar los derechos de las personas, porque estas cosas son muy importantes para que el pueblo se sienta cómodo en su país» (estudiante 26).

Con respecto al segundo grupo, el que se refiere a las acciones ciudadanas que los estudiantes realizarán en el futuro para evitar que la democracia se degrade, se repite la categoría llamada *participar en las elecciones y votar*. En este caso, además de ejercer un voto consciente e informado en pos del bien común, es identificada como la manera más importante de mantener la democracia. Además, se encuentra la idea de aceptar las derrotas en las elecciones y respetar puntos de vista distintos. Así, un estudiante menciona que será «un

ciudadano activo, sin perder mi costumbre cívica del voto, siendo una persona informada acerca del país y consciente acerca de la democracia» (estudiante 5).

La segunda categoría de este ámbito que continúa emergiendo es «mantenerse informado y opinar sobre la realidad del país». Así, es importante informarse desde distintos medios de información para conversar sobre política, para incentivar el diálogo con otras personas, conocer otras realidades y para escuchar diversos puntos de vista. Esto último posibilita tener los conocimientos necesarios para participar en instancias políticas. El uso de la información es considerado como uno de los pilares para la participación en una democracia, ya que con ello se evita caer en populismos. En esta línea se menciona «que nos mantengamos informados en la política de nuestro país, de cómo está funcionado, y exigir nuestros derechos civiles, que son la manifestación, el voto. No desaprovechar las instancias que tenemos para mantener la democracia» (estudiante 11).

La tercera categoría que continúa emergiendo es «valorar y considerar opiniones diversas». Estas acciones son importantes para la democracia, ya que permiten calibrar las propias opiniones y empatizar con las diferencias que estas reflejan. De ahí que se señala el deber de respetar a otras personas sin importar cómo piensan. Además, relevan el no quedarse con una sola idea y tratar de nutrirse de los puntos de vista de los demás, a partir del diálogo, el encuentro y la escucha. Ello, incluso cuando no se está de acuerdo con algunas opiniones. Así, un alumno señala que es relevante «conocer todos los puntos de vista a la hora de tomar decisiones como sociedad, para así poder conocer todos los contextos y realidades posibles y de esta forma al dar una elección poder dar una solución/decisión que pueda beneficiar a la mayor parte de los participantes» (estudiante 23).

Además, continúa emergiendo la categoría denominada «manifestarse sobre lo que la sociedad desea y mostrar descontento». Esta se caracteriza por alzar la voz cuando algo se considera injusto y luchar por lo que las personas consideran que es correcto, especialmente si la democracia se encuentra en peligro. Tal como señalan los estudiantes «manifestarse y alzar la voz ante las degradaciones de la democracia» (estudiante 16) o «alzar mi voz y luchar por lo que creo que es correcto» (estudiante 7).

En cuanto a las categorías nuevas que emergen en las respuestas de los estudiantes sobre sus acciones en el futuro destaca «participar activamente en instancias políticas». Estas son poco definidas por los estudiantes, pero se diferencian del voto, ya que el grupo estudiantil se refiere a la participación en grupo de debates, conversatorios, cabildos y manifestaciones de distinto tipo. Por ello, se menciona que participarán en «distintos tipos de cabildos y grupos de debate, siempre trabajar para el otro y ayudar al que necesite, participar en las actividades tipo política que se den en mi vida» (estudiante 38).

Junto con lo anterior, otra categoría identificada es «enseñar y dar a conocer la importancia de la democracia». Este ejercicio ciudadano se relaciona con la idea de transmitir conocimientos, informar a otras personas, incentivar a otros a participar en la democracia y dar a conocer su valor. También se piensa en las nuevas generaciones, ya que es importante darles a conocer lo que sucedió en la dictadura para no cometer los mismos errores. De ahí que se señale que hay que «enseñar a generaciones más pequeñas para que así no pasen por los mismos errores de sus generaciones anteriores» (estudiante 2), «dar a conocer la importancia de la democracia y porque no se debería recurrir a una dictadura» (estudiante 25).

8.5. Conclusiones

Los resultados demuestran que el grupo estudiantil, después de haberse aproximado al contexto de la dictadura civil militar chilena (1973-1990), a partir de una amplia diversidad de documentos de memoria y derechos humanos, se consideran en el presente y se proyectan en el futuro como ciudadanía activa y comprometida. Por ello, la valoración de las diferentes opiniones, el mantenerse informado, el manifestarse, participar y ejercer el derecho a voto son consideradas sus principales acciones. Junto con lo anterior, una de las diferencias que se evidencia entre el presente y el futuro radica en la relevancia que se le otorga a la participación en las elecciones, lo que es indicado como lo más importante en una democracia. Esta situación se produce porque los estudiantes de la muestra analizada son menores de edad, por lo que no pueden participar en las elecciones institucionales en Chile. Además de lo anterior, en las acciones para el futuro emerge la importancia de participar en instancias políticas, enseñar a los demás a valorar la democracia y, como complemento, dar a conocer el pasado dictatorial chileno.

Junto con la participación en votaciones, el hecho de acceder y mantenerse constantemente informados es esencial, ya que, según los estudiantes, les permite participar conscientemente y dialogar con otras personas. Otro de los elementos centrales para el ejercicio democrático es el reconocimiento de la otredad, en donde el enfrentarse con distintas historias de vida, formas de experimentar el mundo y de opinar es considerado como enriquecedor. De hecho, esto último, desde su perspectiva, les permite poder ampliar su propia mirada. A pesar de la relevancia de estas acciones, los estudiantes se aproximan siempre desde la individualidad y las comprenden como parte de su crecimiento ciudadano personal, obviando la participación comunitaria, el insertarse en colectivos y evitando el conflicto que puede emerger del contacto con la otredad.

Por otro lado, si bien el grupo estudiantil al proyectar sus acciones en el futuro releva la importancia del aprendizaje sobre el pasado dictatorial chileno y valora la democracia gracias a este pasado traumático, las acciones que mencionan recaen, nuevamente, en su individualidad. Por ende, los estudiantes consideran relevante actuar para profundizar la democracia y proteger los derechos humanos, pero sus acciones se circunscriben a las acciones que él o ella puedan realizar individualmente. Las respuestas no demuestran un conocimiento de las instituciones actuales encargadas de velar por la democracia o los derechos humanos, por lo que tampoco se proyectan su ejercicio ciudadano a través de estas y prefieren actuar desde la horizontalidad y en espacios poco institucionalizados. Además, las acciones mencionadas son esporádicas y de corta duración, y evitan dimensionar las acciones colectivas permanentes, tanto formales como informales, como ámbitos esenciales para el ejercicio democrático.

Por último, los estudiantes mencionan una variedad de acciones que realizan en el presente y proyectan en el futuro, las que se enmarcan en situaciones ciudadanas que han aprendido en la escuela, como es la importancia del voto, el manejo de la información, la relevancia de enseñar sobre el pasado dictatorial chileno y la participación en debates; otras situaciones se vinculan con lo que han vivido en Chile, como son la participación en marchas, protestas o cabildos. Esto último también se evidencia en la ambigüedad que presenta el ejercicio ciudadano en la categoría «participar activamente en instancias políticas», en donde el grupo estudiantil no logra precisar a qué se refiere con estas últimas y cómo se diferencia

con las prácticas asociadas a una ciudadanía liberal. Así, si bien los estudiantes muestran una disposición ciudadana activa, de alerta y de permanente crecimiento individual a partir del contacto con los otros y del análisis de la información, carecen de alternativas que puedan llevarles a proyectar su ejercicio ciudadano en espacios distintos a los que han experimentado y aprendido en el espacio escolar y en la actualidad chilena.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Primer estudio nacional Formación Ciudadana. Octavo básico*. Santiago de Chile.
- Barton, K. y McCully, A. (2010). «You can form your own point of View»: internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teachers College Record*, 112 (1), 142-181. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15801>
- Bermudez, A. (2019). The normalization of political violence in history textbooks: ten narrative keys. *Dialogues on Historical Justice and Memory Network Working Paper Series*, 15, 1-22.
- Britzman, D. (1998). *The subjects, contested objects. Toward a psychoanalytic inquiry learning*. State University of New York.
- Britzman, D. (2000). Teacher education in the confusion of our times. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 200-205. DOI: 10.1177/0022487100051003007.
- Catela, L. (2002). El mundo de los archivos. En: L. Catela y E. Jelin (comps.). *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad* (pp. 195-221). Siglo XXI.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Garrett, J. (2011). The routing and re-routing of difficult knowledge: social studies teachers encounter *When the Levees Broke*. *Theory & Research in Social Education*, 39 (3), 320-347, DOI: 10.1080/00933104.2011.10473458.
- Goldberg, T. (2017). Between trauma and perpetration: psychoanalytical and social psychological perspectives on difficult histories in the Israeli context. *Theory & Research in Social Education*, 45 (3), 349-377. DOI: 10.1080/00933104.2016.1270866.
- Goldberg, T. (2020). Delving into difficulty: are teachers evading or embracing difficult histories? *Social Education*, 84 (2), 130-136.
- Gross, M. y Terra, L. (2018). Introduction: what makes difficult history difficult? En: M. Gross y L. Terra (eds.). *Teaching and learning the difficult past* (pp. 1-8). Routledge.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio*. Ministerio de Educación de Chile.
- Schulz, W., Ainley J., Cox C. y Friedman, T. (2016). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana 2016 de la IEA Informe Lationamericano*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.

- Sheppard, M. (2010). *Difficult histories in an urban classroom*. University of Minnesota. https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/94166/Sheppard_umn_0130E_11223.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sheppard, M. y Levy, S. (2019). Emotions and teacher decision-making: an analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203.
- Simon, R. (2004). The pedagogical insistence of public memory. En: P. Seixas (ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 183-201). University of Toronto.
- Simon, R. (2006). The terrible gift: museums and the possibility of hope without consolation. *Museum Management and Curatorship*, 21 (3), 187-204. DOI: [10.1080/09647770600202103](https://doi.org/10.1080/09647770600202103).
- Simon, R. (2011). A shock to thought: curatorial judgment and the public exhibition of «difficult knowledge». *Memory Studies*, 4 (4), 432-449. DOI: [10.1177/1750698011398170](https://doi.org/10.1177/1750698011398170)
- Simon, R. y Eppert, C. (2005). Remembering obligation: pedagogy and the witnessing of testimony of historical trauma. En: R. Simon (ed.). *The touch of the past: remembrance, learning and ethics* (pp. 50-64). Palgrave Macmillan.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Toledo, M. y Magendzo, A. (2013). Golpe de Estado y Dictadura Militar: estudio de un caso único de la enseñanza de un tema controversial en un sexto año básico de un colegio privado de la Región Metropolitana, Santiago, Chile. *Psykhé (Santiago)*, 22 (2), 147-160. <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.2>
- Tomwsend, B. y López, L. (2017). *Guía de archivos de memoria y derechos humanos en Chile*. Universidad Alberto Hurtado.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Temple University.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing «difficult knowledge» in the aftermath of the «affective turn»: implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Currículum Inquiry*, 44 (3), 390-412. <https://doi.org/10.1111/curi.12051>

9. Una reflexión en torno a los métodos de evaluación desde los valores democráticos: perspectivas y enfoques del Máster Monarquía de España, siglos XVI-XVIII (UAM)

HUGO JIMÉNEZ ZURITA

Universidad Autónoma de Madrid

hugo.jimenez@estudiante.uam.es

JOSÉ JOAQUÍN LUQUE GARCÍA

Universidad de Málaga

joseluque@uma.es

9.1. Introducción

En la década de los cincuenta del siglo pasado se extiende por los Estados Unidos un especial interés por formar al alumnado, no solo en competencias que sean de provecho para el ámbito laboral o que le permitan conocer unas nociones básicas sobre la cultura pasada y la realidad contemporánea, sino que se volvió un imperativo categórico enseñar en valores democráticos y ciudadanos y proporcionar una serie de herramientas que habilitaran la capacidad para poder pensar críticamente. La toma de decisiones se ha convertido hoy en día en el pilar axiomático de nuestras sociedades occidentales. Por esta razón, repensar la significación que tuvo hace ya más de cincuenta años este *critical thinking movement* es de vital necesidad. Siguiendo, como referente, la definición escogida por los profesores en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia, Rosa María Hervás y Pedro Miralles Martínez (2006, p. 36), podemos acercarnos a una definición del sintagma pensamiento crítico: «actividad cognitiva asociada a la evaluación de los procedimientos del pensamiento», «elemento esencial para resolver problemas, para ser creativos y para tomar decisiones».

Como consecuencia de las reflexiones que se han ido gestando en los últimos lustros, la variabilidad de propuestas que han ido surgiendo para renovar el tradicional sistema educativo ha sido muy profusa. En este concreto ensayo, se ha querido poner el foco de atención solo en una parte específica, pero sumamente importante del proceso pedagógico: los métodos para la evaluación del estudiantado. La tradicional estructura jerárquica y represiva que ha sido, hasta el momento, la imperante ha entendido que la única posibilidad objetiva de enfocar esta tarea era la «heteroevaluación» –en contraposición a la «coevaluación» o la «autoevaluación»–. Así, se ha buscado perpetuar el orden establecido y se ha empleado como eficaz instrumento de legitimación de las desigualdades sociales. Empero, por este

mismo carácter central dentro de la educación, la evaluación es esencial si se quieren buscar cambios que orienten la docencia hacia horizontes participativos. Así, lo entendieron House y Howe (2000), quienes apostaron por implementar un modelo de calificación «democrático-deliberativo» que ha sido central en los debates del siglo XXI. Al igual que en este marco teórico apuntado, se han ido confeccionando otros, como, por ejemplo, la «evaluación crítica» de H. A. Giroux o la «evaluación culturalmente sensible» de afrodescendientes como H. Frier-son y V. Thomas. La síntesis de estas innovaciones en España queda plasmada en una línea de trabajo llamada: «Evaluación educativa para la justicia social» donde participan investigadores de la UAM como Murillo Torrecilla e Hidalgo Ferran (2015).

En línea con todos los avances, dentro de la relación entre la «educación» (evaluación) y los «valores democráticos y participativos» queda un tercer elemento por considerar que en la actualidad ha emergido con fuerza: la noción de ciudadanía. Por esta razón, se está tendiendo a incluir este concepto –y derivados de este– en los programas educativos de los distintos niveles de la enseñanza. Kymlicka y Norman (2002) aciertan con el trasfondo: «La ciudadanía no es simplemente un estatus legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades. Es también una identidad, la expresión de pertenencia a una comunidad política». Más vigente que nunca, ha de valorarse cómo se está efectuando la integración de ambas realidades.

9.2. Objetivos y metodología

Teniendo como referencia las últimas propuestas –comentadas algunas previamente– de innovación en materia de evaluación desde los valores democráticos, se ha querido realizar un análisis del máster de Historia Moderna («Monarquía de España, siglos XVI-XVIII») de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid.⁵ Con el objeto de tener una visión amplia de la experiencia general compartida por el estudiantado, han sido elegidas solo las cuatro asignaturas de carácter obligatorio –a excepción del TFM, que no se ha tenido en cuenta por sus peculiares características de evaluación– del plan de estudios: «Monarquía y economía mundo», «Identidades sociales y culturales», «La monarquía como poder global» y «Fuentes, métodos y tecnologías de la información». Se quieren así dar a conocer la realidad y las deficiencias que aún subsisten, incluso en los altos niveles educativos, como es el caso de un máster –estudios de posgrado– en una universidad como la UAM, que cuenta con una serie de alternativas sólidas en otras facultades (v. g., la comentada línea de trabajo de la vecina Facultad de Formación de Profesorado y de Educación). Vías funcionales, pero que no se han generalizado en la enseñanza.

Para este conciso ensayo evaluativo, se han querido revisar las guías docentes que están disponibles para su consulta desde el inicio del curso académico en pos de buscar alusiones a la inclusión de conceptos claves (como los previamente comentados). Se quieren contrastar, a su vez, estos supuestos teóricos con la praxis efectiva experimentada en el curso

5. Este tipo de iniciativas tienen una acogida contemporánea bastante resonada. Para este estudio, se han tomado como referentes trabajos como el de M. Ferreras-Listán (2019), realizado en el entorno de la Universidad de Sevilla.

2022-2023. Con el objeto de hacer más participativo este trabajo se ha buscado recopilar los pareceres del alumnado matriculado. Para ello, se han realizado encuestas usando Google Forms, en las cuales se han propuesto las siguientes preguntas:

- ¿Considera que en sus estudios previos de grado se tuvieron en cuenta a la hora de elaborar las guías docentes y, especialmente, los sistemas de evaluación valores educativos de participación democrática y ciudadana?
- Durante el presente máster, ¿cree que se ha tenido en cuenta la participación del alumnado en las dinámicas de clase?
- Durante el máster, ¿cree que se ha tenido en cuenta la opinión y los intereses del alumnado para formular los métodos de evaluación?
- Indique si está familiarizado con los siguientes conceptos: evaluación formativa, evaluación sumativa, evaluación democrática-deliberativa, autoevaluación, evaluación participativa, evaluación crítica, evaluación inclusiva, evaluación culturalmente sensible, evaluación auténtica.⁶

Algunas de estas preguntas han tenido un subapartado de respuesta abierta en la que se han depositado opiniones más detalladas.

Finalmente, para sopesar los pareceres del estudiantado, se ha buscado realizar una serie de preguntas también al profesorado encargado de coordinar dichas asignaturas. En síntesis, el formulario se ha reducido a dos preguntas axiales:

- ¿Considera que en las dinámicas de las clases que imparten la participación del estudiantado ocupa un papel central?
- A la hora de elaborar el sistema de evaluación, ¿se han tenido en cuenta valores educativos de participación democrática y ciudadana?

9.3. Resultados

En el análisis de las guías docentes primeramente habría que destacar la falta de cuidado y su escasa adecuación al modelo educativo que posteriormente se imparte. Si nos ceñimos a estas y leemos las competencias que se pretenden impartir, es sencillo ver que siguen un patrón predeterminado que deja poco espacio a la diversidad. Dichas competencias se dividen en tres tipos: a) básicas y generales, b) transversales, c) específicas. Las que se acercan a las metas que teníamos en mente a la hora de redactar este ensayo son:

- CB7. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos amplios (o multidisciplinares) relacionadas con su área de estudio.

6. Como punto de referencia de los términos que se han escogido, se ha partido de estudios como los de Ortiz de Santos y Torrego Egido (2018) o Rosales Mejía (2014).

- CB8 . Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- CB10. Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.
- G4. Adquirir un conocimiento crítico de relación entre los acontecimientos y procesos actuales y del pasado (Historia Moderna de España).
- T4. Ejercer una autoevaluación crítica sobre la propia adquisición de saberes y competencias.

Tomando como referencia exclusivamente la lectura de estos cuatro puntos, se podría pensar que la puesta en práctica en los sistemas de evaluación es prometedora, pero la realidad desmiente esta primera impresión. Las proposiciones que aluden al desarrollo de un «pensamiento crítico» quedan recogidas en las competencias CB7 y G4, estando en dos de las cuatro asignaturas. Las que hacen referencia a la «autoevaluación» –en contraposición de la heteroevaluación– y a la adquisición de unas competencias de aprendizaje autónomo son la CB10 y la T4, siendo compartidas hasta en tres asignaturas. Finalmente, la única competencia donde la centralidad recae en las responsabilidades sociales y éticas del ciudadano es la CB8, presente en dos de las guías docentes. En principio, estos son los horizontes en torno a los que buscar el rumbo; empero, las propuestas de evaluación no se acaban de adecuar bien.

Siguiendo el modelo de otros másteres universitarios, se ha prescindido de la tradicional calificación donde el peso básico recaía en una prueba final –o, en su defecto, en la suma de exámenes parciales– en favor de una serie de trabajos marcados desde el inicio del curso. Sin embargo, estos no quedan reflejados (con claridad) en las guías pertinentes. Con excepción de una de las asignaturas, todas permiten elegir el tema sobre el que se ha de investigar dentro de unos márgenes amplios, pero en ninguna el alumno tiene la capacidad de participar activamente en el proceso evaluativo. Tampoco se han implementado herramientas de coevaluación. Al ser una clase de menos de una quincena de inscritos, esta última opción es un método que potenciar, dado que los vínculos entre el estudiantado son, generalmente, estrechos –al igual que sucede con el profesorado–. Sin duda, es un potencial nicho que explorar.

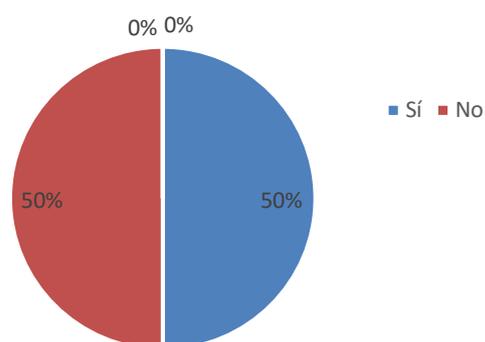
En cuanto al fomento de un pensamiento crítico, sí es cierto que esta cuestión está mejor implementada; no obstante, existe una carencia notable si atendemos a la literalidad de lo planteado: (c. G4) «conocimiento crítico de relación entre los acontecimientos y procesos actuales y del pasado». Con toda probabilidad, esta sea la forma más práctica desde la que se pueda incidir en otro punto: (c. CB8) el ejercicio de «reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios». Solo en dos de los trabajos exigidos han sido centrales las conexiones entre el conocimiento histórico –teoría– y la «realidad contemporánea» –praxis–. De hecho, ambos estuvieron dentro de una misma asignatura (Identidades Sociales y Culturales), donde se pidió que se buscaran los lazos que unen una representación actual de teatro con los temas propios del momento de composición –siglo XVII– y que se hiciera una operación similar, pero con una noticia de prensa. La suma de lo que representaron en el cómputo final, donde solo se usaron procedimientos de

heteroevaluación, escasamente se acercaba al 30 % del total. Esta carencia muestra que hay una brecha considerable entre las guías docentes y los métodos implementados.

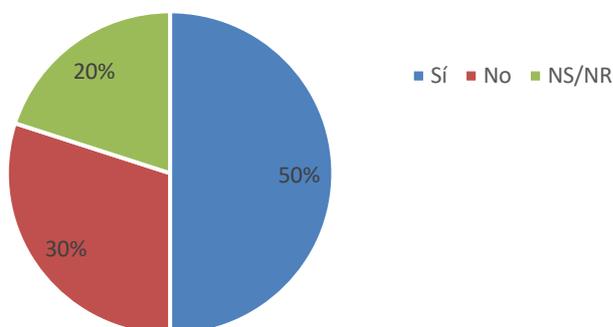
En síntesis, puede afirmarse que el máster tiene un funcionamiento interno que favorece la especialización en la disciplina concreta de la que trata –Historia Moderna–, gracias a ser flexible a los diferentes intereses del alumnado, pero no incorpora innovaciones educativas –hecho que sí sucede, como se ha comentado, en la vecina Facultad de Profesorado–. Por esto, se ha querido preguntar el parecer del estudiantado y del profesorado.

Los resultados de la primera de las encuestas han sido los siguientes:

- Cuestión I («¿Considera que en sus estudios previos...?»):



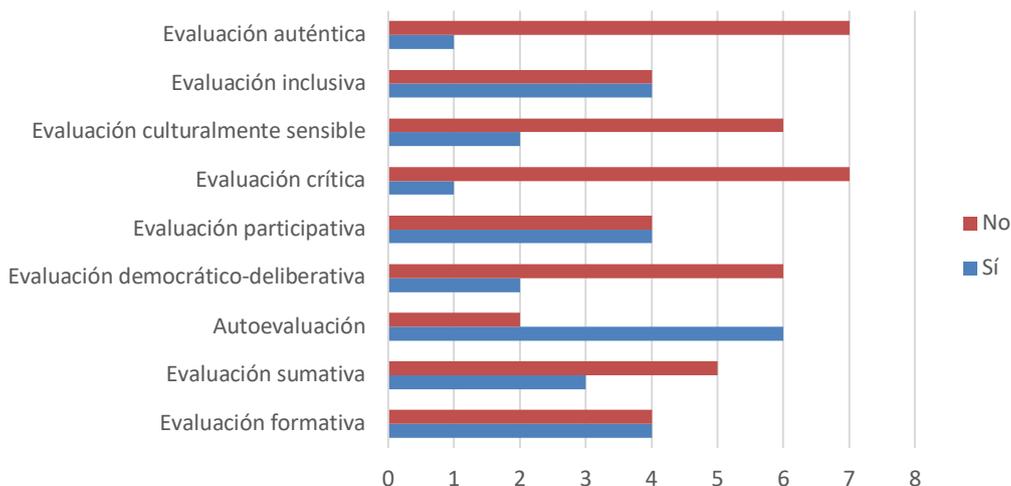
- Cuestión II («¿Cree que se ha tenido en cuenta la participación...?»):



- Cuestión III («¿Cree que se ha tenido... para formular los métodos de evaluación?»):



■ Cuestión IV («Indique si está familiarizado con los siguientes conceptos...»):



Un análisis de los gráficos confirma la tesis sostenida. En los estudios de grado se ha podido apreciar un primer contacto con los métodos participativos de evaluación; no obstante, no hay consenso firme. En relación con la cuestión II, en el presente máster el estudiantado sí percibe que su opinión es tomada en cuenta en el transcurso de las clases, pero la brecha está en la pregunta III, donde el tema se concreta hacia los modelos de evaluación, puesto que solo un 10% ha contestado afirmativamente –frente al 50% previo–. En último lugar, cabe destacar el desconocimiento que se tiene de ciertos conceptos claves, donde sobresalen cuatro de ellos: evaluación democrático-deliberativa, evaluación crítica, evaluación auténtica y evaluación culturalmente sensible. El término, por otro lado, con el que suelen estar más familiarizados –pese a su rareza en los sistemas tradicionales– es autoevaluación. Existe todavía un trabajo pendiente que pasa por la formación del futuro personal docente.

