



**NUEVAS
DIMENSIONES**

Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

**Número 8. Año 2021
Dedicado a la
memoria del profesor
Joan Pagès Blanch.**



ISSN 0719-384X

uah/ Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Alberto Hurtado



ÍNDICE

Introducción:

- Sixtina Pinochet y Lucía Valencia. Una nueva etapa. *Pág. 3*

Monográfico:

- Sixtina Pinochet y Lucía Valencia. Joan Pagés Blanch: el ejercicio de la ciudadanía democrática y la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. *Pág. 8*
- Paulina Latapi. Orientaciones determinantes para la formación del profesorado de Historia en México. *Pág. 18*
- Gerardo Añahual y Miguel Jara. Investigar, formar e innovar. Aportes de Joan Pagés para repensar la formación del profesorado que enseña ciencias sociales, geografía e historia. *Pág. 39*

Trabajos anteriores publicados en la revista:

- Joan Pagès. La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Número 3, 2012. *Pág. 57*
- Joan Pagès y Gabriel Villalón. Dictadura y enseñanza de la historia. ¿Por qué enseñar, qué y cómo enseñar? El ejemplo de la dictadura chilena. Número 4, 2013. *Pág. 68*

Artículos:

- Arasy González Milea, Carmen Rosa García Ruiz, Antoni Santisteban Fernández ¿Es posible trabajar la literacidad crítica en educación infantil? Avances en la investigación. *Pág.87*
- Augusta Valle Taiman, Alejandra Acevedo García, Alicia Chong Grados, Ana Favia Sánchez Carmelino, Wendy Paucar López, Mari Carmen Mencia Centeno. Mirar la

realidad y problematizarla: el trabajo de campo una estrategia para repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Pág. 108*

- Isaac Calvo Gallardo. “¿Aprender la historia de otros o la nuestra?” Secuencia didáctica sobre memorias e historia de la unidad popular (chile, 1970-1973). *Pág. 134*
- Daniela Pardo. Propuesta desde la escuela: Plan Covid-19. Práctica de aula centrada en la incorporación de Problemas socialmente relevantes para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en IV Año Medio. *Pág. 155*
- Javier García Losada. Modelos Docentes en Ciencias Sociales. Análisis de las Concepciones y Prácticas Docentes en el Área Metropolitana de Barcelona. *Pág. 181*
- Vivian Nancuante Benavente. La equidad de género: inclusión de la mujer indígena Aymara en la enseñanza de las ciencias sociales. *Pág. 208*

Introducción

Una Nueva etapa¹

La publicación de la edición N° 8 de la Revista *Nuevas Dimensiones* inaugura una nueva etapa. En circulación electrónica desde el año 2010, como una iniciativa de profesores y profesoras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, hoy se encuentra adscrita a la *Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado* y es la revista de la *Asociación Chilena de Enseñanza de las Ciencias Sociales (ACHECS)* y de la *Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales (RIDCS)*.

Esta nueva edición comienza a gestarse a mediados del año 2020, en el contexto de la organización de la *ACHECS*, que reúne a académicos y académicas que trabajamos en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales, así como al profesorado en ejercicio de esa especialidad. En ese mismo periodo, vivimos la dolorosa pérdida del profesor Joan Pagés Blanch, responsable de la formación académica de varios integrantes de nuestra Asociación. Nuestras *Primeras Jornadas de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, a fines del 2020, fueron en homenaje a su trayectoria, y en esa misma línea, decidimos que el relanzamiento de *Nuevas Dimensiones* abordara su contribución en el desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales en el contexto Iberoamericano. Sin lugar a duda, sus aportes han permitido que hoy las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales tengan un camino recorrido que ha permitido que en una parte importante de los países que tuvieron la oportunidad de recoger sus enseñanzas, hayan incorporado una mirada distinta con respecto a este campo de saberes. Por medio de ello se ha generado un importante aporte a la construcción de una ciudadanía crítica y empoderada que toma en sus manos la construcción de futuros alternativos que permiten el acercamiento hacia la justicia social.

Esta edición comienza con una reseña de la obra de Joan titulada, *Joan Pagés Blanch: el ejercicio de la ciudadanía democrática y la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales*, a cargo de Sixtina Pinochet y Lucía Valencia que pone foco en dos de las líneas en las que su quehacer ha sido clave para el desarrollo del campo de la didáctica: el ejercicio de la ciudadanía y su relación con la formación del profesorado de Historia y Ciencia Sociales

¹ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.38>

y el rol de esos últimos en el desarrollo de esa ciudadanía. Los artículos siguientes consideran publicaciones de Pagés en números anteriores de *Nuevas Dimensiones*; trabajos que profundizan su aporte en la formación del profesorado en dos realidades situadas, las de México y Argentina; además de investigaciones sobre experiencias de prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales y debates en torno a las posibilidades de enseñanza a través de la literacidad crítica y la problematización de la realidad social.

El número inicia con el artículo de Paulina Latapí Escalante, titulado “*Formación del profesorado de historia en México: Orientaciones determinantes*”. A partir de su escrito, la autora destaca los aportes de Joan Pagès al desarrollo de la investigación en didáctica de la historia en un país caracterizado por una gran diversidad de enfoques en la formación del profesorado de esta asignatura. A través de un recorrido que pone su foco en revisar ponencias, lecturas, seminarios, talleres, entrevistas y conversaciones, entre otros, efectuados entre los años 2008 y 2020, la autora evidencia cómo Pagès invitó a la reflexión y la problematización de la enseñanza de las ciencias sociales, llegando a establecer una gran influencia tanto en la formación del profesorado como el currículo del país. El artículo, desde una descripción pormenorizada y sentida, denota los lazos de afecto que tejó el profesor Pagès con estudiantes de profesorado, académicos y académicas del ámbito de las ciencias sociales, y profesorado del sistema escolar. El artículo, además, evidencia el compromiso permanente de Joan por fortalecer lazos de colaboración a través de la conformación y consolidación de redes como REDDIHE. Destaca en el artículo el reconocimiento, desde el análisis de los planteamientos de Joan Pagès, de ciertas orientaciones nodales para la formación de profesores de historia. En ellas, es posible reconocer las enseñanzas que recogimos del profesor Pagès todas y todos quienes tuvimos la oportunidad de formarnos con él.

El segundo artículo de homenaje está a cargo de Gerardo Raúl Arañal y Miguel Ángel Jara, quienes titularon su propuesta “*Investigar, formar e innovar. Aportes de Joan Pagès para repensar la formación del profesorado que enseña ciencias sociales, geografía e historia*”. Desde una perspectiva muy similar al artículo anterior, los autores analizan los aportes de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica en el ámbito latinoamericano, y dentro de este, en Argentina. Para ello, se enfocan en revisar la relevancia que tuvo en las obras de Pagès poner

en un sitio de primera relevancia la formación inicial y continua del profesorado de ciencias sociales, entendiéndose esto como uno de los elementos claves para generar transformaciones en la enseñanza de este campo de conocimientos. Para ello, la propuesta presentada por los autores releva el interés que siempre suscitó en Pagès el poder mantener una vinculación más permanente entre las escuelas y las universidades a través de prácticas que tuvieran un importante componente de reflexión profesional. Esto sería lo que permitiría establecer una relación más coherente entre lo que se investiga, y lo que termina sucediendo cuando se enseña historia, geografía y ciencias sociales. El artículo da un recorrido a través de las investigaciones, pero también de la participación en cursos, seminarios y otros por parte de Joan Pagès, por medio de ellos se evidencia la preocupación y participación constante en la formación del profesorado en contextos como el argentino.

Arazy González, Carmen García y Antoni Santisteban presentan el artículo *“Hacia un Modelo de Intervención Didáctica en Literacidad Crítica para la Educación Infantil. Avances en la Investigación”*. Por medio de este se explicita la necesidad de abordar el desarrollo de la literacidad crítica desde la primera infancia. Para ello, se focalizan en evidenciar la relevancia que tienen la formación del profesorado de infantil en generar experiencias educativas que permitan que las maestras, maestros o educadoras y educadores adquieran estas competencias para poder desarrollarlas posteriormente con niños y niñas. Al respecto, proponen trabajar la literacidad crítica a través de materiales culturales como los cuentos o imágenes, para llevar a reflexionar a las infancias sobre presencias y ausencias, la mentira y la verdad, los intereses diversos frente a una misma situación, entre otros. En el artículo se plantea que el desarrollo de la literacidad crítica en las infancias es clave en la sociedad que vivimos hoy, ya que estas se desenvuelven en un mundo hiperconectado, donde la información (falsa y verdadera) transita sin mayores filtros. Por otra parte, el artículo plantea la experiencia implementada con el profesorado de grado de infantil para abordar el desarrollo de la literacidad crítica, y algunos de los resultados obtenidos a partir de su ejecución.