Finalmente, se ha estimado el veredicto del profesorado. Respecto a la primera pregunta («¿Considera que en las dinámicas de las clases que imparten la participación del estudiantado ocupa un papel central?»), la tendencia no ha acabado de ser clara. Por un lado, hay quienes se posicionan rotundamente en pos de haber dejado un espacio holgado para el debate en el aula y, por otro, quienes asocian al alumnado con el papel de «discentes» –cuya participación estaría más orientada al planteamiento de dudas que surjan en las clases magistrales impartidas–. En la segunda cuestión («A la hora de elaborar el sistema de evaluación, ¿se han tenido en cuenta valores educativos de participación democrática/ciudadana?»), sí hay acuerdo. A pesar de que el punto T4 alude a la autoevaluación, no es un aspecto central en el sistema de calificaciones. Empero, se contempla una remodelación –al menos, parcial– basada en la aplicación de la «coevaluación». Dejo constancia, aunque de un modo anónimo, de una de las respuestas más clarificadoras en este sentido:

El planteamiento de la pregunta, no obstante, sí podría poner en marcha un sistema nuevo en relación con esta asignatura, en el que se propusieran ejercicios a los alumnos que hayan de ser corregidos por otro/a compañero/a, y ello sin duda mejoraría el aprendizaje mutuo de evaluador y evaluado, siempre con supervisión de los profesores.

9.4. Conclusiones

Una vez esbozados los resultados de este ensayo, se puede concluir que en el máster que se ha tenido por objeto de estudio se puede percibir que, pese a primar en ciertos aspectos un sistema tradicional, existe un potencial para poder profundizar en un tipo de educación que sea más participativa y se adecúe a los tiempos actuales. La respuesta del estudiantado anima a seguir en esta dirección, al igual que las observaciones dadas por el profesorado, donde se ha mostrado un interés generalizado por conocer en detalle las propuestas que este ensayo venía defendiendo desde su gestación. El campo está sembrado, solo falta iniciativa y tiempo.

Referencias

- Ferreras-Listán, M. y Pineda Balbuena, Á. (2019). Las concepciones de los alumnos MAES sobre la democracia y la participación: un análisis de caso en la Universidad de Sevilla. En: M. J. B. Hortas, A. Dias D'Almeida y N. de-Alba-Fernández. *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 449-458). Escola Superior de Educação.
- Hervás Avilés, R. M. y Miralles Martínez, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000: Revista de Formación del Profesorado*, 9, 34-40.
- House, E. R. y Howe, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation in practice. En: D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan (eds.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 409-421). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_22
- Kymlicka, W. y Norman, W. J. (1997). El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad*, 3, 5-40.
- Murillo Torrecilla, F. J. e Hidalgo Farran, N. (2015). Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 43-61.
- Ortiz de Santos, R., Torrego Egido, L. y Santamaría Cárdena, N. (2018). la democracia en educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7 (1), 197-213.
- Rosales Mejía, M. M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y *assessment*: su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 4, 662.

10. Mitologías de guerra y educación para la paz: del africanismo militar español a la sociedad «Z» rusa

DANIEL MACÍAS FERNÁNDEZ

Universidad de Cantabria

daniel.macias@unican.es

JESÚS ROMERO MORANTE

Universidad de Cantabria

romeroj@unican.es

10.1. Introducción: guerra y paz

El ser humano y el conflicto bélico han sido y son dos elementos indisolubles desde la más remota noche de los tiempos (Guilaine y Zammit, 2002). No se ha de obviar que ha habido periodos de paz, pero el trauma de la guerra y de sus consecuencias eclipsan a la primera (Chacón, 2018). Más aún, incluso en tiempos de paz, las comunidades o sociedades preparan la guerra. La historiadora neozelandesa Joanna Bourke (2008, p. 24) sostiene que «los niños y las niñas, los hombres y las mujeres, producen narraciones placenteras alrededor del acto de matar» y que son múltiples los productos culturales que atraían y atraen a hombres –históricamente– y mujeres –más recientemente– a los campos de batalla reales. Lo cierto es que, por terrible que parezca, se ha de certificar una constante histórica en el devenir de la Humanidad: el conflicto armado, ya sea su preparación, su desarrollo o sus consecuencias. Lo omnímodo del fenómeno bélico muestra a las claras la importancia histórica y actual del hecho. Ya sea armados con hondas o con drones (Losada, 2014), los hombres recurren y han recurrido con frecuencia inusitada a la violencia. Hay autores que llegan a defender la existencia de una «cultura de la violencia que reina en nuestra sociedad» (Abarca *et al.*, 2011, p. 3).

Incluso en un entorno democrático y con amplias garantías civiles –Europa y Norteamérica– las narrativas bélicas se extienden sin cortapisas (Bourke, 2008, p. 24). En este sentido, es revelador que la saga de videojuegos *Call of duty* (bélica) fuese la más vendida en Estados Unidos entre 2008 y 2020. Todavía es más significativo, si cabe, que esta franquicia lúdica ocupase en 2021 no solo la primera posición, sino también la segunda, con *Call of duty Vanguard* y *Call of duty Black Ops Cold War* (Escribano, 2022). Hay quienes afirman que este tipo de entretenimiento es el negocio más rentable del siglo por el volumen de negocio que genera, no solo directamente, también con productos de marca que van desde camisetas a juguetes infantiles, pasando por el cine o las series (Del Moral y Rodríguez, 2021, pp. 208-209).

Alguien puede pensar en lo anecdótico de estos relatos de lo bélico y su consumo masivo por infantes, jóvenes y no tan jóvenes. Más aún con una guerra real en curso que ha provocado en el resto del mundo una galopante inflación y una crisis energética. La invasión rusa de

Ucrania ocupa portadas y magazines informativos, pero el tratamiento del conflicto es, como en tantas ocasiones anteriores, simple y tendente al espectáculo de las imágenes y testimonios sobrecogedores en detrimento del análisis profundo y la contextualización (Abarca *et al.*, 2011, pp. 10-11). No hablemos ya de la habitual omisión, en la *agenda setting* de los *mass media*, de los otros conflictos bélicos del mundo, sin tantos recursos estratégicos en juego, sin europeos luchando y muriendo, o sin intereses económicos para Occidente y, por ende, para su opinión pública. Yemen, Nagorno-Karabaj o el Tigray son buenos ejemplos.

En cualquier caso, la disección de las narrativas belicistas es crucial, puesto que la guerra, la movilización de tropas y recursos, y los consiguientes sacrificios humanos y materiales se justifican e instigan mediante discursos catalizadores del odio. De ahí se desprende que la deconstrucción de las insidiosas retóricas que retratan al otro como amenaza o enemigo es un requisito indispensable para intentar cortocircuitar los procesos de fabricación de estados de ánimo predispuestos a aceptar una guerra, cuando no a jalearla, en nombre de algún falaz destino histórico manifiesto o en nombre de su carácter sacrosanto, justo, preventivo, humanitario o inevitable. Así lo reconoce la agenda de «paz sostenible» impulsada por la ONU, que proyecta hacia delante el Programa de Cultura de Paz lanzado por la Unesco en 1994 al vincularlo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible: como es notorio, además del ODS 16 dedicado monográficamente al asunto que nos ocupa, la séptima meta del ODS 4 reclama: «La promoción de una cultura de paz y no violencia», de la mano de una educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible. Pues bien, la propuesta didáctica encaminada a desmontar las mitologías bélicas que aquí presentaremos debe entenderse como una modesta contribución a esa meta. A fin de que la lectora o el lector pueda calibrarla adecuadamente desde un inicio, acotaremos en primer lugar el reducido alcance de dicha contribución.

Aunque el concepto de paz es controvertido y polisémico, acostumbra a admitirse que no cabe reducirla a una situación de no guerra (Amar, 2020). Sea definida en términos negativos como ausencia de cualquier forma de violencia directa, estructural o cultural (Galtung, 2017), o en términos positivos como el estado óptimo en el que puede florecer el potencial humano gracias a la recíproca «simpatía» y «cooperación» entre individuos y colectividades (Institute for Economics & Peace, 2019), es evidente que la paz no puede dissociarse de los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad (Cortés *et al.*, 2021). Sirva este recordatorio elemental para llamar la atención sobre lo siguiente. La propuesta que se expondrá más adelante no es una iniciativa aislada. Por el contrario, cobra su pleno sentido dentro de la labor del grupo Asklepios, que, desde el amanecer de la década de 1990, se ha esforzado por ofrecer una alternativa a los clásicos temarios escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en forma de un proyecto curricular centrado en el análisis de problemas sociales actuales y relevantes con una orientación resueltamente interdisciplinar, en la línea de una rica tradición internacional de currículum integrado focalizado en cuestiones de importancia ciudadana, al servicio de una educación democrática digna de ese nombre en este mundo globalizado (Cronos-Asklepios, 1991; Luis y Romero, 2001; Romero, 2021). Es más, dado el breve espacio disponible, renunciaremos a exponer el diseño global de la propuesta y nos contentaremos con esbozar a vuela pluma una única «situación de aprendizaje», ilustrativa de cómo convertimos la guerra en objeto de estudio, en aras de aportar un granito de arena a la mentada cultura de la paz.

Estamos convencidos de que la educación es una condición necesaria en la cimentación de esa cultura de la paz (Sierra *et al.*, 2021). Pero somos conscientes de que no es una condición suficiente. En otros lugares (v. g., Romero, 2012) hemos discutido las presunciones romántico-idealistas que impregnan buena parte de los discursos sobre las relaciones entre educación y democracia. De igual manera, la crítica (y autocrítica) son asimismo imprescindibles en este ámbito. Es menester conjugar dialécticamente los deseos con un sentido agudo de la realidad que, por un lado, nos ayude a visualizar nuestras inconsistencias, y, por otro, nos permita identificar mejor las posibilidades y los obstáculos extra e intraescolares. No solo para actuar estratégicamente ante el hecho obvio del poder limitado de la escuela, sino también, en consecuencia, para repensar el tipo de educación para la paz que propugnamos y practicamos.

10.2. ¿Qué educación para la paz?

Existe una indudable relación entre el nacimiento de la investigación sobre la paz como campo académico en los años sesenta del pasado siglo, gracias al trabajo seminal del noruego Johan Galtung, y el florecimiento de la educación para la paz (EpP). No obstante, esta última puede exhibir antecedentes más añejos que nos retrotraen, cuando menos, al período de entreguerras. En efecto, la Sociedad de Naciones –creada en 1919 al término de la Primera Guerra Mundial– aprobó ya en 1923 una resolución instando a enseñar a los niños y jóvenes de todo el mundo los ideales de la organización. Para reducir la probabilidad de un nuevo conflicto bélico era preciso no solo el desarme de los arsenales, sino también el «desarme moral» mediante una educación para la paz basada en el entendimiento entre los pueblos y la colaboración internacional (Lázaro, 2016; Romero y Estellés, 2019; López, 2021). Tras la Segunda Guerra Mundial, dicha misión fue retomada por la Unesco desde sus iniciativas más tempranas, que preanunciaron su desarrollo posterior. Como es sabido, a partir de la década de 1990 los anhelos de la EpP suelen venir integrados dentro de la educación para una ciudadanía global, una «expresión paraguas» (Davies, 2006) bajo la que ahora se cubren muchos movimientos anteriores (educación en derechos humanos, educación para la ciudadanía, educación multicultural, educación global, educación para el desarrollo, EpP, etc.).

Sin embargo, a pesar de esta dilatada trayectoria, la EpP continúa siendo un terreno disputado, con visiones enfrentadas. Siguiendo a Schultze-Kraft (2022), reduciremos las distintas posiciones en liza a dos grandes tipos de enfoques: los convencionales y los críticos. Los primeros se caracterizan por su orientación normativa, moral, culturalmente universalista y centrada en los individuos. La premisa es que se pueden resolver indirectamente los problemas de la violencia fomentando de manera proactiva en los alumnos actitudes, creencias y valores comprometidos con la paz, en la esperanza de que guíen sus comportamientos en el futuro. Los enfoques críticos les objetan sus nociones homogeneizadoras de «paz» y «seguridad», poco sensibles a las dispares realidades existentes en las sociedades afectadas por la violencia. Les objetan sobre todo la contradicción que supone poner preferentemente el foco en la responsabilidad de los sujetos cuando la violencia y la guerra tienen a menudo causas estructurales y enraízan en escenarios marcados por la desigualdad y las relaciones de poder asimétricas. Por consiguiente, la consecución o mantenimiento de la paz exige actuar tanto

en el nivel micro (del individuo) como en el macro (social y político-institucional o estatal). En este sentido, acusan a los enfoques convencionales de soslayar el complejo problema de cómo mancomunar esfuerzos en ambos niveles y cómo entrelazar la EpP en ese amplio campo de fuerzas. Ante esa debilidad, los enfoques críticos «se centran en capacitar a los individuos y a los colectivos para que se conviertan en agentes de transformación social. La EpP se entiende como acción social orientada a encontrar soluciones a las múltiples manifestaciones de violencia directa, cultural y estructural, injusticia y desigualdad» (Schultze-Kraft, 2022, p. 13). No obstante, su indudable preocupación por la exclusión y el poder no les exime de demostrar que sus empeños encaminados a empoderar a los grupos subalternos son una puerta hacia una transformación socio-institucional más amplia (Ibíd., p. 23).

Desde luego, quienes firmamos este escrito no estamos en disposición de ofrecer soluciones al respecto. Es más, a pesar de nuestras simpatías por los enfoques críticos, sospechamos que la mirada convencional sigue muy viva en nuestra planificación didáctica. En todo caso, y con tales dudas, coincidimos con el profesor alemán recién citado en que un camino prometedor pasa por enriquecer la EpP con la perspectiva de la memoria histórica. En esas coordenadas genéricas nos vamos a mover.

El núcleo de la propuesta va dirigido a desactivar las amenazas a la paz y, por ende, al bien común de la «aldea global» en la que cohabitamos (Amar, 2020; Abarca *et al.*, 2011). En concreto, su objetivo general es ayudar al alumnado a desmontar los discursos del odio que catalizan los planteamientos belicistas. El Consejo de Europa (2016, p. 4) define el discurso del odio como:

Fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de «raza», color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales.

En este memorando se detallan los efectos negativos y algunas medidas a adoptar, entre las que se encuentra la «importancia de la educación como herramienta para acabar con las creencias erróneas y las falsedades que constituyen la base del discurso de odio» (p. 6). Sin embargo, al enumerar los riesgos no se menciona explícitamente la guerra, cuando esta se sostiene sobre un relato que florece en tiempos de paz y que se refuerza y radicaliza una vez estallada la conflagración bélica. Y son esas narrativas las que han de ser batalladas en un escenario inmaterial: el relato, donde se ganan voluntades para la paz o para la guerra, teatro de operaciones preferente «para ganar esas mentes y esos corazones para el combate, o disuadirlas del mismo». (Pizarrosa, 2009, p. 49).

Dándole la vuelta a la famosa máxima latina, diríamos que «si quieres la paz, prepara la paz». Y un posible punto de partida puede ser la revisión crítica del propio lenguaje que utilizamos para nombrar y atribuir significados a la realidad, toda vez que nuestras maneras de hablar y de pensar pueden verse colonizadas, con frecuencia de manera inadvertida, por dichos discursos de odio y por los tópicos del ultranacionalismo agresivo. Como podrá apreciarse, nos beneficiaríamos aquí de un fértil encuentro entre la EpP y el prisma de la «literacidad

crítica» (Izquierdo, 2019; Castellví *et al.*, 2022). Ahora bien, no es nada fácil desnaturalizar los sobrentendidos tácitos ocultos tras las palabras, ni sus intensas adherencias emocionales. A nuestro juicio, una vía halagüeña es historiar esos usos del lenguaje que construyen identidades agraviadas por un otro cosificado y estigmatizado como enemigo que hay que batir. Se trataría, en suma, de ganar perspectiva histórica para comprobar cómo tácticas retóricas similares empujaron en otros momentos del pasado a la barbarie (Martín, 2000).

10.3. De la Rusia «Z» a la España africanista, y viceversa

La situación de aprendizaje presentada a continuación guarda cierta semejanza con la estrategia analítica empleada por el historiador norteamericano Timothy Snyder (2017) en su opúsculo *Sobre la tiranía*, escrito tras la victoria electoral de Donald Trump en las presidenciales de Estados Unidos de 2016. Bajo la premisa de que «la historia no se repite, pero sí alecciona» (p. 11), va desgranando algunos paralelismos entre los procesos que condujeron a los totalitarismos europeos del siglo xx y el ascenso de los actuales nacional-populismos con el ánimo de ayudar a la ciudadanía a discernir amenazas a la democracia y resistirse a ellas. De manera similar, proponemos ofrecer al alumnado algunas herramientas heurísticas y colocarlo en la tesitura de tener que comparar dos casos concretos, uno presente y otro histórico para que detecte algunos subterfugios discursivos recurrentes en las narrativas del odio que empujaron y empujan a las sociedades a la guerra, y, merced a ello, pueda con mayor facilidad «extrañarlos», tomar conciencia de su presencia y diseccionar críticamente su significado.

La estrategia didáctica, a su vez, responde a lo que Contreras (1990) describió en su momento como dialéctica de contextualización, descontextualización y recontextualización, que se superpone a una secuencia presente-pasado-presente. Esto es, el arranque de la situación de aprendizaje se contextualiza en la experiencia directa o vicaria de los estudiantes. Ese arranque lo buscamos hoy en la guerra de Ucrania, iniciada por la Rusia del presidente Putin. Piénsese que Ucrania está muy presente en las aulas del país. Son innumerables las iniciativas escolares que van desde la recogida de alimentos y enseres, las colectas de dinero, las muestras públicas de solidaridad, la realización de actos y propuestas educativas, hasta, por supuesto, la acogida de alumnado refugiado. Además, no es infrecuente que los adolescentes hayan entrado en contacto, a través de las redes sociales o de sus propias conversaciones entre iguales, con proclamas propagandísticas justificativas de la invasión. Se trataría, a continuación, de «descontextualizar» sus pensamientos y sentimientos ordinarios, distanciándolos de los lugares comunes y percepciones inmediatas mediante el contraste histórico entre las soflamas del ultranacionalismo excluyente de vuelos imperiales aireadas por el gobierno Putin, de un lado, y la cosmovisión del africanismo castrense español, de otro lado. Con esta peculiar búsqueda de perspectiva histórica se pretende propiciar una «segunda mirada» más perspicaz y elaborada. Finalmente, descenderíamos nuevamente al ámbito experiencial, invitando al alumnado a «revisitar» sus propias nociones sobre los motivos de la guerra, a la luz de esa segunda mirada crítica y autocrítica.

Aclarado el marco, daremos algunas claves sobre los términos de la comparación histórica señalada, y describiremos con cierto detalle el principal recurso didáctico del que nos

serviremos. Empezando por lo más desconocido, se ha de presentar el africanismo castrense, que es un concepto escurridizo. Son muchos los especialistas en la historia del siglo xx español que pasan «de puntillas» sobre la cuestión o dan un uso dérmico –interesado– al término (Macías y García, 2022). Una definición inicial sería la siguiente: fue una identidad que se desarrolló sobre la base de la crisis de fin de siglo (El Desastre de 1898) y que articuló una propuesta de regeneración de la patria en base al militarismo y la expansión imperial. Esta prosperó y tuvo su crisol en las campañas de Marruecos (1909-1927), donde oficiales de tropas coloniales y de la administración del Protectorado ascendieron y establecieron unos fortísimos lazos de solidaridad, en el fragor de una guerra crecientemente brutal (Balfour, 2022). En consonancia con sus experiencias grupales, guerras ultramarinas (1895-1898) y guerras norteafricanas generaron marcadores identitarios tales como el sacrificio, la austeridad y la valentía, despreciando la planificación, la precaución o la negociación. El modelo adoptado era el del infante heroico, fundamentado sobre el magma filosófico del irracionalismo de entreguerras. La extrema masculinidad y un cierto culto a la cicatriz, acompañado de una retórica mortuoria, eran otras de las características clave, todo lo cual encajaba perfectamente en una visión del mundo maniquea y paranoica (Macías, 2019).

La Rusia de Putin es igualmente una alternativa a una crisis existencial, un «derrumbe ideológico» (Figes, 2022, p. 282), también de fin de siglo (1991), que significó el certificado de defunción de un imperio y el necesario reacomodo a unas fronteras tendentes a la nacionalidad. Otro elemento compartido es el crisol de la guerra, en este caso Chechenia y su «pacificación». El camino abierto por el mandatario ruso y su base ideológica es coincidente en el trazo grueso con los africanistas: virilidad extrema, belicismo, imperialismo, nacionalismo, mentalidad de cerco... Y las soluciones también parecen ser similares: la reconstrucción del imperio y la militarización, instrumentos para mostrar el vigor de la «raza» (Figes, 2022, pp. 298-300). Un militar ruso de alto rango decía en 2017 que «los rusos prefieren ser temidos antes de admirados o amados» (Faraldo, 2022, p. 15). La idea del peligro externo y del mundo maniqueo aparecen asimismo en los discursos de la sociedad «Z». Un cercano asesor de Putin reflexionaba en una entrevista para un periódico irlandés (2021) que, en el mundo, había dos opciones: la anglosajona y la rusa. Y que la forma en la que se había de operar era en clave imperialista, declarando que «yo [Vladislav Surkov] me siento orgulloso de haber participado en la reconquista [anexiones de 2014]. Este fue el primer contraataque geopolítico de Rusia». Según podrá apreciarse, hay coincidencias suficientes entre ambos fenómenos históricos: ante una crisis –de la conciencia europea– en el primer tercio del siglo xx, en España un grupo de militares se consideró apóstol de la patria y acabó dando un golpe de Estado e iniciando una cruenta guerra civil. Hoy en día también hay una crisis de la conciencia –unión-europeísta–, además de un auge de nacionalismos y derechas populistas. Y no se puede permitir andar, de nuevo, el camino hacia la barbarie. Tales coincidencias dan pie para explotar formativamente semejante comparación en las clases de Geografía e Historia de 4.º de la ESO o en las de Historia de España de 2.º de bachillerato, cuyo currículo oficial recoge el golpe de Estado de 1936 y la consiguiente guerra civil. Un «saber básico» que tiene relevancia intrínseca, sin duda, pero que cobra pleno sentido educativo como alimento de la competencia ciudadana que todas y todos precisamos en nuestro presente.

10.4. El cine como recurso didáctico

Más allá del interés que suele despertar en el alumnado el uso del cine en el contexto escolar (Martínez-Salanova, 1998), nos serviremos de él en esta ocasión por un doble motivo. Como es sabido, los relatos del odio, la retórica nacional-populista, la mística guerrera, etc., contienen una fuerte carga de deseo, de emoción, de pasión. Por eso son resistentes a la réplica puramente racional: cuando se ven desarmados argumentalmente se refugian en lo visceral y se vuelven impenetrables. De ahí que la razón crítica pueda ser insuficiente si no se consigue provocar al mismo tiempo una suerte de sacudida emocional. En ese delicado terreno el cine tiene mucho que aportar: al «encarnar» relatos y contrarrelatos, procesos y circunstancias sociales en personas concretas, tiene la capacidad potencial de activar y movilizar sentimientos, y de provocar grietas en el blindaje afectivo de nuestras visiones del mundo.

Por añadidura, el filme seleccionado es una fuente histórica de innegable importancia. En poco más de una hora de duración ofrece un compendio del africanismo, creado como tributo a los caídos de tal familia castrense. Es una auténtica captación de una determinada cosmovisión, un «reflejo de la sociedad» que sometida al ojo crítico permite discernir las divergencias entre realidad histórica y desviación identitaria; por ello es fundamental su análisis (Francescutti, 2019; Bernández, 2011; Utterson, 2020). En este caso concreto, la crítica de esta determinada «representación social» a través de la crítica fílmica ha de ir encaminada a poner de relieve los antivalores democráticos y, por tanto, fomentar la cultura de paz (Sierra *et al.*, 2021). Dichos contravalores trufan la película y tornan sencillas las comparativas con el ideario del régimen ruso.

La cinta aludida es *¡Harka!* (Carlos Arévalo, 1941), una película ambientada en Marruecos –orientalismo– pero que, en realidad, es un «mero escenario para la exaltación militarista» (Elena, 1996, p. 109). La idea motora del filme es el deber patriótico. Hay dos grandes protagonistas, el capitán Santiago Balcázar y el teniente Herrero, y ambos se han de someter a los designios de la patria –que son los africanistas– y que llevan al primero a la muerte, de buena gana, y al segundo, obligado por la sangre derramada del primero, a abandonar a su amada y todo lujo y privilegio para ocupar el puesto del primero en la vanguardia de la conquista imperial. El sumo sacrificio, la extrema valentía, la retórica antimaterialista, las tentaciones de la mujer que desvían al hombre de su deber, el gusto por África y sus gentes... Todos son argumentos que refuerzan otra idea clave en el imaginario africanista: su superioridad moral por combatir –forjados en el fuego de la guerra– y por hacerlo en las colonias, un entorno no contaminado por la decadencia reinante en Occidente, según su propio discurso. Y a partir de lo expuesto, muy evidente en el filme, se puede pasar al caso ruso. Su presidente, testa de la «Z», también asume la decadencia de Occidente, de las democracias occidentales y sus valores materialistas (Krugman, 2022). Cual africanista, el líder ruso también se alza cual hombre fuerte y viril, contraponiendo su figura y su modelo de nacionalidad a la feminidad, con la que identifica a los europeos (cuando no lo hace con identidades LGTBI) (Faraldo, 2020).