Augusta Valle, Alejandra Acevedo, Alicia Chong, Ana Sánchez, Wendy Paucar y Mari Carmen Mencia presentan el artículo *“Mirar la realidad y problematizarla, el trabajo de campo como una estrategia para repensar la enseñanza de las ciencias sociales”*. A través

de su escrito, las autoras evidencian los resultados de una investigación desarrollada con el profesorado de educación secundaria sobre el trabajo de campo. Considerando las perspectivas de Joan Pagès, las autoras plantean que el trabajo de campo es una experiencia de aprendizaje que puede contribuir a que niños, niñas y jóvenes desarrollen el pensamiento social, y una comprensión sobre el mundo y su realidad. Para ello, se propone el trabajo con experiencias de campo que estén más cercanas al espacio cotidiano de quien aprende, ya que esto es lo que permitirá generar una comprensión que permita al estudiantado adquirir el desarrollo de competencias para un ejercicio crítico de la ciudadanía.

Por su parte, Isaac Calvo nos presenta el artículo “*¿Aprender la Historia de Otros o la Nuestra? Secuencia Didáctica sobre Memorias e Historia de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973)*”. A través de este, el autor nos evidencia una propuesta didáctica implementada en el marco de su investigación de posgrado con estudiantes de educación secundaria. La propuesta pone su foco en una secuencia didáctica que aborda la alfabetización del estudiantado participante en conceptos como los de memoria y memoria histórica, con tal de que, a partir de estos, sean capaces de levantar preguntas que permitan el rescate de memorias sobre la Unidad Popular en Chile. En el artículo se destaca el rol relevante las memorias como fuentes, pero también las fuentes secundarias, ya que estas últimas permiten situar y contextualizar los relatos. La propuesta didáctica finaliza con un foro a través del cual se dan a conocer los resultados del estudiantado en el proceso de investigación. En el artículo se recalca el potencial que tiene el trabajo con las memorias familiares y locales en el aula, ya que permite construir pensamiento social desde los propios intereses del estudiantado, lo que contribuye a su validación como sujetos sociales.

Por otro lado, Daniela Pardo Cáceres, nos presenta el artículo “*Propuesta desde la escuela: Plan Covid-19. Práctica de aula centrada en la incorporación de Problemas socialmente relevantes para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en IV Año Medio*”. En este artículo, situado desde las experiencias del profesorado en un contexto escolar en medio de la pandemia por COVID-19, la autora expresa la relevancia de trabajar a partir de Problemáticas Socialmente Relevantes (PSR), con tal de contribuir a que el estudiantado desarrolle competencias ciudadanas, y que a través de estas aprendan a leer y cuestionar la realidad vivida en Chile producto de la emergencia sanitaria. A su vez, la autora plantea que, por

medio del abordaje de las PSR, se puede conducir al estudiantado para pensar y avanzar hacia el levantamiento de propuestas o alternativas que permitan abordar, una realidad social que es compleja.

Javier García presenta el artículo *“Modelos Docentes en Ciencias Sociales. Análisis de las Concepciones y Prácticas Docentes en el Área Metropolitana de Barcelona”*. A través de este, nos presenta una investigación que tiene como objetivo describir, analizar y teorizar las concepciones y prácticas docentes del profesorado de ciencias sociales en educación secundaria. Para establecer las conclusiones de la investigación, el autor utilizó un amplio repertorio de instrumentos de investigación, entre los que destacan entrevistas, encuestas y unidades didácticas. A partir del análisis de la información, el autor nos presenta en este artículo los modelos de profesorado que logró reconocer. Destaca en el escrito el rol que el autor le asigna a la emoción en las prácticas del profesorado de ciencias sociales.

Finalmente, Viviana Nancuante nos comparte el artículo *“La Equidad de Género: Inclusión de la Mujer Indígena Aymara en la Enseñanza de las Ciencias Sociales”*. A través del escrito, el cual se posiciona desde el estudio de las invisibilidades sociales en el ámbito de la enseñanza de la historia, la teoría crítica, y la perspectiva de los estudios de género y etnicidad, la autora nos presenta una revisión y análisis del currículo para determinar la inclusión de la mujer *aymara* en este. A partir de ello, se analizan las lecturas e interpretaciones que hace el profesorado sobre estas actoras, para incluir los saberes ancestrales del mundo femenino *aymara* en sus prácticas educativas. El artículo se plantea una serie de preguntas que apuntan a proponer cómo debería ser la inclusión de las mujeres *aymaras* y sus saberes en la enseñanza de las ciencias sociales.

Joan Pagès Blanch: el ejercicio de la ciudadanía democrática y la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales²

Sixtina Pinochet³ & Lucía Valencia⁴

El propósito fundamental de la escuela obligatoria, y, en consecuencia, de las enseñanzas y los aprendizajes que en ellas se generan, o se deberían generar, es formar a la ciudadanía para su presente y su futuro. Por tanto, creo que la formación de la ciudadanía global, debería ser un problema de todas y de cada una de las áreas del currículo y, por supuesto, de la política educativa y curricular. (Pagès, 2019, p. 6).

Durante los años 2020 y 2021 se publicaron una serie de homenajes que recordaron el aporte del profesor Joan Pagès al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto Iberoamericano. En varias de estos homenajes se pasó lista a la extensa producción investigativa desarrollada, dejando en evidencia la relevancia y vinculación que en su obra se establece entre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y el desarrollo de la ciudadanía (Sant, 2021; Villalón, 2021; Santisteban, Castellví, González-Monfort; González-Valencia, Massip, 2021; Pinochet y Mercado, 2021). Si bien para Joan la escuela debía establecerse como el primer escenario para la adquisición de las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para ejercer la ciudadanía, ya fuera a través del currículo, o de sus proyectos educativos (Pagès, 2019), la enseñanza de las ciencias sociales se constituían como un sitio especial para promover en las nuevas generaciones las competencias para actuar en el presente y el futuro en la consolidación del sistema democrático (tanto desde su perspectiva como modelo político, como de una forma de vida) que contribuyera a acercarnos más a esos

² <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.39>

³ Académica de la Escuela de Educación, Universidad Católica del Norte, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-9252-5669>. Contacto: sixtina.pinochet@ucn.cl

⁴ Académica del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. <https://orcid.org/0000-0002-5881-1100>. Contacto: lucia.valencia@usach.cl

mundos ideales o utópicos que muchas veces soñamos (en varios de sus artículos hace referencia al concepto de utopía para movilizarnos hacia este camino, Pagès, 2011; 2016).

Al respecto, Santisteban, Castellví, González Monfort, González Valencia y Massip (2021) expresaron que una de las principales preocupaciones de Pagès fue "...cómo educar una ciudadanía más crítica, más democrática, más comprometida..." (p.9). Tratando de categorizar sus propuestas para el logro de este fin, es posible reconocer que plateó por lo menos tres caminos para abordar el desarrollo de la ciudadanía crítica de los niños, las niñas y los jóvenes: por medio de la enseñanza de la historia relevando las relaciones entre pasado-presente-futuro; a través de la Visibilización de colectivos que históricamente han sido excluidos de la historia escolar; y, mediante la enseñanza de una Educación para la Ciudadanía que pone su foco en el agenciamiento y la acción desde las escuelas.

Con respecto a la enseñanza de la historia, resulta clave posicionar el análisis crítico que realizó a la enseñanza de una historia en la cual siempre han estado presente las finalidades cívicas o ciudadanas. En este sentido, mostró cómo desde perspectivas tradicionales y excluyentes se moviliza el desarrollo de un tipo de ciudadanía que responde a los intereses de las clases poderosas y hegemónicas (Pagès, 2011; Massip, Castellví y Pagès, 2020) a partir de la enseñanza de una historia que se encuentra anclada en el pasado. Esta no permite aportar al desarrollo de las comprensiones necesarias para entender el presente, y termina influyendo en reproducción de un modelo desigual. Desde el punto de vista didáctico-pedagógico, este modelo de enseñanza de la historia, además, termina influyendo en la visión de inutilidad del aprendizaje de esta que construyen las nuevas generaciones, ya que es una historia que se encuentra desvinculada de sus problemas y preocupaciones.

Para hacer frente a esta problemática, Pagès apuesta por una enseñanza de la historia que permita relacionar el pasado con el presente y el futuro, ya que esto es lo que contribuirá a que el estudiantado aprenda a "leer en clave histórica su mundo e intervenir en el con conocimiento de causa..." (Pagès, 2011, p. 3). Esta perspectiva con respecto a la enseñanza de la historia permite desplegar en quien aprende el sentido de que el futuro no es algo que esté predeterminado, o que se construya de manera automática, sino que es más bien el resultado de las decisiones y acciones que tomamos y ejecutamos desde nuestro presente. Permite pensar en los futuros posibles, probables y deseables, contribuyendo al desarrollo

del pensamiento crítico y creativo, por medio de una educación que se orienta a la responsabilidad y la acción social (Pagès y Santisteban, 2009). En consonancia con esta perspectiva de la enseñanza de la historia, Pagès y el grupo Gredics levantaron una serie de propuestas didácticas y materiales asociados para orientar la toma de decisiones del profesorado en el ámbito escolar (Pagès y Casas, 2005, en Pagès, 2011; Pagès, Nomen, González, 2010, en Pagès, 2011; Santisteban y Pagès, 2006, en Pagès, 2011), estos materiales nos permiten visualizar cómo desde la historia se abordan situaciones problemáticas del pasado y el presente para potenciar en niños, niñas y jóvenes las comprensiones necesarias para construir su propia posición frente a ellas, pero sobre todo, para invitarlos a actuar frente a situaciones de injusticia o desigualdad, lo que potencia el desarrollo de una ciudadanía crítica y orientada a la justicia social.

En todo el trabajo de Pagès es posible reconocer la preocupación ética que tenía visibilizar a través de la enseñanza de la historia, a inmensos colectivos que una perspectiva tradicional de reconstruir el pasado y la enseñanza de la historia en la escuela habían dejado marginados. Esto es algo que atraviesa toda su obra, pero que se intensificó a partir de los años 2010 por medio del trabajo de acompañamiento a tesis de doctorado del programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB. Esto último, permitió la emergencia de investigaciones focalizadas en colectivos como las mujeres (Sant y Pagès 2011; Marolla, 2015), niños y niñas (Villalón y Pagès, 2013; Pinochet, 2015), los indígenas (Villalón y Pagès, 2015), y a manera de síntesis, la perspectiva con respecto a la humanización de la historia (Pagès y Massip, 2016; Massip, Castellví y Pagès, 2020). Es interesante destacar que estas investigaciones, focalizadas en distintos contextos culturales, arrojaron evidencias similares con respecto a las representaciones del profesorado y el estudiantado con respecto a quiénes protagonizan la historia. A su vez, las investigaciones permitieron levantar análisis de los currículos y materiales asociados (programas de estudios, textos escolares, entre otros) que evidenciaron cómo por medio de estos se deja fuera de la enseñanza escolar, o se presenta de manera anecdótica en esta, a colectivos de los cuales forman parte quienes aprenden en la escuela, impactando directamente en su propia visión sobre su rol en la construcción del presente y el futuro (Pinochet y Pagès, 2016). El potencial ciudadano y de agenciamiento se alza como una de las finalidades de la enseñanza de una historia protagonizada por personas similares a quien enseña y aprende. Al respecto, Sants (2021) señala que “Pagès explicaba que, si los

jóvenes y las jóvenes no se veían reflejados en la historia enseñada, no se sentirían protagonistas de su presente y constructores de su futuro” (p. 27).

Con respecto a la Educación para la Ciudadanía propiamente tal (en España, así como hoy en Chile, fue una asignatura), destaca el trabajo realizado por Pagès y Santisteban (2006) por levantar un estado de la cuestión sobre cómo esta era abordada por los currículos en el contexto occidental, y cuál era el tipo de ciudadanía que se promovía por medio de estos. En este texto clásico hacían referencia a la presencia de propuestas minimalistas y maximalistas con respecto a los contenidos de la Educación para la Ciudadanía, pero a su vez, planteaban a partir de la revisión de autores como Whesteimer y Kheane (2004, en Pagès y Santisteban, 2006), la persistencia de tres modelos o ideales de ciudadanía: Tradicional, práctico y orientado a la justicia social. Tomando como referencia este último modelo levantaron una propuesta conceptual para potenciar una educación democrática de la ciudadanía (Santisteban y Pagès, s/d). Esta propuesta se articula a partir de las Ciencias Sociales, ya que se parte del supuesto que por medio de estas se puede definir la ciudadanía. Con respecto a las representaciones sociales del estudiantado sobre la o las ciudadanías, se propone que éstas se construyen por medio de las ideas sobre pluralidad, sistema político y cultura política, estas ideas y representaciones son relevantes, ya que permiten (o inhiben) la acción cívica democrática, entendiendo que esta última se dirige “...hacia la intervención social en la realidad de las personas, para mejorar la calidad de vida o para mejorar la convivencia...” (p. 365).

Para Santisteban, Castellví, González Monfort, González Valencia y Massip (2021), las últimas preocupaciones de Joan con respecto a la ciudadanía se focalizaron en la perspectiva de una Educación para la Ciudadanía Global, ya que para él tanto los problemas educativos como los asociados al desarrollo de la ciudadanía no reconocían fronteras nacionales. Estaba muy preocupado, y a su vez ocupado, de las transformaciones acaecidas en el último tiempo y que evidenciaban la necesidad de seguir avanzando en los cambios que requiere la enseñanza de la historia. En este entendido, nos dejó una cita muy decidora, que no viene a ser más que un llamado de atención a la labor que debemos seguir desempeñando para contribuir al desarrollo de una ciudadanía crítica, empoderada, empática, que valora y reconoce las diferencias para la construcción de una mejor sociedad: “La coherencia entre la

vivencia y el discurso es clave si queremos formar en nuestro alumnado en los principios de la ciudadanía democrática y [si] le queremos capacitar para participar activamente para participar en la construcción de su mundo con las demás personas” (Pagès, 2019 b, p. 6).

Las perspectiva de Joan Pagés en la Educación para la Ciudadanía, se materializaron en otros de sus interés fundamentales de investigación: la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. En sus primeras producciones sobre el tema, en la década de 1990, plantea algunas de las preguntas clave que conducirán su trabajo y que influirán significativamente en el desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales en Iberoamérica:

¿Para qué, qué y cómo enseñamos historia? ¿Qué problemas hallamos en su enseñanza? ¿Aprenden realmente los alumnos aquello que les enseñamos en nuestras clases? ¿Qué necesita saber y saber hacer un profesor o una profesora para enseñar historia? ¿Necesita saber y saber hacer lo mismo el profesorado de primaria y el de secundaria? ¿Quién prepara al profesorado de historia para enseñar? ¿Cómo se le prepara? (Pagés, 1994).

Las respuestas a estas interrogantes han dado lugar a la creación de un cuerpo de conocimiento que, ya entrada la tercera década del siglo XXI, conforman una epistemología de la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en y para la realidad contemporánea. Su punto de partida recoge las tradiciones del pensamiento y de la pedagogía crítica y se sustenta en tres categorías analíticas fundamentales: la definición del profesorado de historia y ciencias sociales; la necesidad de identificar y fundamentar los propósitos de la enseñanza; y la definición y el papel de la didáctica en la formación y práctica de dicho profesorado.

A lo largo de su obra Pagés define al profesorado de historia y ciencias sociales como un intelectual, como un profesional crítico y reflexivo capaz de interrogar su práctica, de analizarla e intervenir en ella para transformarla. Esta definición da cuenta de una dimensión política que sitúa al profesorado, en primer lugar, como un actor social, como un profesional que toma decisiones sobre para qué, cómo y qué enseñar (Pagés, 2004), capaz de leer e interpretar el currículum y de actuar como un portero que pone en juego y discusión sus propios saberes y competencias para actuar con flexibilidad (Pagés, 2012), y al mismo

tiempo con seguridad en sus convicciones y definiciones, sobre las diferentes realidades sociales, escolares y sobre sí mismo. En segundo lugar, la dimensión política sitúa al profesorado de ciencias sociales como formador de hombres y mujeres capaces de situarse en el mundo, como ciudadanos preparados para interpretar la realidad social y con derechos para tomar decisiones sobre las transformaciones que anhelan para la realidad futura.