A continuación, se presenta una tabla explicativa resumen con las principales escenas a ser comentadas por su contenido claramente debatible, dado que los valores africanistas son la antítesis de la cultura de paz y, por desgracia, muy similares a los principios discursivos de la sociedad «Z»:

Tabla 10.1. Temas para comentar

Minutaje	Tema	Personajes principales	Breve explicación para someter a debate
	Nacionalismo	Santiago Balcázar	La construcción terminológica del personaje es significativa. Santiago remite al apóstol Santiago el Mayor, popularmente conocido como «Matamoros» (en una película ambientada en Marruecos). Tal personaje es al que alude el grito de guerra de la caballería española: «¡Santiago y cierra, España!». En cuanto al apellido del personaje fílmico, su sonoridad induce a la confusión con «alcázar». Su vinculación al sitio del Alcázar de Toledo durante la Guerra Civil es evidente, así como lo fue su uso propagandístico por parte del régimen franquista. La unión de nombre y apellido son expresivas del contenido nacionalista militarista de la cinta.
4, 23, 25, 31, 33, 36, 59, 61, 67	Valentía/heroísmo desmedido	Capitán Balcázar y teniente Herrera	La valentía es un referente identitario africanista, coherente con el modelo militar tendente al heroísmo. Los diálogos de la película en los que se dice del capitán Balcázar: «es valiente hasta la temeridad» o en los que este afirma: «tener más corazón que el harqueño más bravo de la harca», ilustran tal discurso (min. 4, 23, 67). En la praxis, la cinta muestra el desprecio por la vida y un supuesto derroche de heroísmo al mostrar al capitán montando un caballo blanco, para distinguirse (objetivo de tiradores enemigos), o discutiendo con otros oficiales para ver quien asume la posición más arriesgada, por supuesto, marchando el mando en primera línea (min. 25, 31, 33). El clímax de tal comportamiento se aprecia en el sumo sacrificio de Balcázar al defender una retirada hasta alcanzar su muerte (min. 59 a 61). Previamente, el protagonista ya había expresado su «no miedo a morir» (min. 36), una de las místicas africanistas: retórica mortuoria.
A partir del minuto 45	Feminidad negativa y sociabilidad masculina	Capitán Balcázar, teniente Herrera y Amparo (novia del segundo).	Hay tipos de féminas en la cinta: la buena mujer que aspira a que su pareja esté a su vera (egoísta, pero normativamente correcta), en el papel de la novia de Herrera; la mujer de moral dudosa que se encuentra en una escena de taberna y que baila con Balcázar (sita en entornos no normativamente correctos), y la mujer recta y abnegada que cumple con su deber (las enfermeras o madrinas de guerra que están en el hospital donde se está curando el comandante Prada). A excepción de esta última, aquella que se implica en la guerra en un papel subalterno, las otras dos son censuradas. La primera representa la tentación, aquella que dice: «si me quieres tanto como dices, lo harás [abandonar África]» (min. 46), y que después de hacer «vegetar» a Herrera en Madrid –vida cómoda y lujosa que contrasta con Marruecos– le amenaza con que «si no regresas inmediatamente, todo ha terminado» (min. 63), puesto que el joven oficial vuelve a su unidad colonial a cubrir el hueco dejado por un Balcázar fallecido heroicamente. El tercer tipo de mujer es el que se relaciona –y se censura– con la sociabilidad tabernaria africanista: alcohol y duelos simbólicos de hombría (min. 52).
36 y 61	Sacrificio	Capitán Peña y capitán Balcázar	Una de las muestras máximas de patriotismo es el sacrificio de la propia vida por la nación. En la película, dos escenas tienen tal rango, la muerte de Peña, que iba a reunirse con su esposa, por el disparo de un francotirador («traicionero») y que lanza un postrero grito de «¡Viva España!» (min. 36); y la ya comentada muerte de Balcázar cubriendo a sus hombres (61).

10.5. Conclusiones

La presente propuesta se ha interrogado sobre la naturaleza de la guerra más allá de una visión simplista o estandarizada. A pesar de ser conscientes de estar ante uno de los fenómenos sociales más traumáticos para el ser humano, puede que por relevar muchas de sus miserias, es necesaria la reflexión en torno a su complejidad para poder enfrentarse con garantías de éxito a los procesos que lo sustentan ideológicamente.

La educación es una pieza clave en el fomento de una cultura de paz. En este sentido, la EpP se yergue cual antídoto, que no milagro, ante los discursos encaminados a fomentar un belicismo militante en las sociedades. Y el ultranacionalismo, histórico y presente, es un ejemplo paradigmático de esa cultura de la violencia que, en más ocasiones de las deseadas, acaba en guerra civil o internacional. Se es plenamente consciente de la dificultad de desenraizar todo el entramado simbólico de la violencia, pero es una labor ineludible en el arduo esfuerzo de «sostener» la paz.

Referencias

- Abarca, G. M., Herrero, S. y Francisco, A. (2011). Educación para la paz desde una visión holística para la conformación de una ciudadanía crítica. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 69.
- Amar, V. (2020). Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa. *Revista de Paz y Conflictos*, 13 (1), 57-71. DOI: <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.11362>
- Balfour, S. (2002). *Abrazo mortal: de la guerra colonial a la guerra civil en España y Marruecos*. Península.
- Bourke, J. (2008). *Sed de sangre. Historia íntima del combate cuerpo a cuerpo en las guerras del siglo xx*. Crítica.
- Castellví, J., Massip, M., González-Valencia, G. A. y Santisteban, A. (2022). Future teachers confronting extremism and hate speech. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 201 <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01222-4>.
- Consejo de Europa (2016). Comisión europea contra el racismo y la intolerancia. *Recomendación general n.º 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo*. [16808b7904 \(coe.int\)](https://www.coe.int/t/t09/Document/EGT/15/15_GenComm.pdf)
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal.
- Cortés, P., Márquez, M. J., Leite, A. E. y Rivas, J. I. (2021). Investigar en cultura de paz y resolución de conflictos. *Revista de Paz y Conflictos*, 14 (2), 156-176.
- Chacón, J. (2018). *Educar para la paz en la globalización*. Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), 5-25. DOI: [10.1080/00131910500352523](https://doi.org/10.1080/00131910500352523).

- Del Moral, M. E. y Rodríguez, C. (2021). Revisión sistemática de investigaciones sobre videojuegos bélicos (2010-2020). *Revista de Humanidades*, 42, 205-228.
- Escribano, J. (2022). Los dos juegos más vendidos de 2021 en Estados Unidos fueron Call of Duty. *Hobbyconsolas*. <https://www.hobbyconsolas.com/noticias/dos-juegos-vendidos-2021-estados-unidos-fueron-call-duty-997351>
- Faraldo, J. M. (2020). *El nacionalismo ruso moderno*. Báltica.
- Faraldo, J. M. (2022). *Sociedad Z. La Rusia de Vladimir Putin*. Báltica.
- Figes, O. (2022). *La historia de Rusia*. Taurus.
- Francescutti, P. (2019). La narración audiovisual como documento social e histórico: enfoques teóricos y métodos analíticos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 42, 137-161. <https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23255>
- Galtung, J. (2017). Peace: a peace practitioner's guide. *Ideas for Peace*, 13, 1-16.
- Gil Gascón, F. (2012). Españolas en un país de ficción. La mujer en el cine franquista (1939-1963). *Historia y Comunicación Social*, 17, 387-390. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/40818>
- Grupo Cronos y Grupo Asklepios (1991). Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria). En: Grupo Cronos (coord.). *Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* (pp. 51-77). Amarú.
- Guilaine, J. y Zammit, J. (2002). *El camino de la guerra. La violencia en la Prehistoria*. Ariel.
- Iglesias, A. (2016). La cultura africanista en el Ejército español (1909-1975). *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 15, 99-122. DOI: [10.14198/pasado2016.15.04](https://doi.org/10.14198/pasado2016.15.04).
- Institute for Economics & Peace (2019). *Global Peace Index 2019: measuring peace in a complex world*. Institute for Economics & Peace.
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Krugman, P. (2022). Putin y los mitos de la decadencia occidental. *Clarín*. https://www.clarin.com/new-york-times-international-weekly/putin-mitos-decadencia-occidental_0_IHwqx-zPNYO.html
- Lázaro, L. M. (2016). El «espíritu de Ginebra» y los educadores españoles de entreguerras. En: *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 37-52). Universidad de Salamanca.
- López, L. (2021). La cultura de paz y su contribución a la resolución de los conflictos internacionales. *Revista de Paz y Conflictos*, 14 (2), 250-266.
- Losada, J. C. (2014). *De la honda a los drones. La guerra como motor de la historia*. Pasado y Presente.
- Luis, A. y Romero, J. (2001). Cultura, ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. El grupo Asklepios. *Biblio 3W*, 277, 1-6. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-277.htm>.

- Macías, D. y Pujades, S. (2022). El africanismo castrense: un estado de la cuestión. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 39, 49-72. <https://doi.org/10.14201/shhc2021394972>
- Martín, A. (2000). La subversión del imaginario nacionalista: necesidad democrática y posibilidad educativa. *Con-Ciencia Social*, 4, 70-90.
- Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 27-36. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C11-1998-05>
- Pizarroso, A. (2009). Aspectos de propaganda de guerra en los conflictos armados más recientes. *Redes.com: Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 5, 49-66.
- Romero, J. (2012). ¿Socialización política «programada»? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En: N. de Alba, F. F. García y A. Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. I., pp. 257-275). Díada.
- Romero, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 14-40. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14>
- Romero, J. y Estellés, M. (2019). Governmentality, currículum policies, and citizenship education: the need for historical research. En: J. A. Pineda, N. de Alba y E. Navarro (eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 274-301). IGI Global.
- Schultze-Kraft, M. (2022). Conventional and critical approaches to peace education. En: M. Schultze-Kraft. *Education for sustaining peace through historical memory* (pp. 13-35). Palgrave MacMillan.
- Sierra, J. E., Martín, D. y Vila, E. S. (2021). ¿En un mundo mejor? Relación pedagógica, masculinidades y cultura de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 14 (2), 88-105.
- Simón, M. Á. (2007). El decadentismo en la derecha radical contemporánea. *Política y Sociedad*, 44 (1), 175-198.
- Snyder, T. (2017). *Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo xx*. Galaxia Gutenberg.
- Utterson, A. (2020). *Persistent images: encountering film history in contemporary cinema*. Edinburg University.

11. Discurso político y concepciones docentes sobre las finalidades educativas de la historia

ROBERTO GARCÍA-MORÍS

Universidade da Coruña

roberto.garcia.moris@udc.es

YAMILÉ PÉREZ GUILARTE

Universidade da Coruña

yamile.perez@udc.es

11.1. Introducción

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) fue publicada en el Boletín Oficial del Estado tras concluir su trámite parlamentario en el 2020. Como toda ley educativa, deja tras de sí un amplio debate en el ámbito político, así como en los medios de comunicación; debates iniciales que se dieron también en leyes educativas anteriores y que muestran visiones políticas contrapuestas, no siempre alineadas con los debates que se producen en los ámbitos académicos especializados.

Aunque los aspectos de las leyes educativas y el posterior currículo que centran los debates políticos son diferentes, tanto los que se producen en el contexto parlamentario como los que llegan a los medios de comunicación, los contenidos históricos y la asignatura de Historia siempre tuvieron una importante presencia. Aunque en el trámite de la LOMLOE destacaron temáticas como la perspectiva de género, la enseñanza del español o la promoción del alumnado, entre otras, las finalidades de la enseñanza de la historia y la materia Historia de España han estado muy presentes en el debate político y mediático.

Este debate político no es ajeno al académico, aunque en el ámbito universitario está superado, especialmente en la Didáctica de las Ciencias Sociales, donde hay un amplio consenso en torno a la superación de la enseñanza tradicional de la historia y de los contenidos sociales (Benejam, 1997; Legardez, 2003; Pagès, 2007; Santisteban, 2019). No obstante, algunos especialistas de Historia no están de acuerdo con este planteamiento (Moradiellos, 2022), aunque debe tenerse en cuenta que se trata de posicionamientos que proceden de personas expertas en la disciplina histórica, historiadores e historiadoras, pero no en la investigación sobre su enseñanza aprendizaje. En las enseñanzas no universitarias también existen reticencias, producidas sobre todo por el escepticismo que genera el excesivo número de leyes educativas que hemos tenido a lo largo de nuestra etapa democrática, pero también por los muchos cambios que la nueva ley introduce a pesar de estar bastante alineados con los consensos alcanzados en la investigación didáctica sobre la materia.

El nuevo planteamiento curricular que establece la LOMLOE está claramente alineado con la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global. Por eso resulta interesante ana-

lizar las concepciones existentes en el contexto legislativo a través de los posicionamientos de los diferentes grupos políticos, porque aún domina el paradigma tradicional en bastantes casos. Esto no es nuevo, pues centró la atención de otras aportaciones que analizaron los debates parlamentarios producidos con ocasión de reformas educativas pasadas (Palma Muñoz, 2019), pero no deja de ser una parte importante del análisis del proceso de conformación y tramitación de una ley educativa.

A su vez, nos pareció idóneo analizar estos discursos con alumnado recién incorporado al Máster de Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia. Es decir, que las intervenciones políticas que podríamos decir abordan las finalidades educativas de la Historia y de las Ciencias Sociales se analizaron en un contexto de aula para conocer las concepciones sobre las finalidades educativas de las Ciencias Sociales y la Historia que tiene el profesorado de secundaria en su formación inicial. Este análisis se realizó al comienzo de las clases del itinerario de Geografía e Historia, es decir, antes de cursar las materias de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Por lo tanto, hemos marcado como propósito la selección de tres discursos políticos del ámbito parlamentario sobre el currículo de Historia, y su posterior análisis con el alumnado del Máster de Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia, con ello pretendemos responder a tres preguntas que definen los objetivos del presente trabajo: ¿Qué opinión tiene el alumnado respecto a los diferentes posicionamientos políticos en torno a la enseñanza de la materia? ¿Con qué concepción se identifican en mayor medida? ¿Cuál es su posicionamiento en torno a las finalidades de la enseñanza de Historia?

11.2. Metodología

Para el desarrollo de esta aportación se seleccionaron tres textos del Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados que recogen los discursos parlamentarios en torno al debate de una proposición no de ley (PNL) «relativa al currículo de la asignatura Historia de España y las recomendaciones de la Real Academia de la Historia»⁷ en el marco de la Comisión de Educación y Formación Profesional del Congreso por un grupo político ultraconservador. El primer discurso corresponde a ese grupo proponente que solicita que se dé más peso a los contenidos históricos previos a la Edad Contemporánea acusando al nuevo currículo de historia como presentista. En el marco de esta iniciativa se seleccionaron dos intervenciones más: una que se posiciona en contra (fuerza progresista) y otra a favor (fuerza conservadora). En las tres intervenciones se pueden apreciar concepciones diferentes sobre la enseñanza aprendizaje de la historia, sobre los contenidos históricos y sobre la utilidad de la materia en la formación ciudadana.

Las intervenciones se incorporaron a una ficha de trabajo que se entregó a 14 estudiantes del Máster de Secundaria de la Universidade da Coruña, cuando comenzaban las materias del itinerario de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En los textos se omitieron las menciones que pudieran dar pistas sobre los autores de estas y sobre el contexto en el

7. La presentación y debate de la iniciativa se puede leer íntegramente en el Diario de Sesiones del Congreso de la Comisión de Educación y Formación Profesional del jueves 9 de junio de 2022. <https://acortar.link/7HQOwd>

que se produjeron dichas intervenciones. A partir de los textos se pidió al alumnado que señalase los aspectos con los que estaba de acuerdo o en desacuerdo, que indicasen con cuál de los textos se sentían más identificados y los situaran en un paradigma concreto; finalmente se les pidió un breve texto en el que transmitieran su visión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. La elaboración de la ficha se hizo de forma individual y fue entregada en ese momento; al día siguiente se hizo una puesta en común y debate sobre los textos y las respuestas del alumnado. En el presente trabajo se presenta un análisis de esas respuestas.

Los debates parlamentarios

El texto 1 pertenece al grupo político proponente, es decir, al que presenta la iniciativa. En la intervención el autor defiende los postulados de la Real Academia de la Historia contenidos en las alegaciones presentadas al nuevo currículo educativo de la LOMLOE.⁸ Asimismo, hace una defensa del valor formativo de la historia para conectar el presente con el pasado, posicionándose en contra del nuevo currículo de Historia, al que califica de presentista. Lo considera «una herramienta que ha utilizado este Gobierno para confundir la historia con el adoctrinamiento ideológico», lo que para él va en contra del valor dialéctico de la historia. Según este grupo político, el presentismo es la causa de que el actual currículo «en lugar de hablar de historia», trate «contenidos sociológicos, psicológicos, politológicos y económicos que son totalmente oblicuos a la propia historia», acusando al sistema de adoctrinador, por dar una única visión de la historia, según su punto de vista. Además, acusa al currículo de promover «la confusión absoluta entre la historia como disciplina y la memoria histórica», que, para este grupo, produce un «enfrentamiento que ustedes ahora resucitan con el único propósito electoralista e ideológico». También acusan al nuevo marco curricular de desconectar completamente la historia de España de la historia universal, especialmente «en aquel punto donde precisamente España es el *dator formarum* de la historia universal, es decir, toda la hispanidad». Finalmente reivindica a la Real Academia de la Historia como la voz especializada a la que no se tuvo en cuenta en el diseño curricular.

El texto 2 fija posición respecto al texto 1 y se posiciona en contra, reivindicando las investigaciones educativas sobre la «sobre la educación histórica y social, sobre la necesidad de incluir los problemas sociales relevantes y la problematización de los contenidos históricos para el desarrollo del pensamiento histórico». Destaca el enfoque competencial afirmando que «lo que se pretende es que nuestros estudiantes sepan interpretar las fuentes, despertar el espíritu crítico y que sepan pensar históricamente». En la intervención se hace mención a la historia de las mujeres o a la de las minorías, que a pesar de contar con amplia historiografía «no impregnan los currículos escolares» lo que supone «un déficit historiográfico en la historia escolar que no nos podemos permitir», en palabras de este grupo.

El texto 3 se alinea con el texto 1 que presentaba la iniciativa y reivindica los contenidos previos a la Edad Contemporánea. El diputado expone que «si usted en literatura o filología no da Quevedo, a Góngora o a Lope de Vega, será usted un mal profesor, permítame que se lo diga. [...] Al igual que si yo en mis clases no diese los siglos XVI y XVII y el Imperio romano

8. <https://www.rah.es/proyecto-de-real-decreto-por-el-que-se-establece-la-ordenacion-y-las-enseñanzas-minimas-del-bachillerato/>

sería un mal profesor de Historia y nunca me lo perdonaría», considerando la asignatura de Historia como «santa y bendita» y pidiendo respeto a la Real Academia de la Historia.

Las opiniones del alumnado

En la primera pregunta de la ficha de trabajo se solicitó al alumnado su opinión respecto a cada uno de los textos e indicaran los argumentos con los que estaban de acuerdo y en desacuerdo. En el caso del texto 1, el alumnado se manifestó mayoritariamente de acuerdo con la necesidad de consultar a las personas expertas a la hora de elaborar el currículum, así como con la afirmación del valor formativo de la historia para establecer la conexión entre el pasado y el presente, así como con las diferentes perspectivas historiográficas y con el carácter dialéctico de la historia. En cambio, se mostraron bastante disconformes con el rechazo de la memoria histórica planteado en el discurso, así como con el papel que se da a la historia de España. También rechazaron que la reforma tenga carácter electoralista y que el currículum pretenda adoctrinar, así como con la idea de presentismo que traslada el texto 1. El papel de la Real Academia de la Historia también fue rechazado por algunos participantes.

En el caso del texto 2, el alumnado estuvo de acuerdo en mayor medida con planteamientos como el desarrollo curricular de Historia para fomentar el pensamiento crítico, con el enfoque curricular a través de las competencias, destacando especialmente el uso de las fuentes históricas y la introducción de problemas sociales relevantes. También destacan la importancia de contar con voces expertas de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En menor medida recogen argumentos como la importancia de las diferentes visiones historiográficas, de educar en democracia o del cuestionamiento del papel de la Real Academia de la Historia. Entre los argumentos con los que no están de acuerdo destaca que la mitad del alumnado manifestó no estar en desacuerdo con ningún aspecto del texto 2. No destaca ningún argumento ampliamente señalado como no compartido, situando la primacía del enfoque competencial sobre los contenidos o que el enfoque curricular crítico responda a demandas del contexto entre ellos, aunque señalados en una sola ocasión.

En el caso del texto 3, hay cuatro estudiantes que no señalan ningún argumento con el que estén a favor, habiendo más consenso en torno a la necesidad de abordar contenidos de las etapas históricas anteriores a la edad contemporánea. Los argumentos que no compartieron fueron que el currículum esté politizado, la idea de presentismo que se traslada en la intervención, así como el papel que da a la Real Academia de la Historia, a la que el alumnado no reconoció como una voz de peso.

En la segunda pregunta se pidió al alumnado que, de ser posible, se decantase por algunos de los tres textos. Siete estudiantes, es decir, la mitad, se identificaron con el texto 2, utilizando argumentos como que plantea un análisis crítico de las fuentes y el pensamiento histórico, que incorpora un enfoque competencial con el que están de acuerdo y, en algunos casos, por considerar que muestra un planteamiento más abierto que los otros dos textos, calificándolo como «el menos tendencioso de los tres».

En cuatro casos el estudiantado dice sentirse identificado con algunos de los argumentos de los tres textos, sin decantarse específicamente por ninguno. Además, en tres casos rechazan las tres posiciones con argumentos como: «no me decantaría por ninguno porque en mi opinión todos están escritos desde un posicionamiento ideológico claro» o «no me decanto

por ningún texto, ya que todos tienen una ideología detrás». Como se puede observar, mostraron una desconfianza hacia el posible sesgo político de los planteamientos.

En la tercera pregunta se planteó al alumnado si consideraba que detrás de cada discurso había una concepción concreta de la enseñanza de la historia. Dado que el estudiantado aún no había comenzado en el momento de realización de esta actividad las materias de Didáctica de las Ciencias Sociales, no utilizaron una terminología muy precisa en sus respuestas. A pesar de ello, consideraron mayoritariamente el texto 1 como perteneciente a una enseñanza tradicional de la historia y «cronológica, basada en los grandes autores y, sobre todo, una historia muy enfocada en lo político y lo económico» o incluso «una enseñanza completamente memorística que atiende solamente a los hechos históricos y su desarrollo». En el caso del texto 3, el estudiantado lo identificó con el texto 1, de «enseñanza de la historia desde un punto de vista tradicional y destacando la importancia de la historia de España» o «postura ligada a corrientes conservadoras». Una historia que «constituye un proceso global y secuenciado cronológicamente, que debe enseñarse en su totalidad».

En el caso del texto 2, el estudiantado lo calificó como orientado hacia el desarrollo del pensamiento crítico, de enfoque competencial o de desarrollo curricular crítico, con afirmaciones como «una enseñanza de la historia más cercana al alumno, que se preocupa por hacerlo crítico y que sea capaz de enlazar ideas y explicarlas». También fue calificado como enfoque «ligado a corrientes más progresistas» o enseñanza de Historia realizada atendiendo a «las competencias (desarrollo de pensamiento crítico, análisis crítico de las fuentes...), y no a los contenidos». También consideraron que el paradigma que había detrás de este discurso buscaba «generar situaciones de aprendizaje en el alumnado aproximando los contenidos» a su entorno.

Las concepciones del alumnado

En la última pregunta de la Ficha de trabajo se pidió al alumnado que desarrollara una breve redacción en la que sintetizase desde su punto de vista, a partir de los argumentos que compartía de los textos, las finalidades de la enseñanza de la historia. Para ello utilizaron algunos de los argumentos que consideraron óptimos del debate parlamentario presentado, como el tratamiento de los problemas sociales relevantes y la importancia de su incorporación a la historia escolar:

Además, tratar temas controvertidos actuales, como el ecologismo o el feminismo también es una parte importante de la asignatura ya que no se puede conocer la sociedad si dejas de lado sus problemas más significativos. (Estudiante 1)

Como disciplina que estudia la sociedad y sus problemáticas, debería abordar temáticas relativas a los procesos históricos recientes más relevantes, hacer entender al alumno que la historia no está solo en los libros, sino que ocurre día a día y fomentar la reflexión sobre cada uno de los sucesos, para así formar ciudadanos capaces de participar y ser agentes activos en la sociedad. (Estudiante 6)

En este sentido, la integración de problemas socialmente relevantes en el currículo académico es necesaria y útil para los propósitos mencionados. No obstante, esto no implica renegar del

estudio de los contenidos, sino integrar la perspectiva de la didáctica en la enseñanza secundaria. (Estudiante 8)

El tratamiento de los problemas sociales actuales también puede ayudar al desarrollo del pensamiento crítico, así como a capacitarlos para crear soluciones para dichos problemas, o ser parte de estas, en el futuro. (Estudiante 14).