El desarrollo del profesorado como un intelectual crítico requiere, en la perspectiva de Pagés, de un proceso formativo que dote a los futuros profesores de dos experiencias de aprendizaje irrenunciables y estrechamente relacionadas: la indagación y reflexión a partir de y sobre sus representaciones sociales y la investigación sobre su práctica para reflexionar y volver sobre ella con la finalidad de mejorarla (Pages: 1996, 1997, 1999).

Estas dos experiencias de aprendizaje se constituyen en ejes transversales de la formación del futuro profesorado y están a la base de la segunda categoría conceptual en la perspectiva de formación del profesorado de Joan Pagés: la definición y la fundamentación de los propósitos de la enseñanza (Pagés, 2004). Partiendo de la premisa de que las y los estudiantes de profesorado han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza, su propio pensamiento como futuros profesores y profesoras, a lo largo de su vida como alumnos y alumnas (Bravo, Valencia, Villalón, 2018) resulta clave que durante la formación inicial vivan experiencias que les permitan reconocer cuáles son las representaciones que tienen sobre los contenidos que enseñarán, pero sobre todo, sobre los propósitos que atribuyen a la enseñanza de las ciencias sociales, y con ello sus concepciones sobre la ciudadanía y la formación ciudadana, cuáles son sus orígenes y cuál es su racionalidad, y, en especial, qué estrategias deben seguirse en su formación para conseguir que dichas representaciones no actúen como obstáculos para su rol como formadores de una ciudadanía democrática y global (Pagès 1999). En este proceso formativo el futuro profesorado deberá tener experiencias formativas que le permitan definir y fundamentar su selección de contenidos, lo que espera que sus estudiantes aprendan y la organización y secuencia que dará a la enseñanza. La conciencia sobre esas decisiones y la consistencia de estas con las perspectivas teóricas de las disciplinas y los propósitos de la enseñanza para una ciudadanía democrática, permiten consolidar la formación de un profesorado como el intelectual crítico descrito en los párrafos anteriores.

Finalmente, y no por eso de menor relevancia, es la contribución de Joan Pagés a posicionar la didáctica de la historia y las ciencias sociales, en primer lugar, como un campo de conocimiento con finalidades, conceptos, teorías y métodos propios, y, en segundo término, como un ámbito disciplinar legítimamente constituido en la academia y el mundo científico, e irrenunciable en la formación del profesorado (Pagés, 2019). Joan Pagés define la didáctica en los siguientes términos:

La finalidad de la didáctica de la historia y las ciencias sociales consiste, por tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. Por esta razón, la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas (Pagés, 94)

En la perspectiva de Pagés la didáctica es un saber producido desde y para la práctica, donde el profesorado juega un papel relevante como actor que piensa y analiza sus prácticas, y que las confronta con sus propósitos de la enseñanza, en sus dimensiones de proyecto de sociedad y de formación de sujetos históricos: de ciudadanos, de ciudadanas y de ciudadanía democrática.

Referencias:

Bravo, L., Valencia, L., & Villalón, G. (2018) La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. En M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp. 229-240). UNC, Argentina / UAB, España.

Marolla, J. (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En Hernández, A., García, C. y De la Montaña, J. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: AUPDCS, pp. 889-897.

Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos, la necesidad de humanizar la historia escolar.

Massip, M., Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. En *Panta Rei*, 2020 (2), 167-196.

Pagès, J. (1994): La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51

Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales ¿Cuáles son? ¿Cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* n° 28, 103 - 114.

Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 49-86). Sevilla: Diada.

Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de historia, geografía y ciencias sociales. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* n° 4, 161- 178.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de enseñanza de la historia*. 2, (1), pp.175-205.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2006). *La educación para la ciudadanía hoy*. Wolters Kluwer España, 23 páginas.

Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Avila, R., López, R., Fernández de Larrea (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 205-215.

Pagès, J. (2011). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en el futuro? *International Standing Conference for the History of Education*, ISCHE 33. Estado, educación y sociedad. Nuevas perspectivas para un viejo debate, 26 a 29 de julio 2011. San Luis Potosí, México. Disponible en

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *NUEVAS DIMENSIONES Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 2-13. <http://didacticadelascienciassocialesgnd.blogspot.com/>

Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. En De Alba, N. García, F. y Santisteban, A (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol II. España: AUPDCS. pp. 199-209

Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuadernos de Educación*, (72), disponible en <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9674/txt1407.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pagès, J. (2019 a). La escuela, la formación ciudadana y el mundo. En Mercado, J., Pinochet, S. y Vargas, R. Experiencias y reflexiones desde la escuela para la construcción de la ciudadanía en la Región de Antofagasta. Antofagasta: Ediciones Universitarias, pp. 7-11.

Pagès, J. (2019b). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, (5), 5-22.

Pagés, J. (2019c). ¿Qué formación didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones. En Funes, G. y Jara, M. A. (comp.) *Investigación y prácticas en Didáctica de las ciencias sociales*. Tramas y vínculos. (pp. 55-66). EDUCO.

Pinochet, S. y Mercado-Guerra, J. (2021). Ideas de las comunidades educativas sobre la ciudadanía democrática en el contexto de pandemia en Chile: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès. *REIDICS*, (8), 72-88.

Pinochet, S. y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto en las ideas de los niños y los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Praxis Educativa*, 11 (2), 374-393.

Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambios. *REIDICS*, (8), 23-37.

Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.

Santisteban, A. y Pagès, J. (s/d). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual.

Santisteban, A., Castellví, J., González-Monfort, N., González-Valencia, G., Massip, M. (2021). In memoriam del maestro Joan Pagès: enseñar ciencias sociales para lograr un mundo mejor. En *REIDICS*, (8), 8-22.

Villalón, G. & Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar?: La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio & asociados: La historia enseñada*, (17), 119-136.

Villalón, G. & Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena: El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo andino*, (47), 27-36.

Villalón-Gálvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *REIDICS*, (8), 89-105.

Formación del profesorado de Historia en México: orientaciones determinantes⁵

History teacher training in Mexico: determining guidelines

Paulina Latapí Escalante⁶

Resumen

Con base en fuentes documentales y en entrevistas, se da cuenta de las aportaciones de Joan Pagès, realizadas entre el 2008 y el 2020, a la formación de profesorado de historia, en la complejidad de los tres macrosistemas mexicanos encargados de dicha función. Se concluye: la docencia como libre elección; el indispensable conocimiento profundo del contexto; la formación docente como proceso; el reconocimiento del profesorado como sujeto y parte de la historia del magisterio; la transversalidad de la práctica reflexiva en la formación y ejercicio docentes; la creatividad, la investigación y lo nuclear en la enseñanza de la historia como ciencia social; la mediación magisterial como estrategia de solución de problemas sociales; la inseparabilidad de la emoción-cognición en la enseñanza y el aprendizaje de la historia; la vinculación entre formación inicial y continua; coherencia profesional entre preparación académica y práctica docente y la construcción de una escuela digna.

Palabras clave: formación docentes de historia, contribuciones de Joan Pagès, enseñanza de la historia

⁵ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.40>

⁶ Coordinadora del área de acentuación en enseñanza de la Historia, Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro, México. <https://orcid.org/0000-0002-3364-3235> Contacto: paulina.latapi@uaq.mx

Abstract

Based on documentary sources and interviews, the contributions of Joan Pagès, made between 2008 and 2020 to the training of history teachers, in the complex context of the three Mexican macrosystems in charge of this training, are presented. It concludes: teaching as a free choice; the indispensable in-depth knowledge of the context; teacher training as a process; the notion of teachers as a subject and part of the history of education; transversality of reflexive practice in teacher training and exercise; creativity, the nuclear place or research and in the teaching of history as social science; the crucial strategy of solving social problems; the inseparability of emotion-cognition in teaching and learning history; the link between initial and continuous training; professional coherence between academic preparation and teaching practice and the construction of a dignified school.