El pensamiento crítico estuvo muy presente entre las finalidades, alcanzar perspectiva crítica, elaborar juicios críticos, tanto a través de la incorporación de problemáticas actuales como con el trabajo con fuentes y metodologías históricas:

La historia nos enseña a pensar y a elaborar juicios críticos propios sobre el mundo que nos rodea. (Estudiante 2).

Intentando hacer a los alumnos protagonistas de su propio aprendizaje para que así puedan adoptar una perspectiva crítica que les sirva para analizar su propia realidad. (Estudiante 3)

La enseñanza de la historia debe servir para conectar el pasado con el presente, y reinterpretar este de manera crítica. Por ello, el alumnado debería trabajar con las fuentes, atendiendo a diferentes perspectivas históricas e historiográficas, participando de manera activa en la construcción del conocimiento. (Estudiante 8)

La utilidad de las fuentes y de la metodología históricas en la enseñanza de la historia estuvo muy presente en una gran parte de respuestas, por su utilidad para conocer diferentes puntos de vista y también para generar análisis críticos a través de los diferentes puntos de vista:

Es indispensable adquirir y manejar el significado de ciertos conceptos para desenmarañar la dinámica del presente. Ideas clave como nación, país, estado, democracia, cultura o justicia social deben estar presentes en el currículo académico para formar individuos que pongan en tela de juicio lo existente, contrasten fuentes y analicen los procesos humanos de forma rigurosa. (Estudiante 7)

Saber deconstruir esos hechos y explicar su causalidad, saber contextualizarlos y criticarlos. Dotar al alumnado de capacidad de reflexión, opinión y conciencia. (Estudiante 12)

Así pues, considero muy importante que en este proceso de enseñanza se conozcan los métodos a través de los cuales se ha logrado obtener el conocimiento histórico para fomentar así el pensamiento crítico en el alumnado. (Estudiante 11)

En última instancia, la enseñanza de la historia debe pasar necesariamente por la formación del pensamiento crítico, el cuestionamiento de unas fuentes de las que estamos aparentemente desconectados, algo que es útil tanto para el propio proceso de pensamiento histórico como para el día a día. (Estudiante 13).

Recordemos que se trata de alumnado que aún no había comenzado su inmersión en la Didáctica de las Ciencias Sociales, por ello, conceptos como ciudadanía y valores democráticos estuvieron menos presentes de forma explícita en las respuestas, pero sí impregnaron parte de ellas:

Hay que enseñar historia en la escuela para que los jóvenes comprendan el mundo de hoy en día, si conocemos el pasado, vamos a entender lo que pasa en la actualidad. Asimismo, estos alumnos deben ser formados en valores democráticos. (Estudiante 9)

Deben conocer el pasado para poder entender el presente, para poder actuar como ciudadanos justos y aportar a la sociedad en la que viven. (Estudiante 10)

11.3. Conclusiones

El trámite parlamentario de la LOMLOE nos ha dejado en el Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados numerosas intervenciones sobre el sistema educativo que son de utilidad para conocer no solo el proceso de tramitación legislativa, sino que también las diferentes posiciones de los grupos políticos en materia educativa y su argumentación. Esto es importante ya que a lo largo de nuestra reciente historia hemos conocido diferentes leyes educativas consecuencia de la alternancia en el poder, con mayor o menor consenso y con diferente vigencia.

Nuestra materia de referencia en la escuela, es decir, Ciencias Sociales, y particularmente Historia, por su contenido social y el papel que históricamente ha jugado, es protagonista de muchos de esos debates e iniciativas parlamentarias, tal y como se ha puesto de manifiesto en la presente aportación. El debate sobre estos discursos nos ha parecido una práctica de aula interesante en el marco del Máster de Educación Secundaria como punto de partida para analizar y fijar posición sobre las finalidades de la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales. A pesar de que este alumnado que procede mayoritariamente de los grados de las disciplinas, sin formación en la didáctica específica, se muestra abierto hacia una concepción de la materia de historia útil para el desarrollo de la competencia ciudadana y la contribución a la cultura democrática.

Referencias

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En: P. Benejam, J. Pagès y (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Horsori.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253.
- Moradiellos, E. (2022). *La reforma de la enseñanza de la Historia*. <https://www.almendron.com/tribuna/la-reforma-de-la-ensenanza-de-la-historia-2/> [17 de enero de 2022].

Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.

Palma Muñoz, M. (2019). *Bolonia, 20 años después. El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios*. Ministerio de Educación.

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: Revista Electrónica de Historia*, 10, 57-79.

12. Abordar problemas socialmente vivos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva interdisciplinaria: de qué manera contribuye al desarrollo de una cultura democrática en estudiantes de escuelas secundarias

MIGUEL ÁNGEL JARA

Universidad Nacional del Comahue
mianjara@gmail.com

ERWIN SAÚL PARRA

Universidad Nacional del Comahue
parraerwin@hotmail.com

MARIELA S. HIRTZ

Universidad Nacional del Comahue
marielahirtz@gmail.com

12.1. Introducción

El siglo XXI es el escenario de la concreción de los cambios culturales que comienzan a evidenciarse a partir de los años setenta. Compartimos la idea de que estos cambios son graduales, con mayor o menor celeridad dependiendo de los componentes o dimensiones de la que se trate, en un contexto complejo, marcado, por un lado, por las incertidumbres, la inmediatez, las convergencias y las resistencias que ponen en tensión las tradiciones, comportamientos y modos diversos de vínculos sociales, y, por otro, por el conservadurismo y la apatía que en muchos de los casos se nutren del negacionismo y del discurso del odio como una forma de no admitir los cambios que incluyen y visibilizan a la diversidad. Una época de reconfiguraciones sociales, políticas y económicas que, alejado de la garantía ineludible de la justicia social, ha profundizado las desigualdades.

Los cambios culturales, de los que somos parte, interpelan los sentidos, las funciones y las atribuciones de las instituciones de nuestras sociedades. Como características propias de la cultura, la construcción, la dinamicidad y la indeterminación desafían los modos de pensar, creer, hacer, decir y crear en un mundo en movimiento y, en ese movimiento, construir colectivamente su carácter inacabado.

El carácter inacabado y dinámico de la cultura evidencia los límites de una democracia nominal y de baja intensidad. Pensar la democracia como perfectible fortalece la idea plan-

teada por Victoria Camps cuando sostiene que es «el método menos malo y más seguro para intentar una política más justa» (1999, p. 76). También la autora advierte que la democracia es «frágil» y que hay que «cuidarla», instando a concebirla no como una doctrina, sino como «un procedimiento para tomar decisiones justas». Este conjunto de ideas nos provoca elaborar, colectivamente, un programa para educar en la cultura democrática, cuyo horizonte sea la dignidad humana. En este sentido el énfasis no debe estar puesto en el ideal, sino en la posibilidad real de que las desigualdades económicas, sociales y políticas dejen de ser dimensiones analíticas de los eternos diagnósticos y se conviertan en las orientadoras de las acciones políticas de construcción permanente en procura de la justicia social.

La tarea de este programa presupone la participación activa de las ciudadanías en tanto que, desde la perspectiva que planteamos, implica recuperar las experiencias y prácticas democráticas colectivas para potencializar su ejercicio y acción. La cultura democrática se sustenta en valores que movilizan las acciones individuales y colectivas de las personas (solidaridad, libertad, compromiso, diálogo...), en decisiones políticas (participación, ideología, autonomía, expresión...), en la diversidad (género, identidad, etnia, religión...), en la racionalidad (saberes, conocimientos, normas...) y, no menor, en las emociones (empatía, comprensión, sentimientos...). Estos principios constitutivos de la cultura democrática, además de otros que pudieran incorporarse, tienen como finalidad reconocer el carácter inacabado de los derechos humanos como componente y expresión inherente a la dignidad humana.

Cabe aclarar que la cultura democrática no se reduce solo a los principios señalados más arriba; de hecho, hay perspectivas que enfatizan más en algunos de ellos, como en los valores, englobando al resto. Nuestra perspectiva parte de una noción que procura comprenderla como un metaconcepto dinámico, siempre abierto a las formas y modos identitarios y de participación que configuran las sociedades en el tiempo, fundamentalmente, el «porvenir». Entendemos que la cultura democrática se aprende y se ejerce cotidianamente, de ahí que la escuela tenga un papel central en la promoción de una educación que contribuya a que el estudiantado conozca para intervenir socialmente y producir los cambios necesarios para lograr la igualdad social. La educación debe atreverse al desafío de construir otras narrativas que tensionen con la tradición de pensarla como trasmisora de valores hegemónicos cuyo propósito es formar ciudadanías encorsetadas en el ejercicio gradual de los derechos, la sumisión y pasividad frente a los intereses de los sectores que detentan el poder. La escuela que promueve una educación basada en la cultura democrática educa para la resistencia, la autonomía y la igualdad en la diversidad.

Dos conceptos son clave para comprender la dialéctica de la cultura democrática: identidades y participación ciudadana y lo heterogéneo de su constitución requiere diálogos, consensos y negociaciones, no solo de sentidos, sino de prácticas concretas. Este es un ejercicio que la escuela debe promover permanentemente para educar en la cultura democrática, que no exenta de contradicciones y conflictos, requiere la razón y la emoción para comprender e interpretar la diversidad de problemas sociales que caracterizan la realidad social.

Somos de la idea de que abordar los PSV en la enseñanza, en nuestro caso de las Ciencias Sociales y Humanas, contribuye al desarrollo de la cultura democrática en las generaciones que habitan este complejo mundo, a la vez que fortalece los nuevos modos de educación de ciudadanías comprometidas y participativas con su comunidad y los problemas locales. Los derechos humanos y las diferentes formas de violación, los problemas ambientales ligados al

extractivismo, las migraciones y su impacto en la conformación de otras lógicas de vínculos sociales relacionados con la inclusión/exclusión, la diversidad de identidades y las desigualdades económicas y políticas, entre otros tantos, son problemas que se presentan en las aulas y han de ser abordados si acordamos que...

...las finalidades que se persiguen tienen como horizonte aportar conocimientos que promuevan un pensamiento comprensivo y crítico del complejo mundo actual. La escuela sigue siendo un lugar necesario y esencial para democratizar el conocimiento, respetar la diversidad y la pluralidad de pensamientos y contraargumentar a los defensores del pensamiento único. Socializar y contrasocializar son acciones complementarias en la educación ciudadana (Jara, 2021, p. 15).

Los PSV son expresiones múltiples y heterogéneas de las desigualdades, plantean conflictividad y son controversiales, por la naturaleza misma de la estructura que los genera, en los escenarios de las reestructuraciones del capitalismo y las tensiones entre el Estado y el mercado (Jara, 2022, p. 23). Esta perspectiva es la que nos orienta en los procesos de nuestra investigación, a partir de la que nos interesa saber qué piensa el profesorado sobre los PSV, de qué manera organiza sus propuestas de enseñanza para pensar en otras temporalidades y territorialidades y de qué manera contribuye al desarrollo de una cultura democrática, del pensamiento social y crítico en el estudiantado de las escuelas secundarias públicas de las provincias de Río Negro y Neuquén. En los apartados que siguen presentamos el análisis de los datos e información que hemos recabado en el proceso de una investigación en curso, a partir de entrevistas en profundidad realizadas al profesorado, grupos focal con estudiantes, que además han desarrollado en clase una secuencia didáctica elaborada colaborativamente.

En nuestra investigación, la construcción de casos se realizó en dos escuelas de la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro, y en dos escuelas de la ciudad de Neuquén, provincia de Neuquén, ambas en la Norpatagonia Argentina, durante el año 2022. La diversidad de información y datos obtenidos, desde el inicio del proyecto en el año 2021, se ha ido analizando en diversas etapas, algunos de esos análisis parciales han sido publicados en revistas de la especialidad. Aquí compartimos los avances logrados con la implementación de los instrumentos antes mencionados solo de las escuelas secundarias de la ciudad de Cipolletti.

Las entrevistas en profundidad realizadas a docentes del área de Ciencias Sociales y Humanas de dos escuelas secundarias corresponden a la ESRN N.º17 (Escuela Secundaria Rio-negrina, de cinco años de duración) y la otra al CET N.º30 (Centro de Educación Técnica, de seis años de duración). Las personas entrevistadas comparten en común que dictan clases en el tercer año de la educación secundaria. En esta ocasión, las entrevistas fueron grupales (docentes del área), de manera que posibilitaran un diálogo y reflexión sobre las prácticas de enseñanza para conocer lo que piensan sobre los PSV y si estos favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y Humanas.

En ambas instituciones también realizamos dos grupos focales con estudiantes. Convocamos a cuatro estudiantes de los terceros años que voluntariamente accedieron a participar. A cada grupo se le presentó una serie de imágenes, previamente seleccionadas, para conocer sus valoraciones, representaciones y sentidos sobre los PSV. Las imágenes seleccionadas refieren a la época invernal en el Alto Valle y de una fuerte nevada que cayó en la región. Las

imágenes contrastan cómo se vivió el fenómeno natural en el centro y los barrios carenciados de las ciudades del Alto Valle.⁹

En cuanto al dispositivo de la secuencia didáctica, elaborada colectivamente con el profesorado y que abordaremos en el punto dos de este escrito, se realizó a través de formularios Drive, junto a los docentes de Historia, Geografía y Educación Ciudadana del tercer año de las dos escuelas secundarias de la ciudad de Cipolletti. Antes de abocarnos a la construcción colectiva, realizamos una entrevista para conocer sus experiencias y valoraciones sobre el trabajo interdisciplinar a partir de PSV y, luego, hemos acordado la selección de un tema-problema que permitiera articular los programas de contenidos de sus respectivos espacios curriculares. La intensión radicó en recuperar los intereses del profesorado participante para elaborar conjuntamente, a partir de una situación problema, una secuencia didáctica que nos permitiera trabajar con el estudiantado interdisciplinariamente. Este proceso permitió definir un tema común a los tres programas de estudios: los procesos migratorios en Argentina y América Latina. A partir de conocer estos aspectos, se definió un problema que permitiera articular de manera interdisciplinar y problematizar el contenido: «Hay gente que opina que la llegada en masa de extranjeros a la Argentina es la principal causa de los problemas sociales». La selección del problema recupera creencias, opiniones y representaciones que circulan acerca de las personas inmigrantes que llegan a nuestro país, sobre todo de quienes provienen de países limítrofes.

12.2. Los problemas socialmente vivos y la cultura democrática desde el punto de vista del profesorado y el estudiantado

El profesorado entrevistado nos indica que incorpora los PSV en sus propuestas de enseñanza y que estos, mayoritariamente, están relacionados con las orientaciones de los contenidos curriculares, donde el conflicto se constituye en eje vertebrador de la enseñanza. La frecuencia de su incorporación en las propuestas (programas, planificaciones, secuencias didácticas) difiere entre el profesorado. Algunas y algunos manifiestan que están presentes en toda la planificación anual, otras y otros indican que en algunas unidades didácticas y, en menor medida, están aquellas y aquellos que los abordan cuando el estudiantado manifiesta algún interés particular sobre PSV de la actualidad (Parra y Remolcoy, 2022). Para el profesorado participante, incorporar los PSV en sus propuestas es una forma de fortalecer la cultura democrática, a la vez que, desde esta perspectiva, se tensiona las formas tradicionales de enseñar Ciencias Sociales y Humanas para que estas realmente contribuya a la reflexión crítica de la realidad social, al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado y produzca prácticas sociales inclusivas a partir de pensar y pensarse, por ejemplo, desde otras temporalidades y nuevas territorialidades.

Los PSV que aborda el profesorado del área de las Ciencias Sociales y Humanas de manera interdisciplinar giran en torno a la inmigración, la urbanización, las cuestiones ambientales,

9. El Alto Valle corresponde a la región geográfica que abarca a un conjunto de ciudades de las dos provincias de la Norpatagonia Argentina: Río Negro y Neuquén.

los pueblos originarios, el campesinado y la tierra, entre otros. Aspectos que se pueden constatar en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas:

Desde el contexto en el que yo doy historia, perfectamente se pueden ver la conflictividad social a partir de la inmigración. Por ejemplo, a partir de finales del siglo XIX empiezan a venir sucesivas oleadas de migrantes, no tanto a la Argentina sino al continente americano, de alguna manera vienen los europeos como quien dice a hacerse la América. Pero además de hacerse la América, era buscar mejorar sus condiciones de vida. No hay que olvidar que con ellos vinieron diferentes ideas de una Europa que estaba transformada ideológicamente con corrientes que tienen que ver con el anarquismo, con el sindicalismo, con el socialismo. Y es interesante ver eso desde la historia. (P. 1, ESRN n.º 17)¹⁰

Nosotras también lo trabajamos en el segundo cuatrimestre cuando abordamos población desde la problemática más actual de la migración, y lo asociamos con el tema del espacio urbano. Trabajamos la aceleración urbana que se produce en las ciudades. Incluso con el ejemplo mismo de lo que se produce en Cipolletti, lo trabajamos desde un enfoque más actual. (P. 2, ESRN n.º 17)

La primera parte trabajo América Latina y anglosajona y la parte física de relieve, en la segunda parte trabajo problemáticas ambientales de población, la extracción de los recursos y ahí es cuando hablo de los recursos como las problemáticas. (P. 1, CET n.º 30)

La planificación esta media atada al diseño curricular que tiene la escuela técnica, que es específica y bastante particular. Trabajamos el desarrollo del capitalismo segunda revolución industrial, modelo minero agroexportador en América Latina, pero siempre haciendo eje en la cuestión de la tierra y las comunidades indígenas y campesinas en América Latina para ver cómo la tierra queda en mano de los terratenientes. Un poquito para el caso de México y después pasamos a la dimensión política, específicamente en la Argentina, con la consolidación del régimen oligárquico. Para entender como esta oligarquía terrateniente se queda con el Estado. (P. 2, CET n.º 30)

Si bien el profesorado se guía bastante por los diseños curriculares, no por ello dejan de tomar decisiones que buscan favorecer aprendizajes relacionales y críticos con los procesos de la historia. Establecen relaciones temporales para dar cuenta, en ocasiones, de los cambios y las continuidades en el origen y actualidad de los problemas sociales. Para el profesorado, la relación pasado-presente y de escalas territoriales es clave para que el estudiantado comprenda y analice el devenir de la cuestión social; entre ellas, la cuestión de la inmigración como problema social que puede evidenciarse en sus múltiples manifestaciones.

También diverso es el criterio de selección de los PSV que abordan en la clase. Anteriormente hemos podido constatar que se relacionan directamente con el contenido o proceso histórico de referencia, ajustado a parámetros de temporalidad clásica de los relatos historiográficos, como podría ser el proceso que se inicia con la crisis y posterior caída del régimen

10. Para preservar la identidad de quienes han participado, la codificación refiere a P: la profesora o profesor entrevistado, 1: al número asignado al participante de la entrevista de acuerdo con el orden de su intervención y las siglas correspondiente a la escuela en la que se construyó el caso.

colonial y las consecuencias sociales, políticas y económicas para las naciones del continente. Desde este punto de vista, la relación pasado-presente, pareciera constituirse en la organizadora del discurso profesoral, donde los PSV, emergen como ejemplos de las desigualdades de larga duración y son, desde el punto de vista del profesorado, clave para la comprensión de la actualidad. Un relato que, si no se problematiza, puede cristalizar en un pensamiento de causas y efectos que poco puede contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico e histórico que posibilite la intervención social para un futuro de justicia social.

Cuando se trata de los problemas sociales de actualidad que reciben cierto tratamiento en los medios de comunicación –como las catástrofes naturales provocadas por las personas, los asesinatos de integrantes de comunidades Mapuce que resisten a las políticas de negación o a las condiciones de un trabajo precario generado por la explotación de recursos naturales no renovables– se abordan por el interés que manifiesta el estudiantado. Se trata de PSV que por su naturaleza generan controversia y requieren de un tratamiento que favorezca la comprensión y argumentación desde una perspectiva del conocimiento, para tensionar con posiciones negacionistas, naturalizadora o justificadoras de prácticas sociales inadmisibles. En este sentido, el profesorado nos dice:

Cuando trabajé incendios forestales lo planifiqué en febrero y estaba justo *a full* los incendios en la Patagonia y llegabas al curso y los chicos te comentaban y pensé esto puede llegar a funcionar. Trato de fijarme en lo que ellos te comentan cuando vos llegás al aula. Cuando trabajé en los incendios en las Amazonas lo trabajé porque en el aula todo el mundo hablando de esa temática. A veces no sale nada en el curso y, por la tanto, trabajas con algo que ya tenés planificado como problemática. Otra cuestión es que voy dando la clase y si veo que hay algo que les interesa lo tomo y arrancamos con eso, y depende mucho de los cursos. (P. 1, CET n.º 30)

Yo tengo armado un cuadernillo con las consignas elaboradas, sobre todo pensando en esta problemática de la tierra. En Ciudadanía es más laxo, pero en Historia la secuencia la tengo armada con esta problemática sobre todo lo de Catrillanca y Nahuel¹¹ no está puntualizado en la secuencia, aunque en la planificación no se trata en profundidad los genocidios de los pueblos originarios. (P. 2, CET n.º 30)

En el espacio de taller trabajamos en este momento el colonialismo, y como problemática del colonialismo vemos la explotación de los recursos, el trabajo flexibilizado, el trabajo esclavo, y esto se trabaja entre economía y geografía. No hemos podido avanzar en neocolonialismo. (P. 3, ESRN n.º 17)

Como anticipamos, los PSV aparecen en distintos momentos de las propuestas elaboradas por el profesorado, y responden a diferentes decisiones profesorales. Para el primero de los casos, los intereses y preocupaciones del estudiantado se imponen como criterio. Esta

11. Camilo Catrillanca, comunero mapuce asesinado por carabineros de Chile en noviembre de 2018. Rafael Nahuel, joven mapuce asesinado por la Prefectura Naval Argentina en noviembre de 2017, en la recuperación de tierras en lago Mascaridí. En ambos casos se construyó una versión de las fuerzas represivas en las cuales plantean que sus decesos son producto de un enfrentamiento armado. En la actualidad ambos casos son icónicos del rol de los Estados en el encubrimiento y estigmatización de los pueblos originarios.

situación permite al profesorado realizar una propuesta de trabajo que emerge de cuestiones sociales que, coyunturalmente, llama la atención a las ciudadanías dado la inmediatez y el impacto que tiene el problema. En el segundo caso, la decisión está previamente establecida y se planifica para profundizar y complejizar el problema que estructura la planificación anual y los materiales didácticos elaborados. Por último, se trabaja a partir de una serie de conceptos y luego son utilizados en una secuencia que tiene un eje problematizador, estableciendo relaciones entre los modos que adquieren las formas de trabajo en el contexto histórico de referencia. Todas estas respuestas nos permiten aseverar que los PSV están presentes en algún momento del año en las propuestas y son introducidos con claras finalidades para la formación de una cultura democrática.

Entre otras cuestiones que nos ha planteado el profesorado, los materiales didácticos que utilizan para el desarrollo de sus propuestas son igualmente diversas. A modo de ejemplo recuperamos lo que nos dice uno de los participantes en cuanto a una estrategia didáctica desarrollada:

En la segunda parte yo me detengo a trabajar el genocidio de los pueblos originarios, las campañas militares y, al mismo tiempo, ver algunas cuestiones sobre la actualidad. Lo trabajé desde el mapeo colectivo. Consiste en hacer un mapeo con el nombre de las calles de los barrios de Cipolletti donde se puede reconstruir la memoria, trabajar el caso de Camilo Catrillanca y Rafael Nahuel como una continuidad del genocidio, el colonialismo y el racismo desde los discursos justificadores de civilización y barbarie. Y tratamos de hacer un paralelismo entre el darwinismo social en México y la civilización o barbarie de la Argentina (P. 2, CET n.º 30).

En este caso, a partir del tratamiento de problemas sociales relacionados a las prácticas colonialistas, el profesor incorpora los lugares de memoria y la comparación como elementos que permite construir otra temporalidad y territorios, como los del espacio urbano que cotidianamente transitan las y los estudiantes. En este sentido, de la entrevista se infiere la preocupación por la construcción de los discursos que surgen a partir del problema que se aborda:

En historia, la secuencia está diseñada con esta problemática, sobre todo lo de Catrillanca y Nahuel, a partir de los discursos instalados en los medios de comunicación en cuanto al RAM¹² y los mapuches terroristas. Además, es un problema candente acá en la región, incluso en la universidad se ha discutido si se debe izar a no la bandera mapuce. Si bien no es un tema tan cercano a los estudiantes, la dinámica es llevar fragmentos de programas de televisión, de diario, porque la lógica es como pensar que se construye un enemigo a través de un discurso. Pasamos de la idea de civilización o barbarie a la de mapuche terrorista. Siempre se construye un enemigo justificador del genocidio (P. 2, CET n.º 30).

12. Resistencia ancestral mapuce (RAM). Durante el gobierno de derecha de la Alianza Cambiemos en Argentina, se construyó la idea de que en la Patagonia existe una organización terrorista, a la cual se le adjudican atentados de los que aún la justicia no ha podido determinar quiénes son los responsables.

De esta manera, existe una clara intencionalidad que establece otras relaciones del pasado con el presente. Se resignifican los espacios, se visibilizan otros territorios, se tensiona el discurso público como construcción de un tipo de sociedad homogénea que no reconoce la diversidad cultural y las demandas, las reivindicaciones y la resistencia de los pueblos originarios. Es interesante observar la gran cantidad de recursos que se despliegan con el fin de poner en el centro de la enseñanza la realidad social y el conflicto. El discurso público es tensionado con los procesos históricos y se le ofrecen conceptos que aportan a la comprensión, interpretación y explicación de los procesos trabajados. Dice el entrevistado:

Una de las actividades que me sorprende es ficcionar una entrevista a Roca y otra a Sarmiento: utilizamos fuentes y me sorprende para bien porque rompe con la lógica del copie y pegue (P. 2, CET n.º 30).