Keywords: history teacher training, Joan Pagès' contributions, history teaching

Introducción

Conocí y traté personalmente al profesor Joan Pagès, a cuya memoria y como homenaje está dedicado este número de la *Revista Nuevas Dimensiones*, homenaje en verdad merecido por su infatigable y no delimitada entrega a los campos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Como sucede con los constructores coherentes de la historia, continúa vivo en sus obras, en los efectos de las mismas y especialmente en las mentes y corazones de todos quienes convivimos con él en México y en otras latitudes. Veo su mirada clara, manifestación de su claridad mental. Escucho sus palabras, no empleadas para predicar, pues predicaba con el ejemplo: hay que “intentar buscar la coherencia entre el discurso que hacemos desde la universidad y la práctica en los salones de clase” —decía—. Lo escucho comenzar muchas de sus conferencias así: “Aquí se piensa, aquí se lucha, aquí se ama” —de aquel mexicano de “Todo en ella encantaba, todo en ella atraía; / su mirada, su gesto, su sonrisa, su andar... / El ingenio de Francia en su boca fluía. / Era llena de gracia, como el Avemaría; / ¡quien la vio no la pudo ya jamás olvidar!”—. La frase es de Amado Nervo, pero Pagès la refería a la

escuela. De energía casi inagotable, recorrió en México, en su último viaje, cerca de seis mil kilómetros en 15 días, en medio de un clima que osciló entre -2° C en Hermosillo, 12° C en Querétaro y 26° C en Chiapas. En su gran maleta, siempre traía consigo muchos libros que obsequiaba generosamente a fin de contribuir a ampliar los referentes investigativos y actualizar la formación de docentes. Como la horizontalidad era característica sobresaliente de su pensar y actuar, lo veo dirigirse por igual a expertos y principiantes, lo miro conviviendo, comiendo e incluso bailando en los espacios posteriores a los encuentros académicos.

Entre los principios que nos legó se halla el de que *la orientación suministrada al alumnado debe carecer de un sentido prescriptivo y respetar de modo absoluto la libertad del sujeto*. Precisamente, el objetivo de este artículo es exponer las múltiples maneras en que las contribuciones de Joan Pagès Blanch a México fueron justamente eso, orientadoras, dotadoras de sentido, y marcaron el rumbo de la formación de docentes de historia de manera determinante, contundente; más aún, las hizo desde su horizontalidad y participación y no desde una postura de cátedra experta, aunque tuviese todas las credenciales para hacerlo.

Como inicio, contextualizaremos la formación docente en México y explicaremos la complejidad del medio en el que Pagès incidió; en seguida trataremos de la trayectoria y aportes de Pagès en dicho contexto, y concluiremos con la exposición de los puntos nodales que constituyen sus orientaciones para la formación de docentes de historia y de por qué las consideramos decisivas.

Además de ser una forma de sumarnos a los cuantiosos y merecidos homenajes a Pagès, este artículo puede servir para mirarnos en el espejo, reparar con detalle y concentradamente en sus orientaciones. Base del artículo fueron esencialmente los escritos de Pagès y mis notas personales recopilados de las conferencias que impartió, algunos programas de talleres, cursos y seminarios reseñados y, también, los recuerdos de colegas mexicanos y mexicanas con los que él trabajó.

Complejidades de la formación de profesorado de historia en México y la incidencia de Pagès

En México existen tres macrosistemas que forman docentes en México. El primer sistema de formación docente, fundamentalmente de formación inicial, son escuelas normales dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su operación académica y de las entidades federativas en su operación financiera. A la fecha existen más de 100 escuelas normales en el país, organizadas en cinco subsistemas. A partir del 2018 tienen nuevos planes y programas de estudios ajustados al Modelo Educativo del 2017. El doctor Pagès participó como asesor en la construcción de los programas de enseñanza de la historia —vigentes a la fecha— de modo que cientos de docentes se han visto influidos por el enfoque establecido en dicho currículum.

El segundo sistema de formación docente es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que tiene 70 unidades y más de 200 subsedes distribuidas a lo largo y ancho del país. Estas elaboran sus propios planes y programas de estudio, es decir, no aplican los de la SEP. Imparten licenciaturas de corte general, con programas uniformes, como licenciatura en educación primaria o en educación secundaria que incluyen el área de ciencias sociales donde se incorpora la de historia. La licenciatura que “tiene mayor demanda y también matrícula más numerosa” es la licenciatura en pedagogía (Camargo, Arteaga y Mendoza, 2018, 178). En su programa de cuatro años, que data del 1994, establece que los últimos dos semestres incorporan líneas de trabajo de sus cuerpos académicos, entre ellos algunos especializados en enseñanza de la historia, los cuales han promovido en la Unidad Ajusco, que es la unidad central, la educación histórica, el trabajo con fuentes, la narrativa, la conciencia histórica y la interculturalidad, principalmente. La UPN tiene también un posgrado en la Unidad 098, con especializaciones, una de ellas denominada Especialidad en Tiempo y Espacio Histórico. Ambas han formado a profesores y profesoras con base en los avances internacionales de la educación histórica tanto nacional como internacional. Pagès tejió lazos afectivos con académicos y académicas de la UPN. Su obra escrita es multicitada en los trabajos de grado de estos programas educativos.

El tercer sistema que forma docentes de historia está integrado por las universidades autónomas tanto públicas como privadas. Cada universidad diseña e implementa sus programas de estudio. El análisis de las mallas curriculares de las 39 licenciaturas en historia que en el 2012 estaban incorporadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) concluyó que en seis programas no se

impartía ninguna asignatura de didáctica aun siendo que el principal ámbito laboral de los egresados era la docencia; en 13 se halló solo una unidad didáctica, en 11 dos, en 6 tres, en 2 cuatro y en un programa cinco asignaturas u optativas relacionadas con la docencia (Guerrero y Rodríguez, 2014, pp. 102-103). En el 2020, partiendo del análisis anterior, se efectuó una investigación que actualizó la información de las licenciaturas e incorporó al análisis los programas de posgrado (Silva, Gutiérrez y Latapí, 2021). La información se obtuvo de los sitios web de las universidades; en cinco casos tuvo que recurrirse a coordinadores o docentes de las mismas pues la información no estaba disponible. La revisión de los perfiles de egreso de 41 programas de licenciatura en historia indica que sigue predominando el campo laboral de docencia, pero se identifica una contradicción muy grande, pues en ocho planes de estudio no se encuentra ninguna unidad didáctica relativa a la enseñanza de la historia. En el resto de los planes y programas la presencia de la didáctica de la historia es muy reducida: 21 incluyen solo una unidad didáctica; ocho, dos unidades didácticas; tres, tres unidades; y dos, cuatro unidades. Las nomenclaturas de las asignaturas son mayormente Docencia de la Historia y Didáctica de la Historia, lo que indica que son asignaturas muy generales y se ubican en la malla curricular casi siempre en los últimos semestres. Son solo cuatro los programas que cuentan con un número considerable de unidades didácticas (cinco, seis y nueve). La razón es que en estos últimos planes de estudio la enseñanza de la historia se inscribe en sus programas como línea formativa especializada. En cuanto a los posgrados, son únicamente tres los especializados en enseñanza de la historia. El pionero, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, desde sus inicios en el 2007, contempló la perspectiva de Pagès y lo hizo de manera continua. El segundo, la Maestría en Educación Histórica de la escuela normal de Durango se fundó en el 2011 y ha sido dirigida fundamentalmente a profesorado en servicio. Pagès contribuyó llevando a cabo asesorías y sinodalías para tesis. El programa de maestría más nuevo, el de la Universidad de Sonora, que se inició en el 2020, también contó con la orientación de Pagès desde su diseño hasta su implantación. Existen, adicionalmente, tres posgrados no especializados en la enseñanza de la historia pero que la incorporan. El primero es la Maestría en Docencia para la Enseñanza Media Superior (MADEMS) y que incluye a la historia como uno de sus campos temáticos; el segundo, la Maestría en Pedagogía, el cual ha generado trabajos de grado en esta área por ser línea de investigación de algunos docentes, principalmente de

Sebastián Plá con quien Pagès tuvo gran cercanía. Estos dos pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México y en los cursos y trabajos de grado Pagès es uno de los referentes sustantivos. El tercero, la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la cual, sin contar con una línea especializada en enseñanza de la historia, ha producido algunos trabajos terminales sobre esta área de conocimiento esencialmente intervenciones educativas.

A lo largo de su historia dichos sistemas han tenido confrontaciones entre sí, en tiempos diversos y por motivos principalmente económicos y políticos; no las trataremos aquí, pues desviarían el cometido del artículo; se ha de mencionar, sin embargo, que ellas no han impedido algunos mutuos acercamientos académicos en provecho de la formación e investigación en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia. A modo de ejemplo: la confrontación teórica y práctica sobre quiénes han de enseñar historia en educación básica y educación media: ¿los historiadores egresados de las universidades, los de la UPN o los de las normales? Ello se traduce —entre otras problemáticas— en luchas concretas por la obtención de plazas. Pues bien, Pagès no solo trabajó y contribuyó a la mejora de la formación de docentes de ciencias sociales y en particular de historia en los tres macrosistemas, sino que, más aún, fue pieza clave en la consolidación de vínculos académicos —asunto que trataré con detalle en el segundo apartado de este artículo— que amortiguaran las confrontaciones al centrarse en los objetivos compartidos. En sus viajes a México, el doctor Pagès acompañó los encuentros académicos entre esos sistemas. Así, con sus orientaciones, contribuyó al mejoramiento y la actualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia en México en los tres sistemas. Y lo hizo mediante conferencias, talleres, seminarios, ponencias, asesorías, consultorías, participación en la elaboración de programas y planes de estudio, como se explicará en el apartado que sigue.