Finalmente, en cuanto al impacto que tiene el abordaje de PSV para los aprendizajes significativos los entrevistados no pueden asegurar que ello se produzca automáticamente, pero dan cuenta de que los predisponen de otra manera con el conocimiento a partir de los PSV.

Lo que pasa es que cuando la problemática les interesa a ellos inmediatamente participan, se ponen las pilas; si tenés un buen grupo, les gusta investigar, les gusta hacer afiches, les gusta exponer la problemática. Cosa que no te pasa con el contenido anterior, pero, por lo general, yo reconozco que es aburrida, por algo tanta gente se lleva geografía que antes no se la llevaba. Porque si vos solo das la parte de la geografía tradicional, la verdad es que es aburrida. Porque a ellos les interesa mucho esto de las problemáticas, porque cuando una les empieza a hablar de lo que está pasando empiezan a preguntar, y es como que se enganchan, tiene que ser algo que a ellos les interesa. (P. 1, CET n.º 30)

Yo los meto de a poco en el tema y la dinámica de hacerlos trabajar en grupo, darles alguna frase para que debatan, para que lean y para que después puedan intercambiar en un debate más general. A través de la observación de un vídeo y que deban responder de forma fragmentada los lleva a interesarse más, sobre todo porque lo siente más actual. Los temas más cercanos los sienten como más interesantes para el debate. (P. 2, CET N.º 30).

En ambos casos realizan una distinción entre lo que es proponer trabajar a partir de problemas sociales y que esta permite incorporar conceptos de las Ciencias Sociales. Pero cuando se realiza un trabajo de enseñanza tradicional, quedan dudas sobre si se producen aprendizajes significativos. El desafío que se presenta, entonces, es como realizar propuestas didácticas donde los ejes estructurantes sean a partir de PSV para que la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas cobre sentido social y colaboren para la construcción de una mayor cultura democrática.

Como anticipábamos, la conversación con el grupo focal de estudiantes de ambas escuelas se realizó a partir de la utilización de imágenes que aluden a una tormenta de nieve que afectó a las ciudades del Alto Valle para identificar si el estudiantado lo interpreta como un problema social y si pueden identificar las desigualdades sociales entre lo que ocurre en el centro y las periferias urbanas.

En el caso del GF 1, CET n.º 30,¹³ cuando se les presenta una imagen de la ciudad de Bariloche, típica postal de la ciudad turística que vive de la nieve, describen lo que pueden observar en ella, la perciben agradable y sin problemas sociales. Se trata de una imagen que se utiliza para promocionar turísticamente a la ciudad, por lo que para poder problematizarla hay que avanzar más allá de la fase descriptiva, es decir, habilitar las preguntas sobre lo invisibilizado. Luego les mostramos una segunda imagen de un barrio periférico de la ciudad nevada, uno de los estudiantes plantea que esa sería «la parte fea de Bariloche». Frente a la situación que representa la imagen, otras/os participantes del grupo focal dicen:

Esta imagen está desde otro punto de vista de una persona que sí puede disfrutar de la nieve. Es una persona que no tiene que limpiar su casa para que no la afecte, sino que se dedica a tomar fotografías a la nieve... Esa persona disfruta del paisaje (GF 1, ESRN n.º 17).

Yo creo que sí, porque en ese lugar [imagen del centro de la ciudad] es mucho más fácil vivir tiene todo más cómodo en cambio en un lugar así [imagen de un barrio de la ciudad] tenés que estar lidiando con muchas más cosas y muchos más problemas (GF 1, CET n.º 30).

En ambos casos reconocen que existen desigualdades y realidades sociales diversas entre las personas que viven en una misma ciudad, al igual de como un fenómeno climático puede ser descrito como agradable para algunos y desesperante para otros. Para este último sector social, el estudiantado pone el énfasis en los materiales que se han utilizado para la construcción de las viviendas en los barrios carenciados de la ciudad. Por ejemplo:

Las casas son construidas con desechos de madera y plásticos, no están tan bien cuidadas las casas. (GF 1, CET n.º 30).

Esta imagen es de hace unos días cuando nevó, y viene a ser una toma por cómo son las casas y no están bien divididos los terrenos; están todas juntas y los materiales para hacer las casas, si bien se ven algunas casas de materiales, la mayoría son de madera y nylon; la mayoría son casillas. (GF 1, CET n.º 30)

El estudiantado tiene cierto conocimiento sobre las condiciones de existencia de las familias que habitan los barrios carentes de la ciudad y el tipo de viviendas que las componen, los materiales que se utilizan y como se distribuyen las parcelas dando cuenta de que son parte de la ciudad, pero con un alto grado de vulnerabilidad social. La utilización de madera y nylon, por su costo, son los más utilizados en las tomas de tierra.¹⁴ Una vez que se consolida la toma, cada familia comienza con mucho esfuerzo a construir sus viviendas con otros materiales.

13. La codificación en este caso refiere a GF (grupo focal) 1, número de orden asignado y siglas de la institución educativa.

14. En la Argentina se denomina «tomas» a la acción de ocupar tierras (fiscales o privadas) ante la imposibilidad de acceder a una vivienda digna. Esta situación es cada vez más generalizada en diversas ciudades del país; de hecho, por ejemplo, en las ciudades de Neuquén y de Cipolletti existen más de una decena.

En ambos casos, también pudimos identificar que el estudiantado tiene dificultades para ubicar el lugar del barrio que se les presenta de su propia ciudad. Cuando se les ofrecen pistas sobre el lugar al que hace referencia la imagen y ante la pregunta: «¿qué problemas les ocasionó la nieve a quienes viven en ese lugar?», obtenemos respuestas que se ubican en los problemas específicos del fenómeno climático, los materiales con los que se construyen las precarias viviendas o la situación económica de la Argentina que genera desigualdad y profundiza la pobreza:

El frío, las enfermedades, al derretirse la nieve puedo haberles caído agua adentro de sus casas, pudo entrar humedad en sus casas. (GF 1, CET n.º 30)

Lo que pasa es que cuando las chapas no son de metal, el agua se mete en las casas y a veces se puede hundir el techo al tener mucho peso. Esto pasa porque normalmente los troncos se entierran en la tierra y ahí se afirma el techo por ahí no tienen mucha estabilidad. (GF 1, ESRN n.º 30)

A la mayoría de las personas les cuesta conseguir trabajo. La situación de hoy en día en Argentina..., para mí Argentina está pasando por muy mal momento, muchas personas se están quedando sin recursos, la inflación está muy alta y uno ve, en las noticias, que te están diciendo que está todo mal y que en otros lugares están mejor, y cada cosa va aumentando y los sueldos no suben y la cosa va empeorando en sí. (GF 1, CET n.º 30)

Los estudiantes no solo pueden describir el tipo de materiales que se utilizan, sino que manifiestan conocimiento sobre las consecuencias ante un fenómeno meteorológico. Reconocen que no solo afecta a la construcción, sino que también puede afectar a las personas que lo padecen, demostrando empatía ante la situación. En este punto existe una relación con la situación socioeconómica que vive el país. En la conversación, los entrevistados dejan entrever que existe una realidad paralela entre lo que los medios de comunicación transmiten, un discurso naturalizador de las desigualdades y lo que las personas viven cotidianamente en sus hogares.

Esta cuestión quedó claramente expuesta cuando les preguntamos si esta situación les afecta de alguna manera:

De alguna manera más fuerte porque yo vivo en una toma y mi hermano con mi cuñada también tienen que pagar alquiler si bien en una toma no es tan caro, pero es mucho más complicado porque no hay calefacción, calentarse es súper complicado yo tengo que aguantar frío. (GF 1, CET n.º 30)

Una vez que la nieve se comenzó a derretir, el agua se empezó a meter adentro de la casa. (GF1, ERSN n.º 17)

Para nosotros estuvo complicado porque se nos entró agua a la casa, y como hay mucho barro, es supercomplicado salir de la casa. Porque al derretirse la nieve, es horrible salir de la casa. (GF 1, CET n.º 30)

Yo viví durante un tiempo en una casilla y nevó una noche y hacia un poco de frío, pero mi mamá hizo algo para calentarnos, la casilla era chiquita y con el frío se humedecían las maderas... A mí me pasó que nos quedamos sin leña en plena nevada. (G F 1, ERSN n.º 17)

En cada experiencia vital de los estudiantes, las condiciones materiales les permiten distinguir que no todas las personas tienen acceso a una vivienda digna y que la precariedad es una forma de vida para muchas personas que pueden ser o no de su entorno, pero no la desconocen.

Como se puede leer de ambos grupos focales, existen indicios para dar cuenta de que en el momento de presentarles PSV, los estudiantes se predisponen positivamente a trabajar sobre ellos. Ponen en juego sus experiencias, pero también reconocen y reconstruyen las experiencias de los demás. Pueden conocer y reconocer relaciones de carácter temporal y espacial cuando se les ofrecen pistas e información del problema que se desea abordar. Resuelven conceptualmente y dan cuenta de la existencia de desigualdades y exclusión. Sin embargo, la noción de cultura democrática que impera remite a la idea tradicional de una democracia delegativa, de aspectos formales e instrumental. Aquí es donde radica el gran desafío, educar para una cultura democrática de la participación.

A partir de las entrevistas al profesorado y al estudiantado, podemos afirmar que la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas ligadas a los PSV contribuye a la cultura democrática. Esto es posible cuando el profesorado recupera preocupaciones de la realidad social y las transforma en objeto a ser enseñado. Para el estudiantado, trabajar sobre su realidad y los problemas sociales les abre un camino reflexivo que les permite pensar críticamente y construir conceptos para comprender su propia experiencia. La ligazón entre los saberes y conocimientos cotidianos y los producidos son el soporte para la comprensión y la interpretación de los PSV.

12.3. Los problemas socialmente vivos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Humanas como insumo para educar en la cultura democrática

Elaboramos colectivamente con el profesorado un dispositivo que nos posibilite trabajar con el estudiantado PSV desde una perspectiva interdisciplinar. El tema en común, entre historia, geografía y educación ciudadana, fue el de los procesos migratorios en Argentina y América Latina y para ello, en la secuencia didáctica, nos orientamos por el siguiente problema: «Hay gente que opina que la llegada en masa de extranjeros a la Argentina es la principal causa de los problemas sociales».

Para la definición del instrumento hemos tomado en cuenta la disponibilidad de *netbooks* y de conectividad en las escuelas.¹⁵ Hemos elaborado cuatro cuestionarios en formato de formularios Google Drive, esto nos permitió establecer preguntas cerradas y preguntas con opciones, e incorporar imágenes, estadísticas y vídeos para analizar. El propósito del trabajo con los formularios se orientó, por un lado, a conocer algunas representaciones sociales vinculadas a inmigrantes y al proceso de inmigración en nuestra región y nuestro país. El forma-

15. Recursos que provienen de programas nacionales a partir de la entrega de recursos de los programas «Aprender conectados» y «Conectar igualdad», y del Plan Nacional de Conectividad Escolar.

to del dispositivo permitió incorporar algunos datos referidos a los procesos migratorios en nuestro país, que posibilitaron establecer qué información recuperan y cómo las reelaboran a partir de sus opiniones, saberes o experiencias. A fines de este trabajo nos limitaremos a analizar aquellos datos que permitan definir el primer sentido y cómo se vincula al desarrollo de la cultura democrática en estudiantes de dos escuelas secundarias de la ciudad de Cipolletti. Para ello recuperamos algunos ítems del formulario 1, 2 y 3 en el que desarrollamos diversos aspectos planificados en la secuencia didáctica.

En el formulario 1 se relevaron datos de los estudiantes, tales como el lugar de nacimiento, la edad y la procedencia de la familia. Luego recabamos algunos datos que nos permitan conocer, a su entender, la procedencia de los migrantes de su ciudad, los lugares donde piensan se asientan inmigrantes, las razones por la que llegan a la ciudad y las actividades que realizan. La mayoría de los estudiantes de las escuelas 1 y 2, tiene 15 años de edad, en menor medida 16 años, siendo muy pocos de 17 años. Un 61,90% del estudiantado del CET n.º 30 indica que ha nacido en la ciudad de Cipolletti; un 23,90% manifiesta haber nacido en Argentina (sin especificar la provincia o localidad); un 9,5% ha nacido en Neuquén capital (localidad ubicada al oeste de la ciudad de Cipolletti, separadas por el río Neuquén), y una estudiante (4,7%), que manifestó haber nacido en Colombia. La tendencia es similar en la ESRN n.º 17, donde un 72,72% nació en Cipolletti; un 18,8%, en Neuquén capital, y un 9,09%, en la ciudad de Centenario, provincia de Neuquén (localidad ubicada a 22 km de Cipolletti). En ambas escuelas, la procedencia del estudiantado es mayoritariamente de la ciudad o de las ciudades cercanas.

Respecto de la pregunta del punto 1: «¿De dónde proviene la familia con la cual convives?» Los participantes del CET n.º 30 manifestaron que provienen de «Argentina», de Cipolletti, de las provincias de La Pampa y San Juan, y en menor medida, de Chile, España e Italia. El estudiantado de la ESRN n.º 17 manifestó que sus familias provienen mayoritariamente de Cipolletti, de otras provincias de Argentina; y en menor medida han indicado que tienen una procedencia mapuche o italiana. En suma, la mayoría de encuestados en las dos escuelas manifiestan que sus familias provienen de la misma ciudad que habitan y de otras ciudades de las provincias argentinas, mientras que una minoría indica que provienen del vecino país de Chile y de los países europeos, cuya tendencia migratoria fue significativa a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, aunque principalmente asentada en la región pampeana de nuestro país.

Respecto del punto 2 de este formulario, los estudiantes debían indicar aquellos lugares de donde creen que vinieron o vienen personas a vivir a la ciudad. Los estudiantes del CET n.º 30 indicaron que provienen de Chile, Bolivia y Venezuela en mayor medida. En menor medida indicaron Guatemala, Perú, Colombia, Paraguay e Italia. En cuanto a la ESRN n.º 17, la tendencia de la mención de los países que se indicaron mayoritariamente en el CET n.º 30 se mantiene y entre las respuestas de menor recurrencia se indica China.

Sobre el punto 3, la pregunta sobre por qué estas personas inmigran, todas las respuestas del CET n.º 30 mencionan que las razones son de tipo socioeconómico, tales como la necesidad de trabajo, y las vinculan a la posibilidad de mejorar su calidad de vida, de encontrar otras oportunidades; en muchos casos destacan la situación económica del país de origen y la flexibilidad respecto de las políticas inmigratorias de nuestro país. En menor medida agregan, a la razón socioeconómica, las familiares o en situación de refugiados. La tendencia a las razones socioeconómicas se mantiene en la ESRN n.º 17, aunque se suman otras relacionadas con el estudio y la búsqueda de mejor atención de salud. Podemos decir que el estudiantado

de ambos establecimientos reconoce en las razones socioeconómicas –porque vinculan la búsqueda de trabajo a otras posibilidades de mejorar la calidad de vida– el motivo principal por el que los inmigrantes vienen a su ciudad.

En el cuarto ítem del formulario trabajamos sobre los lugares donde habitan las personas migrantes. Las respuestas aquí fueron diversas, aunque las podemos agrupar en quienes relacionan el lugar que habitan a las actividades que creen realizan las personas migrantes, tales como las tiendas de ropa, las verdulerías y las obras de construcción. Otro grupo menciona que vinculan el hábitat de las personas migrantes a los asentamientos informales, «tomás» (chabolas) o «lugares pobres». Otro grupo indica que no es posible distinguirlo, ya que «están totalmente integrados a la sociedad». Respecto de esta pregunta, los resultados no fueron los mismos en la ESRN n.º 17, donde la mayoría contestó no identificarlo o no poder identificarlo «porque son iguales a los de acá»; otras respuestas indicaron algunas calles de la ciudad, la zona céntrica y, en menor medida, se vinculó a las actividades que creen que realizan las personas inmigrantes (verdulerías y tiendas de ropa).

El quinto punto preguntó sobre las actividades que realizan las y los migrantes. En este sentido en el CET n.º 30 las respuestas se relacionan con lo que contestaron en el punto anterior, identificando sobre todo el comercio de ropa, la gastronomía y la verdulería; unas pocas respuestas mencionaron la venta de autos y las «sustancias ilegales». Otro grupo mencionó las actividades de la construcción, la educación y la adaptación a vivir en otro país. Los estudiantes de la ESRN n.º 17 mencionaron las actividades de comercio, sobre todo indican la venta de verdura y ropa, y en algunas respuestas distinguieron los productos dependiendo del lugar de origen. Por ejemplo, las actividades de producción y venta de verduras de la comunidad boliviana y las de accesorios y ropa de la comunidad de Venezuela y Brasil.

En suma, las respuestas sobre los puntos 4 y 5, que referían a la identificación de lugares habitados en la ciudad y a las actividades que realizan, la mayoría del estudiantado de las dos escuelas identifica las mismas actividades, mencionando sobre todo la producción primaria y el comercio, aunque difieren en sus apreciaciones sobre dónde viven, siendo diversas las respuestas, con una tendencia en el CET n.º 30 a relacionar las actividades que realizan con los lugares que habitan, y en la ERSN n.º 17 ven difícil esta distinción, destacando que están «incorporados» a la ciudad, y no a un lugar en particular dentro de ella.

El punto 6 del formulario 1, presenta distintas imágenes de la zona que tienen vinculación con los grupos de inmigrantes. Para cada una se preguntó si conocen el lugar de la foto, si saben de dónde provienen esas personas, qué actividades realizan y si las actividades que realizan les parecen importantes.



Imagen 12.1

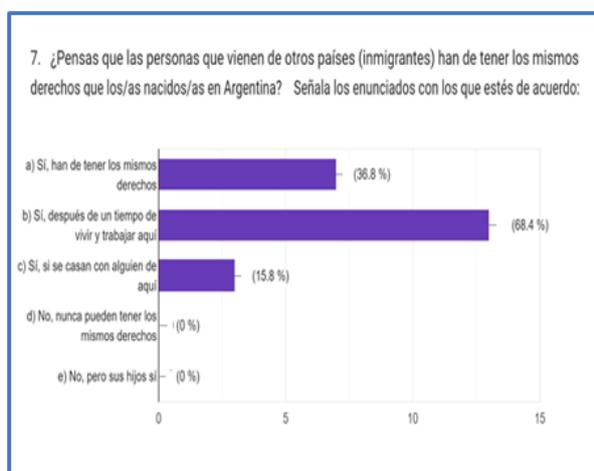
La primera imagen refiere al monumento al inmigrante, en la ciudad de Cipolletti. El 62% del estudiantado del CET n.º 30 afirma que sí conoce ese lugar en la ciudad frente a un 81,8% de la ESRN n.º 17; en este caso, solo dos respuestas indican que es España e Italia, respectivamente. Sobre la pregunta de dónde provienen esas personas, la mayoría de los participantes del CET n.º 30 indica desconocer ese dato, y unas pocas respuestas indican que provienen de Perú y Bolivia. En tanto que en el ESRN n.º 17 mayoritariamente afirman que son personas de otros lugares de Argentina. Sobre las actividades que realizan, en ambas escuelas las respuestas se dividen entre «actividades de albañilería» (asociando la pala en la obra del monumento), otros lo desconocen, otros se refieren a las actividades agrícolas y una cantidad minoritaria a la venta de ropa.



Imagen 12.2

En cuanto a esta imagen, el 62% del CET n.º 30 afirma conocer el lugar de la foto, y en la ESRN n.º 17 lo afirma solo un 40%. La mayoría del estudiantado del CET n.º 30 cree que las personas de la foto provienen de Bolivia, mientras que el de la ESRN n.º 17 mayoritariamente manifiesta que provienen de otros lugares de Argentina. Sobre las actividades que realizan, la mayoría del estudiantado de ambas escuelas manifiesta que se dedican a la actividad de la agricultura y valoran como importante esta actividad en nuestra región, en tanto que es el mayor ingreso del comercio internacional de la zona, «porque de otra forma no sería posible vender toda la producción aquí». Valoran positivamente el aspecto económico de la actividad, reconociéndola como un aspecto relevante de la producción y economía local.

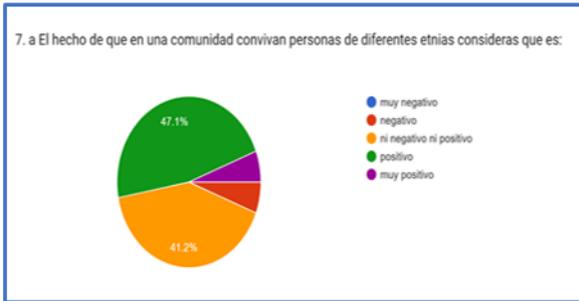
En el formulario 2 recuperamos los datos del punto 7, que se orientó a indagar sobre las opiniones de los estudiantes acerca de los derechos de los inmigrantes para incorporar las perspectivas que acerquen el problema desde una mirada intercultural y de género.



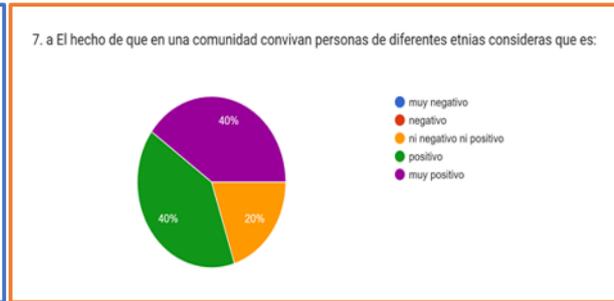
CET N° 30



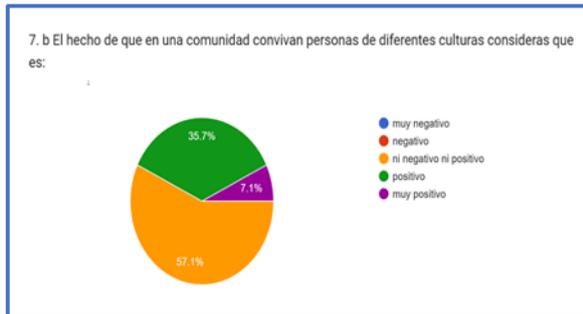
ESRN N°17



CET N° 30



ESRN N°17



CET N° 30



ESRN N°17



CET N° 30



ESRN N°17



CET N° 30



ESRN N°17



Gráficos 12.1

Cuando se les consulta sobre los derechos de las personas migrantes existe un reconocimiento de que son sujetos de derechos y que se los debe considerar como ciudadanos del país, aunque enfatizan en el tiempo de residencia. Lo que da cuenta de la existencia de una otredad vinculada a nuevas formas de relaciones sociales que superan la idea del extranjero como otro extraño y sin derechos. Las respuestas que rondan el entorno a la interculturalidad con dimensiones como el origen étnico, racial, religioso y la nacionalidad se agrupan en una valoración positiva o muy positiva, lo que denota el valor cultural y democrático de una sociedad plural que se construye con otras personas. Igualmente es importante señalar el significativo porcentual de respuestas que aluden a la indistinción para cada uno de los componentes de una cultura democrática. Esta indistinción puede deberse a diversas razones, en las que se conjugan, como vimos en el apartado anterior, experiencias de vida, vínculos con otras y otros migrantes –fundamentalmente, la familia– o creencias religiosas.

La cuestión de género en las nuevas generaciones es vista como positiva y muy positiva, esto permite trabajar las diversas identidades que son visibilizadas, y que estas son parte constitutiva de una sociedad, que no carece de conflictos, sino que, por el contrario, tensiona los modos tradicionales de pensar las relaciones sociales desde una perspectiva patriarcal y heteronormativa. En este caso, un porcentaje significativo en una de las escuelas señaló que la convivencia en una comunidad no binaria es muy negativa.

Del formulario 3 recuperamos las valoraciones y opiniones de los estudiantes a partir de dos vídeos que corresponden a dos fragmentos de un programa televisivo que se emitía en la década de los noventa y a principios del 2000, en el que se mostraba una encuesta a personas que circulaban en una calle de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los vídeos recuperan opiniones y prejuicios de personas no migrantes y de inmigrantes. Presenta estereotipos y representaciones que circulan en la sociedad acerca de los motivos por los que las personas migran, sobre las actividades que realizan en el país y sobre la convivencia. Aparecen intervenciones de un especialista en el tema, el sociólogo Néstor Cohen, que aclara el valor de la interculturalidad y la diferencia entre los prejuicios y los actos discriminatorios.

El vídeo 1 muestra una encuesta realizada a personas que caminan por la calle acerca de su acuerdo o desacuerdo con enunciados que contienen afirmaciones de prejuicio con los grupos de inmigrantes. En él aparecen cortes con intervenciones de la entrevista al sociólogo, en el que presenta las características de los prejuicios, y cuáles son los grupos más discriminados en nuestro país. Sobre la encuesta, presenta distintos enunciados y consulta a la gente si están de acuerdo, parcialmente de acuerdo o en desacuerdo. Entre los enunciados

aparecen: «La mayoría de los peruanos que viven en Argentina son pungas», «La mayoría de los bolivianos son sumisos», «La mayoría de los chinos pertenecen a la mafia», «La mayoría de los judíos son avaros». Las respuestas de las personas, en su mayoría, muestran estar de acuerdo o parcialmente de acuerdo con esas afirmaciones, que argumentan con observaciones y valoraciones que refuerzan el prejuicio. Un grupo minoritario de los encuestados manifiesta desacuerdo y repudio al enunciado.