Trayectoria del doctor Pagès en México

Resulta necesario reconstruir la trayectoria del doctor Pagès en México. Hacerlo permite reparar en los tópicos que abordó y las improntas que legó. Comienzo por el final que nos remite al principio. En el último viaje que Pagès hizo a América Latina sus andanzas fueron

Barcelona; Querétaro, Qro.; Hermosillo, Sonora; Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; y finalmente, la Ciudad de México para volar a Colombia.

El primer lugar que tenemos registrado que Joan Pagès visitó en México fue, paradójicamente, uno de los últimos en los estuvo en su viaje final. Fue invitado por la Universidad Autónoma de Sonora para impartir la conferencia magistral “Los retos de la enseñanza de la Historia y la formación del profesorado” el 22 de febrero del 2008 y el Taller “Didáctica de la Historia del 25 al 27 de febrero” (conversación con Hiram Felix, 29 abril 2021). Resulta importante ubicar esta primera visita del doctor Pagès en el momento por el que atravesaba el campo de investigación en enseñanza de la historia. Ya hemos documentado, en el estado de la cuestión que hicimos para la década del 2000 al 2010, que, si bien este campo de investigación sobre enseñanza de la historia comenzaba a dinamizarse, este era incipiente y estaba muy necesitado pues denotaba aislamiento, así como falta de continuidad y articulación (Latapí, 2014, pp. 84-85). Los anfitriones mostraban deseos de conocer el campo, ya que la mayoría de la planta docente del Departamento de Historia y Antropología eran sólidos investigadores de historia regional, pero se sentían carentes de elementos para formar para la demanda laboral en docencia del estudiantado. Esta preocupación se convirtió en ocupación y contó con la asesoría del doctor Pagès quien acompañó el proceso complejo que permitió la creación del programa de Maestría en Enseñanza de la Historia que Pagès cobijó y pudo ver ya implementado en esa su última visita.

El próximo año el doctor Pagès fue invitado, en el mes de septiembre, a varios eventos. Ese viaje inició en Cuernavaca Morelos, con la impartición de la conferencia “Estudio de conflictos en la enseñanza de las ciencias sociales” organizada por la embajada española en México, la Secretaría de Educación del estado de Morelos, y el Instituto Tecnológico de Monterrey. Se habían instrumentado en el 2006 nuevos planes y programas de estudio oficiales que introducían las competencias y pretendían poner al día en México en dicha materia. A la letra una de las competencias se enunciaba como: “comprensión del tiempo y el espacio históricos... implica el análisis de la sociedad en el pasado y el presente desde una perspectiva temporal y espacial considerando el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia, y la multicausalidad” (Secretaría de Educación Pública, Programas

de Estudios 2006, p. 9). Pagès vino a aportar mucho de esto que se presentaba como novedad. Posteriormente estuvo en la Ciudad de México, en el Colegio Madrid, una escuela particular fundada por refugiados españoles de la guerra civil y con una tradición seria en la enseñanza de la historia con la participación clave de Sebastián Plá y de Ernesto Rico. Dictó la conferencia “Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI” y el taller para el profesorado “La enseñanza de conflictos históricos y actuales: comparar conflictos para aprender a interpretarlos y resolverlos.” De ahí se derivó el diseño una unidad didáctica muy amplia que trabajara en diferentes espacios y que el doctor Pagès compartiera con mucho entusiasmo “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remesas (s.) y el conflicto de Chiapas (1994)”. De la ciudad de México viajó a Morelia, donde del 17 al 19 de septiembre impartió el seminario “Didáctica de las Ciencias Sociales” en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en ese caso con el vínculo del doctor Javier Dosil. Impartió también la conferencia “Aprender a pensar la realidad históricamente”. Al igual que con la Universidad Autónoma de Sonora, con la Universidad Michoacana, Pagès tejió afectos académicos estrechos que le harían contribuir - siempre desde la horizontalidad- a que el programa de Maestría en Historia, parte del Instituto de Investigaciones Históricas, fuera incluido en los Programas Nacionales de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

De nuevo septiembre, del año siguiente, requirió a Pagès estar en México. En esta ocasión sólo estuvo en la capital. De nuevo a través de la embajada española, fue invitado a impartir la conferencia “Las cuestiones sociales y las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y la historia” el 6 de septiembre del 2010. De ahí fue a la Universidad Iberoamericana que organizó varios eventos en el marco de la conmemoración del centenario de la revolución mexicana y del bicentenario de la independencia y que en ese entonces contaba con una línea de investigación en enseñanza de la historia. Colaboró con el Diplomado en “La enseñanza de la historia y la historia que se enseña” y dictó la conferencia “La enseñanza de la historia en España”. En ese viaje también impartió una conferencia en la Universidad Autónoma de México. “La investigación en didáctica de la historia en España” para los estudiantes de la asignatura de Didáctica de la Historia, por la invitación de Sebastián Plá.

El verano siguiente Pagès retornó a México invitado a impartir una conferencia en el magno evento de la Internacional Standing Conference for the History of Education, efectuado en la ciudad de México entre el 26 y el 29 de julio. La ponencia se tituló “Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?” Aprovechando que tendría un tiempo en México y que en esa ocasión viajara con su esposa, el doctor Pagès aprovechó para conocer más del país y de su historia a la que hacía mención en sus cursos y conferencias. Para el mes de agosto, gracias a la mediación de Siddharta Camargo, contamos con la presencia del Dr. Pagès en mi centro de adscripción, la Universidad Autónoma de Querétaro. Participó en el “Coloquio Enseñanza de la Historia. Miradas desde las Universidades y las Normales.” A este convocamos a colegas de diversas instituciones que habían comenzado a trabajar en la investigación en la enseñanza de la historia, aunque lo hacíamos mayormente en aislamiento. Estuvieron Elva Rivera Gómez y Javier Pérez Siller de la Benémerita Universidad Autónoma de Puebla, Enrique Delgado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Sebastián Plá y Laura Favela de la Universidad Nacional Autónoma de México, Celia Montes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Georgina Flores de la Universidad Autónoma del Estado de México, Adrián Valverde de la Escuela Normal Superior y José Martín Hurtado de la Escuela Normal Superior de Querétaro, Siddharta Camargo, docente investigador de la UPN, quien entonces trabajaba en la Dirección General para la Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE) de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. El objetivo consistió en promover el acercamiento y conocer los trabajos que se estaban realizando en el país. Fue este un encuentro entre los mexicanos y con el doctor Pagès, determinante. Y lo fue pues el doctor Pagès escuchó detenidamente, tomó cuantiosas notas, y construyó un panorama de lo que estaba sucediendo en los diversos sistemas formadores y docentes -reseñados en el apartado anterior. Al final del coloquio expuso su mirada analítica e invitó al grupo para abrirnos a las investigaciones que se estaban realizando en España. Se habían puesto las bases de una estrecha colaboración con estos y otros académicos que decidimos trabajar colaborativamente, fundamentalmente con el doctor Hugo Torres de la Universidad de Guadalajara y Dení Trejo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo que en esa ocasión no pudieron atender al coloquio, pero con quienes Pagès también construyó un estrecho afecto académico. Juntos y con la ayuda

siempre generosa de Pagès, nos centrarnos en los objetivos comunes ante la gran tarea de la mejora de la enseñanza de la historia. Derivado del Coloquio publicamos un texto que fue de utilidad para lo que expondremos en el siguiente apartado. Para el doctor Pagès el coloquio fue también determinante para contextualizar las diversas consultorías que daría. En esta misma estancia en México colaboró con la DGSPE en la construcción de los planes y programas de estudios de las escuelas normales que, con esta y otras asesorías, se pusieron al día de los avances internacionales en materia de enseñanza de la historia. Quizás lo más determinante fue la contribución decisiva como orientador de la recién nacida Red Nacional de Profesionales de la Docencia y Difusión de la Historia (REDDIEH) la cual, desde el 2010, aglutina a investigadores(as) y docentes con trabajo relativo a los tres ejes temáticos de la red: investigación, docencia y difusión y que ha abonado a la formación docente. Tras una revisión de los trabajos presentados en los primeros tres encuentros ya se apuntaba como uno de los resultados de la REDDIEH: “el intercambio de ideas para mejorar la docencia de la Historia y el trabajo inter, multi y transdisciplinar en proyectos de investigación para su difusión en publicaciones” (Magallanes, 2014, p. 219-220).