Luego de la observación de este vídeo, se preguntó a los estudiantes: ¿Qué opinión sobre los comentarios de los encuestados te llamó más la atención? ¿Conocen gente que opina de la misma manera o realiza las mismas afirmaciones? ¿Se sienten identificados con algunas de las apreciaciones?, ¿por qué? Sobre la primera pregunta, el estudiantado de ambas escuelas mencionó que lo que más llamó su atención son las apreciaciones acerca de los chinos. Sin embargo, difieren entre las escuelas en el punto que llamó más su atención. Los estudiantes del CET n.º.30 mencionan la palabra *mafia*, presente en el enunciado sobre el cual el periodista consultó. La gran mayoría está de acuerdo con que no se adhiere a ese prejuicio, dado que observan que los chinos que vienen a nuestro país «son muy trabajadores/as, valoran estar acá porque en su país no tienen las libertades». En cuanto al estudiantado de la ESRN n.º 30, el dato que más le llamó la atención es la respuesta de una de las encuestadas sobre la misma afirmación. La encuestada en el vídeo respondió «son una plaga, los ves por todos lados». Las respuestas de los estudiantes hicieron mención a que esta apreciación fue la que más le llamó la atención, aunque no argumentan por qué.

Respecto de la pregunta sobre si conocen gente que opine igual que los encuestados, el 95% de afirma que sí, y el resto afirma: «por suerte no, pero sé que la gente piensa así». Sobre la pregunta de si se sienten identificados con algunas apreciaciones, la mayoría en ambas escuelas no se identifican con las respuestas que dan cuenta de prejuicio, aunque sí los reconocen del resto de las personas, y quienes se mostraron identificados lo hicieron sobre otras apreciaciones de los encuestados en el vídeo, tales como: «contrataría a personas de cualquier nacionalidad» o «la gente boliviana no es sumisa, es tranquila». La estudiante colombiana manifiesta haberse sentido discriminada por su procedencia y otro grupo de estudiantes manifiesta haber hecho alguna broma, «pero sin intenciones de ofender».

El segundo vídeo presenta una encuesta a cinco personas, cuatro de ellos inmigrantes. La pregunta es: «¿Alguna vez se sintió discriminado?». Los encuestados en dijeron que sí, que se han sentido discriminados por ser de otro país, o por la forma de vestir o el barrio en el que viven. La segunda pregunta consulta: «De las siguientes personas, ¿a quién sería la última que contrataría como empleado?», y muestra cuatro opciones: «chino» «paraguayo» «boliviano» y «vive en una villa». Las respuestas indican que también hay prejuicios entre los inmigrantes acerca de las personas que vienen de otros países. El vídeo contrasta sus anteriores opiniones (si se ha sentido discriminado) frente a sus respuestas; dos personas manifiestan que le da igual, pero que «por ahí con el chino se me complicaría el idioma».

Luego se recuperan en el vídeo todos los grupos encuestados y se les pregunta si consideran que es prejuicioso. Las respuestas son diversas, algunas personas se reconocen con prejuicios, otras categóricamente afirman que no, y la edición en el vídeo lo contrasta con sus opiniones previas, que sí mostraban prejuicios. El vídeo cierra con una reflexión del sociólogo acerca de la importancia de la interculturalidad y la convivencia. Sobre este vídeo se les preguntó a los estudiantes: ¿Qué rasgos son los que más provocan prejuicios y discriminación?

¿Alguna vez te sentiste discriminado?, ¿por qué? ¿Consideras que eres prejuicioso? Sobre la primera pregunta, la mayoría de las respuestas en ambas escuelas hacen referencia a la nacionalidad, a la apariencia física y a la vestimenta. Sobre la pregunta de si alguna vez se sintieron discriminados, las respuestas se dividen entre quienes mencionan no haberse sentido discriminados y quienes sí se han sentido así. En este último caso, todas las respuestas apuntan a aspectos físicos. Sobre la pregunta de si consideran que son prejuiciosos, algo más del 65% de ambas escuelas afirman serlo.

A lo largo del trabajo realizado por el estudiantado en esta secuencia didáctica, hemos obtenido información y datos muy interesantes que nos permiten sostener que el tratamiento de situaciones cotidianas, relacionadas con PSV, son muy oportunas para el desarrollo de un pensamiento crítico en el estudiantado. La reflexión, el intercambio de ideas, las experiencias personales y colectivas, el análisis de discursos y opiniones que circulan cotidianamente son insumos potentes para el desarrollo de una cultura democrática de la participación ciudadana tan necesaria para alcanzar justicia social.

12.4. Algunas notas sobre los modos de promover una enseñanza para el desarrollo de la cultura democrática en la escuela

Si los procesos sociales que surgen de los cambios en el último tiempo requieren una escuela que ofrezca situaciones de enseñanza en las que se formen una ciudadanía que pueda interpretar y comprender los conflictos como una compleja trama de singularidades, este desafío supone que el estudiantado se piense como participe de su realidad social, y para ello es significativo recuperar su experiencia vital y sus opiniones, así como posibilitar que, además de comprender, conozca el amplio espectro de intervención y participación. Por lo tanto, el reto radica en pensar la ciudadanía y la democracia desde los distintos ámbitos de participación posibles, en los que el conflicto aparece como posibilidad para pensar otros contextos y futuros posibles. La cultura democrática como práctica social debe ser profundizada en la educación de la ciudadanía, recuperando experiencias, saberes y conocimientos que posibiliten ampliar, desde las acciones concretas y cotidianas, los márgenes restrictivos de una democracia nominal y cuyo horizonte sea la justicia social como condición de la dignidad humana.

Nuestra investigación, realizada en un lugar muy pequeño de este mundo, nos indica que, con ciertas dificultades e inseguridades epistemológicas, el profesorado transita este camino no exento de conflictos y contradicciones, porque, en definitiva, confronta con ciertos conservadurismos que instalan como controversial, lo que debería ser una condición humana, la igualdad en dignidad. En este marco, el trabajo desde PSV, ha mostrado convertirse en un enfoque y perspectiva que habilita la concreción de estos sentidos, porque representa para el profesorado la posibilidad de conocer, comprender y resignificar los posicionamientos y experiencias del estudiantado, pensarlas desde sus finalidades de enseñanza y valorarlas como insumos potentes para enseñar Ciencias Sociales y Humanas.

Las entrevistas realizadas al profesorado, los grupos focales y el dispositivo han evidenciado que el trabajo desde PSV favorece el interés de los estudiantes en las clases, donde los conceptos que ofrecen la geografía, la historia y la ciudadanía son significados desde

sus observaciones en el entorno en el que viven, posibilitando que las tensiones con otras fuentes, como en el caso del uso de las imágenes y los vídeos, desaparezcan y también recuperando los datos que refieren a su procedencia, a su historia de vida, al barrio y a la ciudad en el que viven. También permiten incorporar la dimensión global de los procesos en los que se evidencia un orden socioespacial local, regional y global, definido por los contextos socio-históricos. En este sentido, los estudiantes, con algunas dificultades, pudieron dar cuenta de esta dinámica local-global, a partir de los flujos de migraciones, de las actividades de la zona como parte importante del comercio regional-global y también sobre cómo se evidencian las desigualdades en el acceso a las viviendas y la calidad de vida.

Los monopolios de la información también se ponen en evidencia a partir del trabajo sobre PSV. Es posible observarlo desde el impacto que han tenido en las representaciones y opiniones de los estudiantes frente a las imágenes, a veces mostrando algunas dificultades para reconocerlas como parte de su propia ciudad, como es el caso de las imágenes del temporal de nieve, y de su significación, como el monumento al inmigrante. Pero también es significativa desde la posibilidad de tensionar sus miradas frente al pensamiento hegemónico, sobre todo cuando los discursos políticos xenófobos con inmigrantes de los países limítrofes, que han sido, en el caso de nuestro país, instalados sin pausa desde la década de los noventa.

La experiencia con el dispositivo nos permitió conocer que los estudiantes valoran las actividades que realizan los inmigrantes, y las ubican entre las actividades históricas de nuestra región. No se manifestaron apreciaciones peyorativas sobre los inmigrantes o que mostraran adhesión al enunciado del problema que les hemos planteado: «Hay gente que opina que la llegada en masa de extranjeros a la Argentina es la principal causa de los problemas sociales». Los estudiantes se mostraron críticos frente a las apreciaciones de otras personas acerca de los inmigrantes –como las que eran entrevistadas en los vídeos– y mostraron entender que los inmigrantes se incorporen a la ciudad y a la región, en algunos casos identificándolos con las actividades económicas que realizan; en otros viendo difícil esa distinción porque las entendían como las que realizan la mayoría de las personas de la ciudad. En suma, el conocimiento de los estudiantes a partir de los grupos focales se presenta como posibilidad para el desarrollo del pensamiento social y de la ciudadanía. Nos adherimos a la idea de Ortega y Olmos (2018):

La conversión del conflicto o problema social en contenido ofrece una excelente oportunidad formativa (Huddleston, 2006) para la adquisición de aprendizajes verdaderamente competenciales con los que hacer frente, de forma responsable y comprometida, a los problemas sociales contemporáneos (Santisteban y Pagés, 2007).

Referencias

- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Crítica.
- García, R. (1994). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En :E. Left Simermann (coord.). *Ciencias sociales y formación ambiental*. Gedisa.

- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 30, 75-89.
- Jara, M. A. (2021). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *Tempo e Argumento, Florianópolis*, 13, (33), e0108, <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0108>
- Jara, M. A. (2022). Diálogos latinoamericanos sobre problemas socialmente vivos: narrativas y experiencias en contextos de virtualidad. *Revista Historia Hoje*, 11, (23) 13-37 <http://doi.org/10.0.20949/rhhj.v11i23.909>
- Ortega Sánchez, D. y Olmos Villa, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En: M. A. Jara y A. Santisteban (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti.
- Pagès, J. (2019). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22
- Parra, E. y Remolcoy Sergio (2022). Los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Percepciones y valoraciones del profesorado de Río Negro y de Neuquén. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 35.
- 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.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007) (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Wolters Kluwer.
- Simonneaux, J. y Legardez, A. (2010). Los desafíos epistemológicos y didácticos de la enseñanza. Preguntas socialmente agudas. El ejemplo de la globalización. *Revista de Educación en Ciencias Sociales*, 9 (4), 24-35.

13. Educación ciudadana para el desarrollo de cultura democrática participativa: análisis curricular de la Educación Media de Paraguay

OLGA ADILI ACOSTA MOREL

Universidad Autónoma de Barcelona

olgaadili.acosta@autonoma.cat

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Universidad Autónoma de Barcelona

antoni.santisteban@uab.cat

13.1. Introducción

En esta investigación se indaga las perspectivas que asume el currículum para contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y enfocada a la participación democrática. Desde la implementación del currículo de Formación Ciudadana (FC) en la Educación Media (EM) de Paraguay han transcurrido dos décadas; sin embargo, las evaluaciones regionales e internacionales ubican a la mayor parte de los estudiantes de nuestro país en los niveles más bajos de desempeño en cuanto a conocimiento cívico, compromiso y actitudes cívicas (Schulz *et al.*, 2009; Magendzo Kolstrein y Arias Albañil, 2015).

La FC en Paraguay se orienta a «una formación cívica y política democrática eficaz, que posibilite el ejercicio de los derechos y deberes de toda la ciudadanía, especialmente de los históricamente marginados para lograr la equidad y la convivencia armónica con justicia y paz» (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2011, p. 18); sin embargo, aumenta el desinterés de los jóvenes por involucrarse en los asuntos públicos.

La metodología empleada en esta investigación es la cualitativa (Bisquerra, 2019). En esta primera fase se aplicó el análisis documental, consistente en la revisión y análisis del currículum de la EM del Área de Ciencias Sociales (MEC, 2014) y el libro de texto proveído por el MEC como material de apoyo a los estudiantes.

El planteamiento teórico para el análisis de la información tomó como referencia los planteamientos de Benejam (1997) sobre los intereses que guían la generación de conocimiento en las ciencias sociales: paradigma positivista, humanista y crítico.

13.2. Estado de la cuestión

Educación ciudadana y participación democrática

Las instituciones educativas constituyen escenarios favorables para la FC en cultura democrática, centrándose sobre la base de la democracia concebida como la manera de vivir, con-

vivir, organizar y participar con los otros. Bajo esta premisa se puede generar una cultura que promueva los valores democráticos para participar, reclamar, deliberar, defender y plantear soluciones frente a los problemas sociales, tal como sostiene Cienfuegos Terrón y Aguilera Padilla (2012) sobre el verdadero ejercicio de la ciudadanía, que «no solo quede en el discurso sino en la verdadera práctica, con conciencia y responsabilidad social» (p. 49).

La educación en su tarea socializadora debe asumir desafíos ante la crisis del vínculo social para «transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos» (Delors, 1996, p. 56). En este marco, el desafío de la educación es proveer herramientas a las personas para el ejercicio de una ciudadanía consciente y activa, cuyo desarrollo solo puede ser alcanzado en sociedades democráticas.

Según Dewey (1978), la democracia es una forma de vida, por tanto, se debe fortalecer la cultura democrática mediante la formación ciudadana para lograr el bienestar y la convivencia armónica, en cuya consecución la escuela cumple un rol esencial, pues, una EC solo es viable en la medida que se convierte en espacios de aprendizaje a través de experiencias de debate, diálogo, análisis y reflexiones sobre las realidades sociales, implicación y participación en la comunidad escolar vivenciando los valores democráticos.

La problemática que se observa en cuanto al ejercicio de la ciudadanía es la desafección de esta por los asuntos públicos, lo que pone en duda la capacidad de las personas para actuar como un auténtico ciudadano, «consciente de los problemas colectivos y deseoso de participar en la vida democrática» (Delors, 1996, p. 58). En tal sentido, Camp y Giner (1998, p. 14) refieren que «la idea de ciudadanía no debe ir ligada exclusivamente a los derechos individuales, sean estos civiles, políticos o sociales, sino incluir al mismo tiempo aquellos vínculos capaces de unir a los ciudadanos con la comunidad: obligaciones o deberes cívicos, que constituirán lo que podríamos llamar la estructuración moral de la democracia».

En este sentido, la EC cumple un papel relevante en la formación de ciudadanos responsables y activos, fomentando «el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto por los valores democráticos y por los derechos humanos, y la importancia de la solidaridad, tolerancia y participación en una sociedad democrática» (Eurydice, 2005, p. 3).

La Educación Ciudadana (EC) se considera como un medio esencial para alentar a los estudiantes a desempeñar acciones conscientes en la comunidad que impliquen participación y compromiso en la solución de problemas que las afectan (Pagés, 2012).

Al respecto, González Valencia sostiene que «la participación es uno de los componentes centrales en la formación de una ciudadanía democrática» (2012, p. 234), coincidente con las apreciaciones de O'Shea (2003), quien considera la participación como un rasgo definitorio de la Educación Democrática Ciudadana.

La participación en la vida comunitaria en todos los niveles depende de la voluntad y la capacidad de los individuos para comprometerse con los demás, así como con otras comunidades y con las cinco instituciones existentes. Así, «las personas aprenden a participar participando, más que aprendiendo qué es participar» (O'Shea, 2003, p.19).

La EC ha cobrado mayor interés, conforme la importancia que esta posee en la formación de futuros ciudadanos, factor clave en la comprensión de una democracia más profunda y compleja. Educar ciudadanos críticos y comprometidos con la realidad de su tiempo debe ser atendida como corresponde (Mínguez y Romero, 2018), pues es necesario construir el tipo de ciudadano/a que requiere la sociedad del futuro, comprometida con el cambio social.

En este sentido, Sant (2015) plantea la enseñanza de la participación radical mediante: a) la deconstrucción de los conceptos de poder, participación y política; b) capacitar a los estudiantes con las habilidades de comunicación y pensamiento crítico que requieren participar; c) establecer vínculos más claros entre las escuelas y la sociedad, e involucrar a los estudiantes con los movimientos sociales actuales.

La educación ciudadana en Paraguay

En Paraguay, posteriormente a la dictadura (1954-1989), se inicia el proceso de construcción de una sociedad democrática, atribuyendo a la educación un papel fundamental en la formación de una nueva ciudadanía que fortalezca la institucionalización democrática (Elías, 2014; Rivarola, 2010).

En 1990 se conforma el Consejo Asesor para la Reforma Educativa (CARE), cuya principal función era contribuir a «la construcción de una sociedad democrática, puesto que no era posible pensar en una sociedad democrática sin transformar un sistema educativo» (Elías, 2014, p. 3).

Así, en el año 1992 se sanciona y promulga la Constitución Nacional (CN) vigente, constituyéndose el marco legal sobre la que se erigiría la Reforma educativa. Posteriormente, en 1994 se implementa la Reforma educativa de acuerdo con los lineamientos establecidos por el CARE, centrado en la educación en valores, con objetivos claros de afianzamiento de una cultura democrática y de una capacidad para asumir con suficiente competencia los requerimientos que surgen de la creciente globalización (Rivarola, 2000).

Se destaca que la Reforma educativa se implementó gradualmente, llegando a la EM en el año 2002, lo que significa que hasta ese año se siguió utilizando el programa curricular de la época de la dictadura.

Misiego *et al.* (2011) describe los delineamientos curriculares de FC en la EM que se implementaron desde el proceso de transición a la democracia hasta el año 2011:

- **Plan de Innovaciones Educativas 1973.** El concepto de democracia se presenta como una necesidad de «profundizar el espíritu de civismo democrático, como un concepto fundamental de las relaciones humanas» (p. 47), lo que resulta incomprendible, pues, durante la dictadura pensar diferente y ejercer el civismo en oposición al régimen tenían duras consecuencias como persecuciones, represiones, privación de la libertad o pérdida de la propia vida. Con respecto a ciudadanía y participación democrática, no es precisa su abordaje; por ejemplo, señala «la necesidad de que la responsabilidad se traduzca en acciones como símbolo de patriotismo» (p. 51). Contenidos sobre voto y deliberación no se mencionan y, en cuanto, a negociación y logro de acuerdos se presenta como «una forma de orientación colectiva», reunión del grupo curso con el docente a fin de resolver cuestiones que les afectan como grupo.¹⁶
- **Reforma Educativa 1994** (implementado en 2002 en la EM). La democracia se aborda desde el marco de la participación ciudadana en democracia, «propone a los jóvenes

16. Cadogan (2011) realiza una crítica a este currículum por su concepción tecnológica; expresa que «subyace un concepto mecanicista del hombre», que debe actuar conforme demanda de la sociedad hegemónica.

que investiguen, creen espacios y participen fomentando en ellos la responsabilidad social y la rendición de cuenta, con el fin de crear una sociedad más participativa y democrática» (p. 47). La introducción de términos «responsabilidad social y rendición de cuentas» indica estrategias que se pueden aplicar para fortalecer la democracia, hacer frente a la corrupción y generar confianza en el sistema democrático. Con relación a ciudadanía y participación democrática, promueve el conocimiento de los derechos y obligaciones, «se orienta a la creación de una mentalidad nueva, democrática, participativa y crítica» en el ejercicio de los derechos y obligaciones, «potenciando su liderazgo como actores sociales activos y participativos en la construcción de un Estado social de derecho» (Ibíd., p. 51). Se hace hincapié en la participación colectiva, tanto en el ámbito escolar y comunitario. Justifica que el fomento de la participación promueve el ejercicio cotidiano de prácticas democráticas, a ser consecuentes del compromiso que implica ser protagonistas de los cambios, proponiendo alternativas de solución a problemas concretos. El voto no se aborda de manera específica, aparece como participación democrática en actividades de la vida civil. Temas acerca de deliberación, negociación y logro de acuerdos están ausentes en el programa de estudios.

- **Plan Nacional de Educación 2024.** Enfatiza como uno de los desafíos urgentes «la formación ciudadana y participación protagónica» (MEC, 2011, p. 17), basado en el desinterés y la falta de protagonismo que se evidencia en el comportamiento de la mayor parte de la ciudadanía ante sus responsabilidades sociales y políticas y su baja participación protagónica develando su escasa y deficiente formación cívica.

13.3. Hallazgos

El currículum vigente del bachillerato científico de la EM data del año 2014, las competencias generales que plantea se logren durante los tres años de la EM (MEC, 2014, p. 20) con relación a la FC son: a) comprender los fenómenos sociales a fin de consolidar su sentido de pertenencia y actuar como agentes de cambio; b) participar con autonomía, emprendibilidad y actitud ética en la construcción de un Estado de derecho que favorezca la vivencia cívica.

Dentro del componente fundamental del currículum se aprecia que la educación democrática se propone como uno de los temas transversales por su relevancia en la formación de los estudiantes, es decir, deben ser abordados por todas las áreas. El valor de la democracia se traduce en «respeto a los derechos, transparencia, participación, igualdad de oportunidades, honestidad, entre otros valores» (MEC, 2014, pp. 47-48).

El componente académico del currículum conforma las asignaturas (disciplinas) de las áreas académicas, agrupadas en tres planes: el plan común que ofrece una formación general, común a todos los estudiantes; el plan específico para la profundización de un área del saber de acuerdo con los énfasis, y el plan optativo, previsto para desarrollar temas o disciplinas de interés de los estudiantes. En el marco del plan común, en el área de Ciencias Sociales se desarrolla la asignatura de Formación Ética y Ciudadana con una finalidad expresa: «busca que los jóvenes logren desenvolverse con entera libertad, sean consecuentes con sus actos y con lo que se espera de ellos como actores esenciales en el proceso de construc-

ción de una sociedad igualitaria, en miras al logro de una auténtica vida de relación» (MEC, 2014, p. 129).

Como asignatura puntual, la competencia específica a alcanzar en la disciplina «manifiesta actitudes responsables, comprometidas, solidarias y democráticas en su vivencia familiar, escolar y comunitaria» (MEC, 2014, p. 140); resalta principios y valores democráticos con énfasis comunitarios y la búsqueda de la implicación de los estudiantes en su entorno mediante la participación responsable y comprometida. Examinando las capacidades y los contenidos que se deben desplegar para lograr la competencia específica, se resaltan los verbos de acción que guiarán su logro: de las nueve capacidades planteadas, el 44% se refiere a emitir opinión crítica, el 22% a analizar y el 33% distribuido entre reflexionar, tomar conciencia y participar. Este análisis sugiere que existen vacíos para lograr la participación efectiva, porque la mayor cantidad de actividades responden a reconocer aspectos positivos y negativos del tema o casos estudiados y a tomar posturas; dichas acciones no aseguran que los estudiantes se impliquen comprometidamente en su resolución.

Comparando la propuesta de Sant Obiols (2011, p. 426) en cuanto a los contenidos que se pueden llevar a cabo para educar la participación, el currículum de Formación Ciudadana nacional tienen desiertos tanto en lo conceptual, procedimental y actitudinal. Se centran en la valoración de la democracia y su vinculación con los derechos primera, segunda y tercera generación, marco legal de los mecanismos de participación, acceso a la información y mecanismos de consulta, Estado como garante de los derechos humanos, problemas identitarios, solidaridad y voluntariado; sin embargo, carecen de contenidos que aborden negociación y resolución de conflictos, los pros y contras de las formas de participación, la maneras de influir en las decisiones y acciones del gobierno y la influencia de la publicidad en la participación, entre otros.

13.4. Conclusiones

Los resultados indican que la formación ciudadana en cultura democrática está ligado al área de Formación Ética y Ciudadana como una asignatura propicia para la formación de ciudadanos con pensamiento democrático. También se aborda desde la transversalidad, cuyo tratamiento es considerado como responsabilidad de todas las áreas. Con relación a los contenidos, se centran en un marco normativo basado en los derechos humanos, la valoración de la democracia, la interculturalidad, destacando matices comunitarios en acciones que implican relaciones de solidaridad y voluntariado como en el enunciado de las competencias específicas.

La organización curricular tiende a una perspectiva liberal, pues los aprendizajes apuntan al desarrollo individual, siguiendo unos pasos específicos para su consecución. Sin embargo, en el enunciado de las competencias específicas se matizan fines comunitarios, por lo que se puede concluir que el currículum de la EM aborda la FC con énfasis en el paradigma humanista. Existen vacíos tanto en contenidos y estrategias claras que permitan calificar la enseñanza de la FC en el marco de la teoría crítica y el desarrollo de pensamiento crítico y creativo. Por ello se sugiere la propuesta de Santisteban (2009, 2012, 2019) para educar en participación: plantear e interpretar problemas sociales o temas controvertidos, comprender

la sociedad para actuar en ella, formar el pensamiento crítico-creativo, superar la complejidad de la realidad social a partir de las preguntas que somos capaces de pensar, favorecer un contexto de comunicación a partir de estrategias para la indagación y la cooperación, relacionar e interpretar el espacio y el tiempo, y aprender el futuro.

Referencias

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En: P. Benejam y J. Pagés (coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 33-51). ICE, Universidad de Barcelona/Horsori.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cadogan, M. (2011). Innovaciones educativas de 1973. En: MEC. *La educación en el Paraguay independiente*. CIIE-ME
- Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Ariel.
- Cienfuegos Terrón, M. A. y Aguilera Padilla, M. D. (2012). Cultura política y participación ciudadana en la democracia. *Apuntes Electorales*, 11 (47), 31-51.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/Unesco
- Dewey, J. (1978). *Educación y democracia: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Elías, R. (2014). La reforma educativa paraguaya. Base conceptual, políticas, planes y programas. *Nota de Política*, 17. http://paraguaydebate.org.py/wpcontent/uploads/2014/08/Nota-de-politica-17_Rodol-fo-El%C3%ADas.pdf
- Eurydice. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Comisión Europea
- González Valencia, G. (2012). La participación en la asignatura de Educación para la ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 233-240). AUPDCS.
- Magendzo Kolstrein, A. y Arias Albañil, R. (2015). *Informe regional 2015: educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. <https://miratic.wordpress.com/2015/08/27/informe-regional-2015-educacion-ciudadanay-formacion-docente-en-paises-de-america-latina/>
- Mínguez, R. y Romero, E. (coords.) (2018). *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas*. Octaedro.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2011). *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. MEC. http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/6595
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2014). *Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media. Plan Común: Ciencias Sociales y sus Tecnologías*.

- Misiego, P., Ghiflione, L. y González, I. (2011). *La educación cívica en Paraguay. Un análisis curricular*. USAID.
- O'Shea, K. (2003). *Educación para la Ciudadanía (2001-2004). Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*. DGIV/EDU/CIT.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, 26 (núm. especial), 203-228.
- Rivarola, D. (2000). *La reforma educativa en el Paraguay. Políticas sociales*. CEPAL.
- Sant Obiols, E. (2011). La evaluación de la participación democrática. En: P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 423-432). AUPDCS.
- Sant, E. (2015). «That would give us power». Proposals for teaching radical participation from a society in transition. *Critical Education*, 6 (6). <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/184842>
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. II, pp. 277-286). Díada.
- 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>
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. y Kerr, D. (2009). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana*. Artes Gráficas Tupen.

14. ¿Formando ciudadanía? Representaciones sociales del profesorado sobre el concepto de ciudadanía y prácticas democráticas¹⁷

DANIEL ANDRÉS BURGOS CONSTANZO

Universidad Mayor, Chile

danielburgosconstanzo@gmail.com

VÍCTOR JOAQUÍN CARRASCO CARRASCO

Universidad Mayor, Chile

vjoaquin.carrasco@gmail.com

14.1. Introducción

Los acontecimientos que se desarrollaron en Chile en octubre de 2019, en el denominado «Estallido social», dejaron en evidencia la precaria formación en materia ciudadana, forzando un diálogo en todo el país que permitiera identificar las causas de dicho proceso que algunos se atrevieron a denominar revolución. El proceso constituyente que comenzó con este movimiento social llevó a la necesidad de reconocer la importancia de la educación ciudadana en los establecimientos. Los resultados de los últimos procesos electorales sumado al alto porcentaje de rechazo que tuvo la propuesta constitucional en septiembre de 2022 son ejemplos concretos de dicha falencia formativa en torno a la nueva generación de ciudadanos. El Estado de Chile desde 2015 ha venido implementado políticas y reformas curriculares para fortalecer la educación ciudadana.

Los últimos acontecimientos nacionales e internacionales han demostrado nuevamente que la calidad de ciudadano tiene un rol crucial en la sociedad, es este el que consciente de su posición y responsabilidad, actúa, dialoga y aporta a su contexto. Sin una adecuada formación y educación ciudadana, este rol no responde a las necesidades del contexto actual (Cox y Castillo, 2015). La Escuela, como modelo de reproducción social, es una institución que ejerce una participación fundamental en la construcción de conocimientos cívicos y espacios a los futuros ciudadanos en materia de ética, probidad, democracia, respeto y diálogo y potenciar las habilidades para que lo anterior se concrete en la sociedad, construyendo un ethos público (Magendzo y Pavez, 2018). En este sentido, si la escuela no asume dicho protagonismo como formadora de ciudadanos, las consecuencias afectarían al desarrollo de una sociedad democrática.

17. Esta investigación se enmarca en la tesis *Representaciones sociales del profesorado en relación con la enseñanza de la ciudadanía*, desarrollada en el contexto del Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor. Dicho trabajo de tesis fue guiado por el profesor Dr. Juan Mansilla Sepúlveda.

El motivo de esta investigación surge a partir de la realidad de la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía en el actual contexto nacional, donde esta condición ha demostrado una falencia en su ejecución, lo cual se demuestra en los altos índices de abstención electoral, casos de corrupción, falta a la probidad, altos niveles de endeudamiento y baja participación en los espacios de discusión y en la toma de decisiones. Se busca identificar las representaciones que poseen los profesores en torno a conceptos de ciudadanía, el reconocimiento de las prácticas democráticas que se desarrollan en los centros educativos y el impacto que ha tenido la implementación de la Ley 20.911 de Formación Ciudadana y la Reforma a las Bases Curriculares de 2020 en la cultura escolar.

14.2. Representaciones y ciudadanía: ideas conceptuales

Representaciones sociales

La conceptualización de representación social y la necesidad de representar conceptos de la sociedad es un tema que por años ha sido sinónimo de debate desde el punto de vista psicológico y ha dado paso a diversos postulados que han abierto espacios de discusión. Para aproximarnos a su definición contextualizada de esta investigación, es necesario mencionar la progresión histórica que diversos autores han aportado.

Variados teóricos han definido el concepto de representaciones sociales, por lo que es difícil llegar a una definición única sobre este tema.

Moscovici (1969) plantea la llamada «teoría de las representaciones sociales», mencionando que las representaciones son sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios que van más allá del planteamiento de opiniones o conjeturas, que corresponden a sistemas de valores, ideas y comportamientos que permiten dar un orden para orientarse por medio de códigos. Asimismo, Moscovici (1981) vuelve a profundizar en el tema proponiendo a las representaciones como un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales, siendo así constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común.

Por otro lado, Jodelet (1986) señala, aportando a la teoría, que las representaciones corresponden a una forma de conocimiento específico y que, por medio de los procesos cognitivos que llevan a la representación, permiten generar una forma de pensamiento social, permitiendo interpretar la realidad cotidiana.

Finalmente, en estudios más recientes, Castorina (2017) menciona que las representaciones sociales son la reconstrucción de un objeto social, proceso que un sujeto lleva a cabo a partir de los valores que como grupo social se tienen, sean estos y la comunidad social en pleno o en una institución en particular.

Las representaciones sociales, por lo tanto, se presentan como una forma de entrar, comprender y analizar el complejo entramado o laberinto de la educación. La educación como acto simbólico se crea por medio de símbolos y concepciones que logran construir el ethos de la escuela.

Concepto de ciudadanía

Establecer una definición de ciudadanía remite necesaria y obligatoriamente a una revisión de la evolución histórica del concepto y de su práctica. Entendida como un vínculo o relación política (Derek Heather, en Cortina, 2008) o como un acuerdo; tal planteado por Rousseau en su *Contrato social*; el concepto de ciudadano ha sorteado una larga trayectoria a lo largo de la Historia.

Es consenso el que su origen remite a la cultura grecolatina (Cortina, 1997; Magenzo y Pávez, 2018; Cerda et. al., 2004) y dichas culturas, griega y romana, aportaron un doble raíz a esta condición jurídica: por un lado, la de ser el vínculo político que permitía aportar y participar de los asuntos de la polis o de la urbe; por otro, el reconocer las diferencias que existen entre los miembros de la comunidad cívica (Heater, 2007). Para Nava (2009), la ciudadanía es un estado civil que supone elementos jurídicos, políticos y morales, además de ser un proceso dinámico mutable e inacabado.

14.3. Ciudadanía y educación: el camino de la educación ciudadana en Chile

En Chile, la relación entre educación y ciudadanía se remonta a los inicios de la República. La educación pasó a constituir el espacio y la herramienta para formar al ciudadano que de la mano de la educación popular de Miguel Luís Amunátegui formaría al «ciudadano libre de la República» que detuviera el desorden político que se estaba desarrollando en los albores de la vida independiente.

Los primeros ejemplos de educación de la ciudadanía fueron más bien un conjunto de enseñanzas prácticas sobre lo que debía ser el ciudadano participativo. Esta pedagogía cívica se centraba en instruir la importancia de valores cívicos, fechas importantes y conmemoraciones que se celebraban con la inauguración de una estatua o un desfile (Iglesias, 2019).

A pesar de los intentos gubernamentales, la falta de políticas que democratizarán el acceso a la educación hacía que el porcentaje de estudiantes que accedían al conocimiento cívico en las aulas fuera un porcentaje mínimo (Serrano, 2018). Entrado el siglo xx, el porcentaje de estudiantes que son instruidos en formación cívica sube a un 20%. La lógica formativa o del currículo está centrada en la instrucción de prácticas patriotas más que cívicas. De igual modo, el modelo de formación responde a una forma minimalista de entender la formación del ciudadano, con un foco centrando en las reglas que se deben seguir para la vida en sociedad, con ciertos atisbos morales e incluso religiosos. Es importante agregar que esta visión, a pesar de la implementación de políticas de educación ciudadana más maximalistas, sigue imperando en la población, que entiende la educación ciudadana como el espacio en donde se enseña a votar y saber el funcionamiento de la institucionalidad estatal, y no como la reflexión crítica de la participación y vida en sociedad.

A mediados del siglo xx se produce un cambio importante en la relación entre ciudadanía y educación de la mano la considerada una de las instituciones educativas de mayor impacto en Chile: el Liceo. Dicho espacio logro formar una consciencia histórica y una cultura democrática que fue muy sustantiva para la cultura nacional, ya que había forjado nuestros vínculos políticos de una manera quizás imperceptible, pero sustantiva (Serrano, 2018).

En la década de los años setenta, principalmente en el período de la dictadura cívico-militar, se retoma la idea de una formación cívica centrada en la imagen de aquellos que aportaron a la formación de la patria y que sirven de «modelo» para las nuevas generaciones. Se instruye y fortalece el valor por los símbolos patrios, por el orden y respeto a la institucionalidad (MINEDUC, 2004). Al término de la dictadura, y con el retorno a la democracia, esto se mantiene, pero esta vez con un enfoque centrado en la participación. En 1990 se establece el Decreto 524, que regula la formación de los centros de estudiantes como una forma de garantizar la participación democrática en los establecimientos educativos y la valoración de esta por parte de los futuros ciudadanos.

Específicamente en 1994, por medio de la Reforma curricular, la Educación Ciudadana deja de ser una asignatura como tal y pasa a conformar un eje transversal de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2004). El impacto de esta medida gubernamental se verá reflejado en las mediciones internacionales en las que comienza a participar Chile.

14.4. Resultados y discusiones: la realidad de la educación ciudadana en el aula

En este apartado se presentan los principales resultados de la investigación realizada de tipo cualitativa, la cual «busca comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Pretende comprender en un nivel personal los motivos y creencias que están detrás de las acciones» (Quecedo, 2002, p. 7). Por medio de una entrevista a docentes en ejercicios activos de establecimientos educativos, se logró establecer cuatro grandes resultados y respuestas en torno a las representaciones sociales que tienen en torno al concepto de ciudadanía y el reconocimiento de prácticas ciudadanas. A continuación, se exponen los resultados en apartados.

Asignaturización de la Formación Ciudadana

A raíz de las entrevistas, se evidencia que los docentes no conciben la formación ciudadana como eje transversal, sino que la encasillan a una asignatura en particular de la cual debe ser responsable el docente de Historia (PNUD, 2018, Gazmuri y Toledo, 2020). En esta misma línea cabe mencionar que la Ley de Formación Ciudadana 20.911 de Chile habla de que su implementación no es exclusiva de las salas de clases, sino que esta puede ocurrir en diversos momentos y lugares que existen en la escuela que responden al carácter informal. Se desprende entonces la necesidad de hacer los planes de formación más participativos y democráticos, considerando a todos los actores de la comunidad, desde la utilización del diagnóstico participativo (Ojeda y Zúñiga, 2020) que sugieren las orientaciones de la elaboración del Plan de Formación Ciudadana y la integración de quienes están presentes en las comunidades educativas.

Representación social de la Educación Ciudadana

La representación social que existe en los docentes responde directamente a un desconocimiento entre lo que es Educación Ciudadana y Formación Cívica. Los profesores entrevista-

dos, en su totalidad, responden que la Educación Ciudadana corresponde a la instrucción de valores de respeto y tolerancia, la enseñanza de los símbolos patrios y la importancia de votar. Esta representación se arraiga en la lógica del modelo formativo que se desarrolló durante la dictadura, en donde se presente la Formación Cívica como un medio e instrumento formador de ciudadanos que respetan la institucionalidad y participan de esta (MINEDUC, 2004).

El imperativo en la representación social de la Educación Ciudadana corresponde a una visión minimalista, ya que se atribuye a esta la «enseñanza de contenidos y conocimientos relativos a las instituciones y las leyes, sus procesos y formas de participación política institucionales» (Kerr, 2002). Contrasta esto con la visión que se presentan en los documentos curriculares en donde se busca internalizar una visión maximalista no solo centrada en la «promoción de valores democráticos, competencias y habilidades necesarias para la convivencia en la diversidad y participación en la vida democrática a lo largo de la trayectoria estudiantil y de la vida» (Kerr, 1999). Lo anterior demuestra una falta de equilibrio en la Educación Ciudadana, que integre la dimensión cívica con la dimensión de la convivencia en sociedad (PNUD, 2021).

Frente a la interrogante planteada sobre la definición de ciudadanía, es posible evidenciar que no hay conceptualización que la reconozca como una condición de participación, sino más bien se confunde con conceptos tales como nación. Esta falta de definición en torno a la ciudadanía puede encontrar su punto de partida en dos aspectos: primero, en la no existencia de una visión y definición de ciudadanía en la Ley de Formación Ciudadana ni en los Programas de Estudio, lo que genera distintas visiones frente a los fines de la esta, así como también de sus significados. Como segundo aspecto, y fuertemente ligado a lo anterior, está la amplia autonomía de los establecimientos para definir el enfoque de su Plan de Formación Ciudadana, lo que la formación de los futuros ciudadanos queda subyugada a los proyectos educativos institucionales y sus orientaciones, sin tener un ideal común (Ojeda *et al.*, 2021).

Formación inicial docente y trabajo en el aula

El estudio deja en evidencia la carencia que existe en los itinerarios formativos respecto a la formación ciudadana; el profesorado declara haber tenido escasa o nula alfabetización en este ámbito. La enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía multidimensional e integradora y distintos estudios en el país muestran que hay un déficit en la formación de docentes en cuanto a la formación ciudadana y la conceptualización de esta (PNUD, 2019). Por eso es necesario establecer cursos específicos de formación ciudadana o el abarcamiento de la temática dentro de las diversas capacitaciones técnicas del profesorado.

Reconocimiento de prácticas ciudadanas y democráticas

El estudio demostró que los docentes entrevistados no reconocen una variedad de prácticas democráticas de sus centros educativos. La mayoría señala que la elección del centro de alumnos es la práctica *per encéllense* que se presenta en los establecimientos.

La Ley 20.911 establece nueve objetivos que los Planes de Formación Ciudadana de los centros educativos deben presentar y son las orientaciones para las prácticas que se deben establecer para el cumplimiento de dichos objetivos:

- a. Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática,

con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.

- b. Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.
- c. Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.
- d. Promover el conocimiento, la comprensión y el compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
- e. Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.
- f. Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.
- g. Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.
- h. Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.
- i. Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.

Estudios recientes que analizan la implementación de la ley y los cambios curriculares reafirma que los docentes no conocen no solo la ley sino también los Planes de Formación Ciudadana de sus propios establecimientos. Las respuestas de los docentes entrevistados señalan entre otros aspectos que, al ser los profesores de Historia los encargados del Plan, no hay una intención de participación o de conocimiento de este, tampoco existe una intencionalidad por parte de los equipos directivos de dar a conocerlo o hacer más participe a los demás miembros de la comunidad. Se responde así a una exigencia ministerial sin la participación ni reflexión de la comunidad escolar (Ojeda *et al.*, 2021).

14.5. Conclusiones: nuevos desafíos para el aula

Al finalizar esta investigación se desprende la necesidad de romper con la cultura del «asignaturismo» y comenzar a trabajar desde la concienciación en las salas de clases, profundizando en una formación integral que el contexto de la vida real exige afrontar. Las respuestas planteadas por los docentes participantes llevan a plantear dimensiones en que se pueden potenciar prácticas ciudadanas y culturas democráticas que refuercen la formación de los futuros ciudadanos.

Género y sexualidad. Es sabido que en nuestra cultura los términos expuestos eran considerados tabú hace algún tiempo, teniendo un debilitado espacio en los hogares y un nulo espacio en las escuelas, invisibilizando así la identidad de un grupo de seres humanos que sienten y piensan distinto. En palabras de Mardones, Apablaza y Vaccari (2020), las políticas nacionales deberían aportar a la construcción de la sexualidad y el género, ligándolas a cuestiones de identidad social, vida pública y reconocimiento de los sujetos en respuesta a la desigualdad existente para las disidencias y las mujeres.

La formación ciudadana no solo debe visibilizar estos elementos, sino, ayudar a su valoración y reconocimiento. En este sentido, Kymlicka y Norman (1996) señalan que la ciudadanía no supone solamente un estatus social definido por un conjunto de derechos y responsabilidades, sino que es también la expresión de la pertenencia a una comunidad política, la cual no puede existir sin la inclusión de todos quienes componen un territorio.

Finalmente, Rojas (2019) afirma que existe una brecha generacional común en valorar la diversidad sexual, teniendo un orden heteronormado en relaciones sociales y la reivindicación de las vidas de las personas. Es de esperar que el espacio de formación ciudadana apunte a un futuro de vidas dignas y más justas en el futuro.

Migraciones. En la última década, Latinoamérica es escenario de un enorme suceso migratorio, para lo cual las escuelas no estaban preparadas en términos de inclusión, por ello es interesante cuestionar cómo la formación ciudadana ayuda al migrante a incorporarse al sistema educativo y a la nación en sí libre de discriminaciones. Para Magendzo y Pavez (2018), contribuir a la convivencia y a la cohesión social es un cometido que debe iniciarse desde la escuela; por lo tanto, forma parte de la Educación Ciudadana. Para ello es necesario generar las instancias en donde los estudiantes se sientan parte de la comunidad escolar y de la comunidad social a la cual han llegado.

Finalmente, Castillo, Santa Cruz y Thayer (2019) aseguran en sus estudios que la creciente llegada de migrantes al sistema escolar chileno ha develado la carencia de políticas específicas orientadas a su incorporación adecuada en las instituciones escolares. El ámbito de formación ciudadana podría ser el primer eslabón para avanzar hacia una educación que involucre a todas las personas latinoamericanas o a quienes lleguen a las aulas chilenas.

Medioambiente. Si bien es cierto las interrelaciones entre los seres humanos es la base fundamental de la ciudadanía, no es posible que esta actúe sin la conciencia de proteger el lugar físico en donde ocurre todo lo anteriormente expuesto; el medio ambiente.

Diversas instituciones, como gobiernos, oenegés e inclusive la Iglesia católica, han buscado la manera de preservar la tierra de manera responsable.

El papa Francisco (2015) en su *Carta Encíclica Laudato Si* («Alabado seas») habla sobre el daño de la tierra y la necesidad urgente de hacer algo por las nuevas generaciones que habitaran el planeta: «Esta hermana clama por el daño que le provocamos a causa del uso irresponsable y del abuso de los bienes que Dios ha puesto en ella». Por otro lado, las políticas nacionales emanadas desde el Ministerio de Educación proponen objetivos transversales de aprendizaje, los cuales proponen para educación básica: «proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano» y para educación media, «conocer el problema ambiental global, y proteger y conservar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano» (MINEDUC, 2018). Esto es un avance positivo en términos de formación ciudadana, pues dada su transversalidad, no es tema de una sola asignatura, sino de un plan de estudios integral propuesto para los estudiantes. Pero todavía falta la profundización en temas ambientales, considerando que en variadas ocasiones esto solo queda en el escrito de las bases curriculares.

Pueblos originarios. Finalmente, unas de las tareas más desafiantes de la Educación Ciudadana es el abordaje de los pueblos originarios, considerando que desde la colonia la educación quiso anular existencia de la lengua, tradiciones y cultural ancestral. En uno de sus escritos, Liconqueo (2015) escribe que los jóvenes mapuche fueron castigados por hablar en su lengua, se utilizaron los azotes para olvidar, las burlas para avergonzar, los retos, los tirones de oreja y los golpes en las manos; también había castigo sobre piedrecillas y semillas para que no se hablara la lengua. Quizás la formación ciudadana, más que un medio para educar, es el medio que permitirá sanar y reconciliar.

Referencias

- Beza, E. A. (2015). *Violencias coloniales en Wajmapu*. Comunidad de Historia Mapuche.
- Cabezas, M. B. (2018). *Manual de investigación cualitativa*. UCSH.
- Catorina, J. A. (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Miño y Dávila.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Coulanges, F. d. (1971). *La ciudad antigua*. Porrúa.
- Cox, C. y Castillo, J. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. UC.
- Dante Castillo, E. S. (2019). *Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. Aún Creemos en los Sueños*.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio).
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. *XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 37-46). Díada.
- Fernández, F. L. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 269-304.
- Francisco Córdoba, R. O. (2016). *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. RIL.
- Gazmuri, R. y Toledo, M (2020) La urgencia de la educación de la ciudadanía en tiempos del Estado evaluador: propuestas a la política educativa para democratizar las escuelas. En: VV. AA. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 117-139). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Alianza.
- Kerr, D. (1999). *Citizen education: an international comparison*. National Foundation for Educational Research in England and Wales. NFER/ Qualifications and Curriculum Authority in England QCA.
- Kerr, D. (2002). *An international review. New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison* (pp. 207-237). Elsevier Science.

- Iglesias, R. (2019). *¿Cómo construimos una Nación?* Universitarias de Valparaíso.
- Ley N.º 20.911. *Diario Oficial de la República de Chile*, 2 de abril de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- Norris, P. (1991). *Critical citizens: global support for democratic government*. Oxford.
- Magendzo, A. y Pavez, J. (2018). *Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora*. Santillana.
- MINEDUC (2004). *Formación ciudadana en el currículum de la reforma*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación
- Nava, E. T. (2009). Educación cívica y la construcción de ciudadanía. *Ánfora*, 16 (27), 87-96.
- Ojeda, P. y Zúñiga, C. G. (2020). El diagnóstico para la elaboración del plan de formación ciudadana. *Sophia Austral*, 26, 259-285.
- Papa Francisco (2015, 24 de mayo). *Carta encíclica Laudato. Si sobre el cuidado de la casa común*.
- PNUD (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de la politización*.
- Quinceno, F., Betancur, M. y Rojas, H. (2020). La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela. *Sophia-Educación*, 65-75.
- Redón Pantoja, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36 (2), 213-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>
- Serrano, S. (2016). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Universitaria.
- Serrano, S. (2018). *El Liceo*. Taurus.

15. Democratic culture and education: a Council of Europe perspective

MARTYN BARRETT

University of Surrey, UK

m.barrett@surrey.ac.uk

This paper provides some comments on the concept of democratic culture from the perspective of the Council of Europe (CoE). It also discusses the role that education should play in preparing young people for life as active and respectful citizens within a democratic culture, drawing upon the CoE's Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) (Barrett *et al.*, 2018) in order to do so. The paper begins by discussing the concept of democratic culture.

15.1. The concept of democratic culture

This concept was originally developed by the CoE to capture an important feature of democracy which has often been overlooked. Usually when we talk about democracy, we immediately think of democratic institutions and processes such as the following:

- universal voting rights for all adult citizens;
- free, fair and regular parliamentary elections;
- the rule of law, so that all citizens – including those in government – are equally subject to the law;
- freedom of speech and freedom of assembly;
- separation of powers between the executive, the legislature and the judiciary;
- free, independent and pluralistic media.

However, the CoE proposes that these institutions and processes, while necessary, are not sufficient for a democracy to function effectively (Council of Europe, 2005, 2013). This is because these institutions will not work in practice unless citizens themselves hold democratic values and attitudes and are willing to engage in democratic practices. In other words, a properly functioning democracy requires a democratic culture to be in place, in which there is:

- a commitment by citizens to use the democratic institutions and processes that are available to them;
- an agreement among citizens that differences of opinion and conflicts must be resolved peacefully;

- a commitment by citizens to decisions being made by those who have received the greatest share of the votes or seats in an election;
- a commitment by both citizens and government to the protection and rights of minorities – including the protection and rights of those who criticise the policies of the elected government.

In addition, the CoE argues that democratic culture, in culturally diverse societies, requires intercultural dialogue (Council of Europe, 2008). This is because a fundamental principle of democracy is that the people who are affected by political decisions should be able to express their views when those decisions are being made, and that decision-makers should pay attention to those views when making their decisions. Intercultural dialogue is precisely the means through which citizens can communicate their views, needs and concerns to other people who have different cultural affiliations from themselves. In other words, in the case of culturally diverse societies, intercultural dialogue is absolutely vital for democratic discussion and debate, and for enabling all citizens to contribute to political decision-making on an equal basis, irrespective of their specific cultural affiliations. Intercultural dialogue is therefore viewed by the CoE as being crucial for democratic culture and for enabling democracy to function properly.

A further crucial feature of the CoE's perspective is that a democratic culture requires citizens to respect and defend the human rights of all individuals within society (Council of Europe, 2011). All citizens must have their dignity and rights acknowledged and respected, both by their fellow citizens and by the state. This is crucial to ensure that every citizen feels a sense of inclusion and belonging to the society in which they live. In other words, respect for the dignity and human rights of all citizens is vital for a cohesive and inclusive society. In the absence of such respect, meaningful intercultural dialogue will not be possible, democratic culture will not prevail, and democratic institutions and processes will not be able to function effectively.