Como parte de la colaboración con las normales los días 15 al 17 de agosto impartió el taller “La investigación y el desarrollo profesional del profesorado en historia en la formación inicial” para la Comunidad Normalista para la Educación Histórica, al cual acudieron normalistas de diversas partes de la república, así como a su conferencia magistral “La investigación en didáctica de la historia ¿por qué investigar? ¿a quién investigar? ¿cómo investigar?” A partir de entonces se establecería también, con dicha comunidad, un afecto académico que prevalecería hasta su último viaje.

Al año siguiente, entre el 17 y el 19 de octubre del 2012, dictó una conferencia magistral la Universidad Cristóbal Colón, en Veracruz “Niñas y niños en la historia en el currículo y en los textos históricos escolares” y del 29 al 31 de octubre asistió al VII encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos, RENALIHCA, que tuvo lugar en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Impartió la conferencia inaugural y pudo hacer ajustes a esa unidad didáctica ya referida que tanto le gustaba: “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remesas (s.) y el conflicto de Chiapas (1994)”.

Septiembre trajo de nuevo a Pagès a México y de nueva cuenta fue a Querétaro, a la Universidad Autónoma de Querétaro, que fue la sede del IV encuentro de la REDDIEH. La red estaba trabajando mucho por la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos y aglutinando a académicos de los diferentes sistemas formadores de profesorado. Su crecimiento era exponencial. Se consiguieron recursos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología con los cuales se invitó a Pagès. Esta y las subsecuentes gestiones de Elda Rivera Cano, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, dan cuenta de la gentileza y generosidad del doctor Pagès. La conferencia inaugural la tituló “Cambios en el mundo, continuidad de la historia y su enseñanza ¿hasta cuándo?”. También impartió el taller “La construcción de unidades didácticas en historia”. En dicho taller, como en otros que impartiera en México, Pagès reunía a asistentes que pudiesen contar con posgrados junto con estudiantes de licenciatura en proceso de formación inicial docente. Siempre lo hacía desde esa horizontalidad que le caracterizaba.

Al encuentro de la REDDIEH en el 2014, que tuvo lugar en la Universidad de Guadalajara, el doctor Pagès no pudo asistir, pero envió una ponencia elaborada junto con una de sus alumnas del doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona, Lorenia Hernández, la primera mexicana a quien Pagès le dirigiera un trabajo. En esta ocasión se otorgó a la distancia un reconocimiento como miembro honorífico de la REDDIEH. Lorenia Hernández leyó unas palabras enviadas por Pagès (conversación con Hugo Torres, 14 de abril del 2021). Aún a la distancia estaba orientando a la red y promoviendo, asunto determinante, que a los encuentros viniesen colegas de otras partes de América Latina de modo que también contribuyó a la internacionalización de la REDDIEH, la más importante red en el área de conocimiento en México hasta el día de hoy.

Precisamente ese año, 2014, la contribución de Pagès a la formación docente tomó la forma de libro y de uno sumamente relevante para el campo de conocimiento: *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. La obra, coordinada por Sebastián Plá y por el doctor Joan Pagès, es un estado de la cuestión de dos décadas investigativas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México (participé en este con capítulo escrito junto con Plá), Nicaragua, Perú, Portugal y Uruguay. Además de sus propios aportes al campo, el libro, sostenemos, es otra de las maneras contundentes en las que Pagès

contribuyó a la formación docente, ya que este texto se ha convertido en un material de estudio en los tres subsistemas de formación de docentes. El propio Pagès compartía el libro digitalizado en sus cursos y talleres de formación de profesorado.

El VI encuentro de la REDDIEH fue en Morelia, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en el Instituto de Investigaciones Históricas. Joan Pagès dictó al conferencia “La historia prescrita, la historia enseñada y la historia investigada. Un retrato de la enseñanza de la historia hoy”. Además de la magistral, Joan Pagès presentó una ponencia coautorada con Edda Sant de la Universidad Metropolitana de Manchester sobre las representaciones del futuro profesorado de historia y ciencias sociales sobre los saberes sociales, geográficos e históricos a enseñar. Mediante estas y de las otras maneras ya enunciadas proseguía orientando el rumbo y sentido hacia la internacionalización de la red. En la asamblea de la red, efectivamente, tomamos el reto y acordamos que la REDDIEH ya podría sumarse a los trabajos latinoamericanos de manera formal. Para ello se decidió que los encuentros en México serían bianuales y que, en el año intermedio, los integrantes de la REDDIEH, con posibilidades de hacerlo, se unirían a los trabajos de la Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales por la que Joan Pagès había trabajado mucho. A partir de entonces los afectos académicos con colegas de diversas latitudes fueron propiciados por Pagès de manera más formal: desde ese momento ha habido presencia mexicana en los Simposios Iberoamericanos de Didáctica de las Ciencias Sociales. Además de trabajar en este nivel amplio, Pagès cuidaba mucho el trabajo micro: se reunió en varias ocasiones con el profesorado y alumnado de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la UMSNH. Asimismo, fue codirector de la tesis doctoral de Marco Antonio Sánchez Dasa en la Universidad Autónoma de Chiapas. Entre este viaje y el siguiente participó como asesor de la Secretaría de Educación, en la Dirección de Desarrollo Curricular, en la elaboración de nuevos planes y programas de estudio nacionales, lo cuales, por cambios políticos, no se concluyeron ni implementaron. Tenemos noticia de una visita del doctor Pagès a Zacatecas para fungir como sinodal de una tesis doctoral ya dirigida por Lorenia Hernández, para este momento su exalumna del doctorado. No pudimos rastrear mayor información; tan sólo que Pagès me comentara que fue por el cariño hacia Lorenia y “de paso” en un viaje a su muy querida Colombia.

El sismo de septiembre del 2017 nos cimbró como tantas veces y lo hizo de múltiples maneras. En particular nos generó gran incertidumbre sobre si los trabajos del VII Encuentro de la REDDIEH podrían llevarse a cabo debido a que, por algunos daños, la ciudad universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sede del encuentro, estuvo cerrada. El doctor Pagès, invitado de nueva cuenta, fue paciente ante el entorno y, sobre todo, muy solidario. El encuentro finalmente sí pudo realizarse. Albergado por la Facultad de Filosofía y Letras, la Escuela Nacional Preparatoria y el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS, ya referido arriba) tuvo lugar del 4 al 6 de octubre. En esta ocasión Pagès obsequió la conferencia magistral “La historia que investigamos, la historia que enseñamos”, participó en un fructífero diálogo denominado “El libro de texto más allá del libro de texto “con la Dra. Lorenza Villa Lever en el IV Foro Nacional de libro de texto de historia, que es una de las actividades medulares de los encuentros de la red, y en un debate con Luis Fernando Cerri, reconocido investigador de Brasil y con Sebastián Plá que se tituló “La enseñanza de la historia ¿campo de investigación o entelequia académica?” Se aprovechó esa estancia de Pagès en México para organizar la instauración del Consejo Consultivo de la REDDIEH para la red. Este consultivo se integró por académicos del más alto nivel vinculados con los fines de la REDDIEH: los maestros Eduardo Matos y Luis Jorge Arnaud, los doctores Manuel Gil Antón, Roberto Molina, y las doctoras Eva Taboada, Ana Zavala y Luz Elena Galván (QEPD). Joan Pagès, parte muy importante de dicho consejo, estuvo muy contento. De manera simbólica se instauró en el templo Mayor de México Tenochtitlan.

En el 2019 el encuentro bianual tuvo sede a la Escuela Normal Superior Prof.. Moisés Sáenz Garza, en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Pagès no pudo asistir presencialmente, pero envió una ponencia denominada “América Latina entre los libros de texto de Brasil, Chile y España, escrita con Léia Adriana da Silva Santiago y Marco Antônio de Carvalho, estos últimos reconocidos investigadores brasileños. Hasta el final proseguiría impulsando la internacionalización del red y los vínculos entre redes.