In addition, the CoE identifies a key role for education in developing and sustaining democratic culture, intercultural dialogue and respect for human rights. This is because the competences that citizens require to participate in democratic culture, to engage in intercultural dialogue, and to respect the human rights of their fellow citizens, are not automatically acquired by individuals. Instead, these competences need to be acquired, practiced and maintained throughout life (Council of Europe, 2008, 2013). And this is where education, all the way from preschool education through to lifelong learning, has a crucial role to play. The CoE argues that education is one of the primary means that can be used to nurture, foster and promote the competences that citizens require to operate as effective and respectful democratic citizens within culturally diverse democratic societies.

A further important aspect of the CoE's perspective on democratic culture is that, while it is vital to equip citizens with the competences that are necessary for democratic culture, intercultural dialogue and respecting human rights, these competences on their own are not sufficient to ensure that a democratic culture will actually prevail. This is for three main reasons.

First, as noted already, a democracy must have democratic political and legal institutions. However, the mere existence of these institutions alone is insufficient to ensure that a de-

mocratic culture prevails; in addition, these institutions need to make opportunities for active participation openly available to citizens (Council of Europe, 2017). For example, citizens' opportunities for democratic participation are reduced or denied if there are no formal channels through which they can communicate their views to politicians and policymakers; however, if politicians and policymakers provide appropriate consultative channels –such as public consultations, calls for evidence, and meaningful two-way engagement and communication with those who will be affected by policy decisions–, then citizens are much more likely to engage actively with the democratic institutions that are available to them.

Second, institutional structures also need to proactively support intercultural dialogue (Council of Europe, 2008). For example, if there are no institutional structures to support intercultural dialogue, then citizens are less likely to engage in such dialogue. However, if suitable places and spaces are provided –such as cultural and social centres, youth clubs, education centers, other leisure facilities or virtual spaces– and if the use of these facilities for intercultural activities is actively promoted by government, then citizens are much more likely to use them and to engage in intercultural dialogue.

Third, when there are systematic patterns of disadvantage and discrimination within a society, these also serve to inhibit an inclusive democratic culture (Council of Europe, 2011, 2017). Where there is disadvantage and discrimination, and where there are differences in the allocation of resources, some people will inevitably be disempowered from participation on an equal basis. For example, if citizens do not have sufficient material or financial resources to access information about societal or political issues or to participate in civic actions, they will be politically and civically disempowered in comparison with people who do have such resources. Furthermore, inequalities and disadvantages in society are often increased by institutional biases and differences of power which lead to democratic and intercultural settings and opportunities being dominated by those who occupy positions of privilege. In other words, disadvantaged citizens can be excluded from participating as equals through the language and actions of those who have the privileges associated with, for example, a high level of education, high status through their occupation, or networks of powerful connections. There is always the danger that people who are marginalized or excluded from democratic processes and dialogue become disengaged from democratic and civic life. For these reasons, special measures must be adopted to ensure that members of disadvantaged groups enjoy genuine equality of opportunity to engage in democratic and civic life. In other words, the CoE argues that it is not sufficient only to equip citizens with the competences that are necessary for democratic citizenship, intercultural dialogue and respecting human rights –it is also necessary to take action on and to eliminate structural inequalities and disadvantages.

To summarise, the CoE has proposed that democratic institutions are not self-sustaining without an accompanying culture of democracy, but that democratic culture itself is not self-sustaining in the absence of appropriately configured institutional structures and processes. In other words, in culturally diverse societies, for an effective democracy to prevail, eight conditions need to be in place:

- the provision of democratic institutions;
- a culture of democracy among citizens;

- the use of intercultural dialogue by citizens;
- the protection of the dignity and human rights of all citizens;
- the provision of education to foster and promote the democratic and intercultural competences of citizens;
- democratic institutions that provide citizens with concrete opportunities and channels for active participation;
- the provision of suitable places and spaces for intercultural activities and the use of these facilities by citizens;
- action to eliminate structural inequalities and disadvantages.

The remainder of this paper will focus on the fifth of these conditions, namely the provision of education to foster and promote the democratic and intercultural competences of citizens.

15.2. The education required for democratic culture

In order to help its member states, provide the kind of education that is required for their citizens to participate actively in democratic culture, the CoE has developed the RFCDC (Barrett *et al.*, 2018). The RFCDC provides detailed guidance on how formal education systems can be used to equip citizens with all of the competences that are needed for participating in democratic culture, engaging in intercultural dialogue, and respecting human rights. The framework covers the entire formal education system running all the way from preschool through primary and secondary education to university level education and lifelong learning.

The RFCDC was published in three volumes in 2018. The first volume describes a conceptual model of the competences that citizens need to acquire in order to function as democratically effective and respectful citizens, while the second volume provides scaled descriptors for all of the competences in the conceptual model. The third volume provides guidance for ministries of education and education practitioners on how the model and the descriptors can be used to inform educational policy and practice.

The first volume of the RFCDC: the conceptual model of competences

Volume 1 of the RFCDC provides a detailed description of all the specific competences that citizens need to acquire in order to participate in democratic culture, engage in intercultural dialogue, and respect human rights. The model specifies 20 competences in total. All 20 competences are teachable, learnable and assessable, and they fall into four broad categories: values, attitudes, skills, and knowledge and critical understanding –see figure 15.1. All of the terms that appear in figure 15.1 are explicitly defined and described at length in volume 1 of the RFCDC.

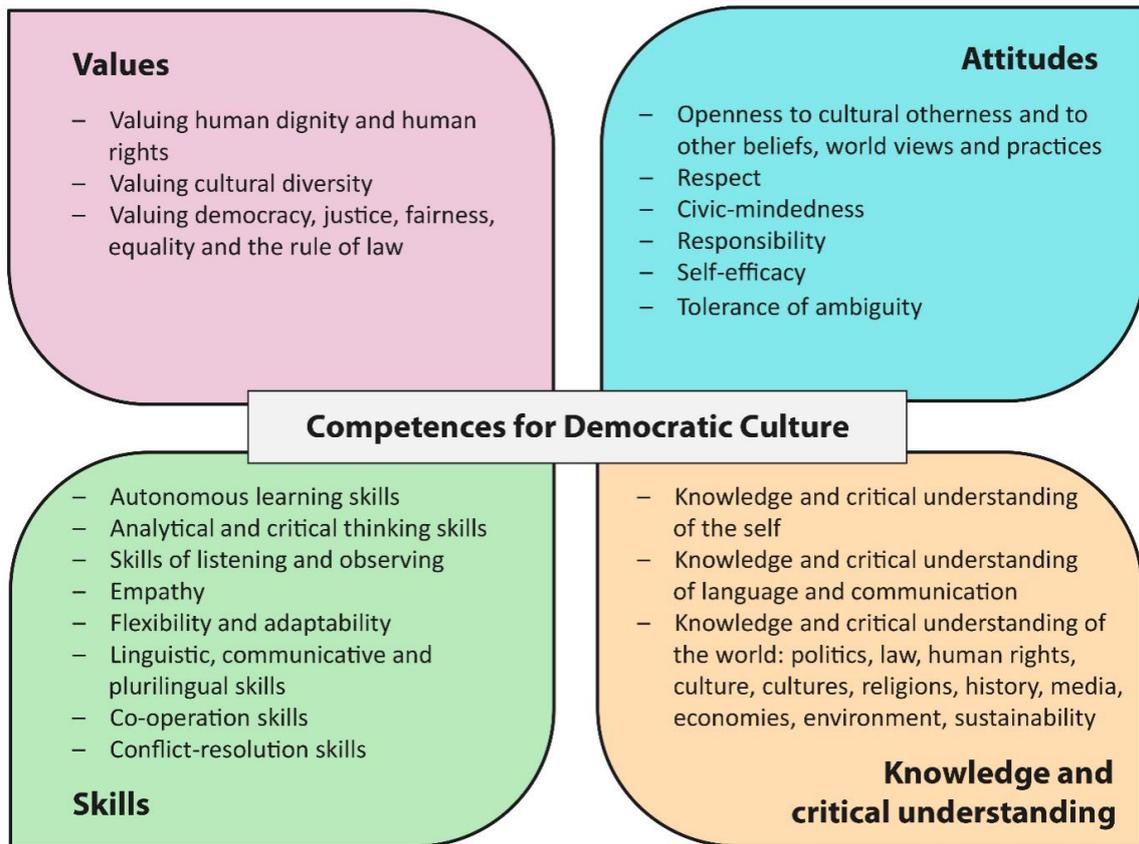


Figure 15.1. The 20 competences specified by the RFCDC, reproduced from Barrett *et al.* (2018), © Council of Europe, reproduced with permission.

The RFCDC proposes that, in real-life situations, these competences are rarely mobilized and used individually. Instead, they are much more likely to be applied in clusters. Depending on the situation and the specific demands, challenges and opportunities of that situation, as well as the specific needs of the individual within that situation, different subsets of competences will be activated and used. Furthermore, any given situation also changes over time. For this reason, an effective and adaptive response requires the constant monitoring of the situation and the appropriate ongoing adjustment of the competences being deployed. In other words, a competent individual activates and uses clusters of competences in a fluid, dynamic and adaptive manner in order to meet the constantly shifting demands, challenges and opportunities that arise in democratic and intercultural situations.

The second volume of the RFCDC: the descriptors

Volume 2 of the RFCDC provides descriptors for all 20 competences in the model. Descriptors are statements or descriptions of what a person is able to do if they have mastered a particular competence to a particular level – in other words, they provide examples of the concrete observable behaviors which a person will display if they have achieved a certain level of a given competence. The descriptors are formulated in the language of learning outcomes – that is, each descriptor contains an action verb and the object of that verb, and the behavior that is described by the descriptor is both observable and assessable. Because they are expressed

as learning outcomes, the descriptors can be used for curriculum development, pedagogical planning and assessment purposes. Examples of the scaled key descriptors for two of the competences in the model are shown in table 15.1.

Table 15.1. Examples of scaled key descriptors

<p>Skills of listening and observing</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Basic level of proficiency <ul style="list-style-type: none"> □ Listens attentively to other people □ Listens carefully to differing opinions ■ Intermediate level of proficiency <ul style="list-style-type: none"> □ Can listen effectively in order to decipher another person's meanings and intentions □ Watches speakers' gestures and general body language to help himself/herself to figure out the meaning of what they are saying ■ Advanced level of proficiency <ul style="list-style-type: none"> □ Pays attention to what other people imply but do not say □ Notices how people with other cultural affiliations react in different ways to the same situation <p>Civic-mindedness</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Basic level of proficiency <ul style="list-style-type: none"> □ Expresses a willingness to cooperate and work with others □ Collaborates with other people for common interest causes ■ Intermediate level of proficiency <ul style="list-style-type: none"> □ Expresses commitment to not being a bystander when the dignity and rights of others are violated □ Discusses what can be done to help make the community a better place ■ Advanced level of proficiency <ul style="list-style-type: none"> □ Exercises the obligations and responsibilities of active citizenship at either the local, national or global level □ Takes action to stay informed about civic issues

Reproduced from Barrett *et al.* (2018), © Council of Europe, reproduced with permission.

Different competences are likely to be acquired at different points in a learner's development, and at any one point in development, the learner might well be at different levels of proficiency on the different competences. In addition, the scaling does not imply that once

a person has achieved a certain level of proficiency, he or she can only increase his or her proficiency level still further. It is always possible that regressions can occur – for example, as a result of a change in the social environment, a shift in the political climate of a country, or an encounter with someone from a previously unknown cultural background. If this happens, learners may require additional support for returning back to the higher level of proficiency.

The key point about the descriptors is that they provide an operationalisation of the 20 competences in terms of the concrete behaviors that may be displayed by learners at different levels of proficiency. The descriptors can be used for many purposes:

- To develop a curriculum which specifies not only the competences that should be learnt at each educational level but also the specific learning outcomes that should be achieved at each level.
- As a toolbox for designing learning activities that aim to enhance learners' competences –the descriptors can be used to specify the expected learning outcomes for those activities.
- To support the assessment of a learner's level of proficiency, either to identify areas for further development (formative assessment), or to support the assessment of proficiency after a period of learning (summative assessment).

The third volume of the RFCDC: guidance for education policymakers and practitioners

Volume 3 of the RFCDC contains six guidance chapters which explain how the model and the descriptors can be implemented in formal education. The chapters cover the following six topics:

- how to use the framework for the purposes of curriculum review and development, including how to implement the framework using a cross-curricular approach;
- the pedagogical methods that are most appropriate for the teaching and learning of the 20 competences –these include cooperative learning, project-based learning and service-learning, as well as teachers modelling democratic attitudes and behaviours in the classroom;
- the methods that can be used for assessing learners' competences –these include reflective journals, observational assessment, project-based assessment and portfolio assessment;
- how to apply the RFCDC using a whole-school approach in order to foster the development of the 20 competences;
- how teacher education needs to be adapted in order to support the use of the framework, including both pre-service and in-service teacher education;
- how the framework can be used to combat radicalization leading to violent extremism and terrorism.

The approach that is adopted in all of these chapters assumes that, insofar as citizenship education is already a part of the curriculum in virtually all countries, implementing the

RFCDL does not impose an entirely new set of duties on education policymakers and practitioners. Instead, the framework is intended to be a tool that can help policymakers and practitioners to rethink their existing activities. The available research evidence suggests that education based on the RFCDL will be most effective if it is delivered using a cross-curricular and whole-school approach (Barrett, 2019, 2020a). However, the guidance chapters themselves are very open-ended –they aim to outline the various options and possibilities that may be used to implement the RFCDL, stating the pros and cons. All decision-making about which particular options to actually use in practice is deliberately left to local policymakers and practitioners who have the detailed understanding of the specific national, cultural, educational and local contexts in which they are operating.

The political process behind the RFCDL

The RFCDL is the product of a political initiative that was launched by the member state of Andorra when it held the Chairmanship of the CoE in 2013 (Barrett, 2020b). Andorra was particularly concerned to ensure that formal education in European countries is used to promote the competences that young people need for life as active and respectful democratic citizens within culturally diverse societies. They therefore proposed that a new reference framework should be developed by the CoE to assist education systems to achieve this goal. An expert group was set up to develop the framework, and the framework was developed by this group between 2013 and 2017.

The education ministries of the 46 member states of the CoE were kept informed about the framework at all stages of its development, and they provided feedback on the development work as it was proceeding. This dialogical process ensured that the contents of the framework met the needs of the education ministries.

After work to develop the framework had begun, the RFCDL acquired a heightened level of political attention in the wake of the Charlie Hebdo terrorist attacks in January 2015. Immediately after these attacks, the CoE drew up an action plan for combatting violent extremism and radicalization (Council of Europe, 2015), and the RFCDL was made the centerpiece of this plan. At this stage, the political expectation became that the framework would be used by education systems to build young people’s resilience to radicalization (hence the inclusion of the sixth chapter on radicalization in Volume 3).

Because of this high level of political attention, a first draft of Volume 1 of the RFCDL (Barrett, 2016) was presented to the education ministers of the 46 member states at the CoE’s Standing Conference of Ministers of Education in Brussels in April 2016, which was specifically convened to showcase and explain the model of competences to them. The ministers’ Final Declaration at the end of the conference unanimously welcomed and endorsed the RFCDL, and called on the CoE to assist member states in examining and implementing it in their own national education systems (Council of Europe, 2016a). In the same month, the RFCDL was further endorsed by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe (Council of Europe, 2016b). The full framework in three volumes was formally launched at a conference in Copenhagen in April 2018.

In 2019, the CoE surveyed its member states to ascertain the extent to which they were implementing the RFCDL. This revealed that the framework was being implemented either in whole or in part in the education systems of 17 European countries (Barrett, 2020b). Since

that time, five further countries have also begun to implement the framework (Keating, 2021), bringing the total number to 22.¹⁸

References

- Barrett, M. (2016). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- Barrett, M. (2019). The Council of Europe's reference framework of competences for democratic culture: recommendations on the use of a whole school approach, and new developments relating to the RFCDC. *Intercultura*, 93, 24-29.
- Barrett, M. (2020a). Implementing values education in the work of the Council of Europe. *Intercultura*, 97, 30-37.
- Barrett, M. (2020b). The Council of Europe's reference framework of competences for democratic culture: policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18 (1), 1-17.
- Barrett, M., De Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L. *et al.* (2018). *Reference framework of competences for democratic culture* (3 vols.). Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfc-dc-volumes>
- Council of Europe (2005). *Warsaw Declaration Action Plan*. Council of Europe.
- Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialogue: living together as equals in dignity*. Council of Europe.
- Council of Europe (2011). *Living together: combining diversity and freedom in 21st-Century Europe*. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe. Council of Europe.
- Council of Europe (2013, 24-25 de octubre). *Competences for democratic culture and intercultural dialogue*. Paper presented to the informal meeting of the Steering Committee for Educational Policy and Practice (CDPPE), Serbia.
- Council of Europe (2015). *The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism: action plan*. Committee of Ministers, Council of Europe.
- Council of Europe (2016a, 11-12 de abril). *25th Session of the Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education «Securing Democracy through Education: the development of a reference framework of competences for democratic culture»*. Council of Europe.
- Council of Europe (2016b). *Towards a framework of competences for democratic citizenship*. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Council of Europe.
- Council of Europe (2017). *Guidelines for civil participation in political decision making*. Council of Europe.

18. Further information about the RFCDC may be obtained from: www.coe.int/competences

Keating, S. (2021, 16 de noviembre). *Update on the state of the implementation of the RFDCDC*. Paper presented at the 9th Meeting of the Education Policy Advisors Network (EPAN), Council of Europe.

Índice

1. La conciencia histórica como eje de los programas de estudio del bachillerato mexicano	6
1.1. Introducción	6
1.2. Planes y programas de estudio	6
1.3. Conciencia histórica	8
1.4. Conclusiones	11
Referencias	12
2. ¿Se aborda la violencia de motivación política reciente en el currículum y libros de texto de la CAPV?	13
2.1. Introducción	13
2.2. Método	15
Muestra	15
Instrumentos	15
2.3. Resultados	16
Currículum de la CAPV	16
Libros de texto	17
2.4. Discusión y conclusiones	18
Referencias	19
3. Educar en y mediante el patrimonio como apuesta formativa curricular y no formal de un país. El caso de Andorra	21
3.1. Introducción	21
3.2. La educación patrimonial	22
3.3. El contexto de la investigación	23
Objetivos	23
Diseño de la investigación y muestra participante	24
Instrumentos de la investigación	24
3.4. Resultados	24
Concepciones sobre patrimonio: alumnado de primera y segunda enseñanza	24
Experiencia didáctica y contexto de aprendizaje del patrimonio: alumnado de primera y segunda enseñanza	25
Importancia de la educación patrimonial: alumnado de educación primaria y secundaria	26
3.5. Discusión y conclusiones	26
Referencias	27

4. Un lugar para el módulo Adi-adian en la adaptación curricular de la LOMLOE en el País Vasco	29
4.1. Introducción	29
4.2. El módulo educativo Adi-adian y el proyecto convivencia y memoria	30
4.3. Objetivo	31
4.4. Método	31
4.5. Resultados	31
4.6. Discusión	34
4.7. Conclusiones	36
Referencias	36
5. Pensar la movilidad urbana sostenible a través del uso del juego digital de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de Geografía	38
5.1. Introducción	38
5.2. Referentes metodológicos y la propuesta de investigación	39
5.3. Formación de conceptos geográficos en el uso del juego digital de simulación de ciudad	40
5.4. Conclusión	44
Referencias	44
6. Marco teórico para el diseño y evaluación de unidades formativas para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en bachillerato	45
6.1. ¿Qué es el pensamiento histórico?	45
6.2. Los instrumentos de observación	48
6.3. Conclusiones	51
Referencias	52
7. Literacidad crítica y valores democráticos: relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria	55
7.1. Literacidad y pensamiento críticos	55
Ideología y relatos hegemónicos	55
Relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria	56
Ciudadanía crítica y valores democráticos	57
7.2. Método	57
7.3. Análisis de los resultados	59
7.4. Discusión y conclusiones	61
Referencias	61
8. La enseñanza de los pasados difíciles para el desarrollo de la cultura democrática. Análisis de las acciones ciudadanas de los estudiantes en el marco del estudio de la dictadura chilena	63
8.1. Introducción	63
8.2. Marco teórico	63
8.3. Metodología	65

8.4. Resultados	66
8.5. Conclusiones.....	68
Referencias	69
9. Una reflexión en torno a los métodos de evaluación desde los valores democráticos: perspectivas y enfoques del Máster Monarquía de España, siglos XVI-XVIII (UAM)	71
9.1. Introducción.....	71
9.2. Objetivos y metodología	72
9.3. Resultados.....	73
9.4. Conclusiones.....	77
Referencias	77
10. Mitologías de guerra y educación para la paz: del africanismo militar español a la sociedad «Z» rusa	78
10.1. Introducción: guerra y paz	78
10.2. ¿Qué educación para la paz?	80
10.3. De la Rusia «Z» a la España africanista, y viceversa	82
10.4. El cine como recurso didáctico.....	84
10.5. Conclusiones.....	86
Referencias	86
11. Discurso político y concepciones docentes sobre las finalidades educativas de la historia	89
11.1. Introducción	89
11.2. Metodología.....	90
Los debates parlamentarios.....	91
Las opiniones del alumnado	92
Las concepciones del alumnado.....	93
11.3. Conclusiones	95
Referencias	95
12. Abordar problemas socialmente vivos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva interdisciplinar: de qué manera contribuye al desarrollo de una cultura democrática en estudiantes de escuelas secundarias	97
12.1. Introducción.....	97
12.2. Los problemas socialmente vivos y la cultura democrática desde el punto de vista del profesorado y el estudiantado	100
12.3. Los problemas socialmente vivos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Humanas como insumo para educar en la cultura democrática.....	107
12.4. Algunas notas sobre los modos de promover una enseñanza para el desarrollo de la cultura democrática en la escuela.....	114
Referencias	115

13. Educación ciudadana para el desarrollo de cultura democrática participativa: análisis curricular de la Educación Media de Paraguay	117
13.1. Introducción	117
13.2. Estado de la cuestión	117
Educación ciudadana y participación democrática	117
La educación ciudadana en Paraguay	119
13.3. Hallazgos	120
13.4. Conclusiones	121
Referencias	122
14. ¿Formando ciudadanía? Representaciones sociales del profesorado sobre el concepto de ciudadanía y prácticas democráticas.	124
14.1. Introducción	124
14.2. Representaciones y ciudadanía: ideas conceptuales.	125
Representaciones sociales.	125
Concepto de ciudadanía	126
14.3. Ciudadanía y educación: el camino de la educación ciudadana en Chile.	126
14.4. Resultados y discusiones: la realidad de la educación ciudadana en el aula	127
Asignaturización de la Formación Ciudadana.	127
Representación social de la Educación Ciudadana	127
Formación inicial docente y trabajo en el aula	128
Reconocimiento de prácticas ciudadanas y democráticas.	128
14.5. Conclusiones: nuevos desafíos para el aula.	129
Referencias	131
15. Democratic culture and education: a Council of Europe perspective.	133
15.1. The concept of democratic culture	133
15.2. The education required for democratic culture	136
The first volume of the RFCDC: the conceptual model of competences.	136
The second volume of the RFCDC: the descriptors	137
The third volume of the RFCDC: guidance for education policymakers and practitioners.	139
The political process behind the RFCDC	140
References	141

El currículum de Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos

El Consejo de Europa propone como uno de sus objetivos principales conseguir que los sistemas educativos, las escuelas y las universidades doten a sus estudiantes de las competencias necesarias para comprender los desafíos a los que se enfrentan y prever las consecuencias de sus acciones. La Didáctica de las Ciencias Sociales ha de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base mínima de las culturas democráticas que se trabajan desde los contenidos curriculares, las prácticas de aula y los sistemas de evaluación, con el convencimiento de avanzar hacia una educación de calidad que garantice la formación de una ecociudadanía crítica.

Los contenidos del currículum deben velar por ofrecer una visión crítica de la enseñanza-aprendizaje de la geografía, de la historia y de otras ciencias sociales, y superar el eje normativo, tradicional y eurocéntrico que invisibiliza grupos y personas. Debe apostar por la inclusión de las memorias democráticas que cohesionan las sociedades, el respeto por los derechos humanos y por el medioambiente, la perspectiva de género, la visión crítica de la lengua y la comunicación, el conocimiento de las instituciones y de los valores cívicos, el patrimonio cultural, entre otros.

Esta obra aborda, para distintas etapas de la enseñanza de las ciencias sociales y con ejemplos normativos de varios países, cuestiones y temáticas de gran interés –literacidad crítica, relatos hegemónicos y alternativos, competencias de pensamiento histórico, representaciones sociales sobre el concepto de ciudadanía, conflictos y violencia del pasado reciente– para el entendimiento crítico y analítico del mundo en los aspectos políticos, institucionales, normativos, económicos, sostenibles y culturales.

José Ignacio Ortega Cervigón. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la historia en la formación inicial del profesorado y el análisis de fuentes y del patrimonio documental.

Jesús Ángel Sánchez Rivera. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la didáctica del patrimonio artístico y cultural y la enseñanza de la historia del arte. Ha dirigido varios proyectos de innovación docente relativos a itinerarios didácticos relacionados con el patrimonio histórico, artístico y cultural.

Neus González Monfort. Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la historia y el patrimonio y la formación de una ciudadanía global crítica. Pertenece al Grupo de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS). E presidenta de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).