En el último viaje a América Latina que la pandemia del covid 19 dejara realizar a Pagès fue con el que abrimos este apartado. En Querétaro, en el marco del Segundo Simposio sobre Historia de la Educación y Educación Histórica, organizado de manera conjunta por la UPN,

la Escuela Normal Superior del Estado de Querétaro y la Universidad Autónoma de Querétaro, bajo el liderazgo de Belinda Arteaga y Siddharta Camargo y que tuvo lugar entre el 29 y el 31 de enero del 2020, impartió la conferencia “La didáctica de las ciencias sociales en tiempos de los populismos y las fake news” y el taller “Investigar para formar a los y a las docentes de historia.” En Hermosillo, Sonora, del 4 al 7 de febrero impartió el seminario “Estilos de enseñanza de la Historia, cambio de las prácticas, prácticas reflexivas y desarrollo docente” e impartió también una conferencia magistral “La enseñanza de la historia: ¿Qué se enseña? ¿Por qué se enseña? ¿Qué podría enseñarse? ¿Por qué debería poder enseñarse?” ambos eventos en el marco del Primer Coloquio de Enseñanza y aprendizaje de la Historia de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la UNISON, que tanto apreció, en conjunto con la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. Su forma de impartir este taller, como lo hiciera también en su último viaje a tierra mexicana, en Tuxla Gutiérrez, Chiapas, bajo la invitación de Marco Antonio Sánchez Dasa a la Escuela Normal Superior de Chiapas, fue siempre horizontal pues incluía a profesorado de diversos niveles y formaciones y daba orientaciones para buscar el sentido a la tarea de enseñar historia. La REDDIEH le rindió un homenaje póstumo virtual, dadas las condiciones pandémicas, el 3 de septiembre del 2020.

Orientaciones nodales para la formación de profesorado de historia

Podemos caracterizar las orientaciones que legó Joan Pagès como determinantes si consideramos lo que afirma el estado de la cuestión sobre la formación de docentes a nivel mundial. Stephanie Von Hover y David Hicks (2018), ambos investigadores estadounidenses, realizaron un estudio que retoma lo realizado en el ámbito internacional sobre la formación del profesorado de historia. Reparar en las diferencias contextuales de países y regiones sobre los cuales hay información disponible. Respecto de Europa y América Latina, concluyen de manera contundente que “la investigación es muy limitada” (p. 397), de modo que los aportes de Pagès ayudaron a ensanchar tal investigación en México y por ende son trascendentes. En este apartado concentramos sus principales orientaciones.

- a) *Sobre la elección libre de una profesión compleja.* De manera recurrente Pagès enfatizaba la necesidad de que el futuro profesorado fuese consciente de la libertad implícita en su

elección profesional. “No es obligatorio ser profesor, es una decisión libre que uno opta porque quiere hacer este oficio” (Pagès, 2011, p. 216) o “Nadie te obliga a ser docente... el que elija la profesión docente ha de saber que es una profesión compleja, y ha de saber que elige algo muy delicado, pero fundamental porque por la escuela pasa todo el mundo, incluso los políticos...” (Pagès, 2019). En un taller una estudiante de grado le dijo que ser docente era una vocación —idea que aún es común—; recuerdo la manera suave, en que, al estilo socrático, el doctor Pagès la fue llevando a cuestionarse con profundidad los motivos de su decisión en contraste con el concepto de vocación como llamado. Solía afirmar que la profesión docente era de alto riesgo y también una profesión de sueños.

- b) *Sobre la necesidad de que la formación docente responda al contexto.* El doctor Pagès criticó ampliamente a quienes, en el amplio ámbito de la didáctica, dictaban recetas. Su conocimiento sobre las realidades latinoamericanas, en el caso de México y en particular sobre las diferencias de contexto entre los tres sistemas reseñados en la primera parte de este escrito, lo condujo a enfatizar que había que formar desde la heterogeneidad para la heterogeneidad. Afirmaba: “cuando enseño a futuros maestros les digo que van a trabajar en realidades muy heterogéneas” (Pagès, 2011, p. 211). Había que acercar a los futuros profesores y profesoras a la realidad diversa de las aulas, pero sin pesimismo, desde el estudio, el contacto y la comprensión para la acción.
- c) *Sobre la comprensión de la actividad formativa como proceso.* Con toda claridad Pagès expresó que el punto de partida de la formación docente han de ser las representaciones sobre lo que es ser docente de historia y de ciencias sociales. “Las experiencias que el futuro maestro ha tenido como alumno...sus recuerdos de la enseñanza de las ciencias sociales recibidas durante su larga escolaridad son las “lentes” con las que los futuros docentes...se ubican ante la didáctica” (Pagès, 2011, p. 72). Dichas representaciones explican por qué cuesta tanto cambiar la enseñanza de la historia, pues funcionan como una especie de impermeable contra la innovación (Pagès, 2012, p.98). Sólo a partir de dicha reflexión puede proseguir la formación que repare en los “*para qué* de la enseñanza y del aprendizaje, que pasa por la metodología y los recursos de enseñanza y acaba en la evaluación... un largo proceso” (Pagès, 2011, p. 216).
- d) *Sobre la necesidad de que reconozcan como sujetos parte de una historia del magisterio.* Dentro de los contenidos de la formación docente, para Pagès no podía faltar el análisis

de la historia del magisterio tanto a nivel macro como micro. Ello resulta relevante para la formación profunda del oficio, blindada contra una formación tecnicista y posibilita la toma de postura. Un profesor no solo de historia, sino de ciencias sociales, no puede ser neutral cuando habla del holocausto, de la violación de derechos humanos. No adoctrina, pero deja clara su indignación. Forma, nunca capacita.

- e) *Sobre la centralidad de propiciar la práctica reflexiva de manera transversal.* Pagès insistió en múltiples ocasiones y de muy diversas maneras en que este eje debía atravesar toda la formación docente: ir de la teoría a la práctica, y de la práctica a la teoría. En ello residía la posibilidad de que el profesorado se formara para ser capaz de “tomar decisiones en el... mundo de la práctica... rechacen aplicar aquello que otros han decidido sin más, ...hagan un diagnóstico del grupo humano que tienen delante, como...profesionales de cualquier...ámbito. Tomar decisiones para...conseguir que...alumnos concretos e irrepetibles aprendan es fundamental” (Pagès, 2011, p. 212).
- f) *Sobre favorecer que la reflexión en la práctica esté impregnada de creatividad.* La reproducción de prácticas que no cumplen con los fines que requiere la enseñanza de las ciencias sociales en este momento únicamente puede erradicarse si el profesorado se forma para vivir su profesión “como un oficio creativo...en la intersección compleja de los programas, los saberes de referencia, las finalidades y el conocimiento de los alumnos” (Pagès, 2019). Y es que solamente con creatividad se pueden dinamizar los recursos (virtuales, presenciales, libros de texto, unidades didácticas...) para que sean provechosos. Solo con creatividad el o la docente puede mediar a su alumnado a pensar presentes y futuros deseables, capaces de ejercer una ciudadanía, de ser críticos y de transformar su momento histórico.
- g) *Sobre que el alumnado docente se base en las investigaciones del campo de la enseñanza de la historia.* Que sus reflexiones sobre lo que es la historia y su enseñanza, sus análisis y propuestas de mejoras, rebasen un ideario para sustentarse en lo que el campo ha aportado y lo que a su vez aporte al campo el análisis de su práctica. Con su característica manera directa de decir las cosas, Pagès manifestaba: “Ciertamente hay poca investigación sobre docencia universitaria, debería haber más...ya empezamos a saber cosas, cosas que deberían revertir también en la transformación de los currículos y de las prácticas universitarias” (Pagès, 2011, p. 214). La investigación debe ser la base de la formación

tanto del profesorado como del estudiantado. Y con base en dicha investigación es que el profesorado podrá elegir los saberes a enseñar que no son los mismos que la historia investigada.

- h) *Sobre centrarse en lo esencial: saberes epistemológicos y pedagogía.* Pagès tenía una mente muy nítida, por ello las mallas curriculares saturadas, sin un orden muy claro, le causaban malestar. Pugnó por que la lógica de la formación docente, en el currículo tanto formal como real, obedeciera a dos requerimientos básicos para que el profesorado pudiera tomar decisiones “con conocimiento de causa”: “el estudio de lo que la historia es...y cómo y por qué han sido contruidos los hechos” (Pagès, 2012, p. 101), y el conocimiento que “integra cómo se enseña y cómo se aprende historia. Si se cuenta de manera equilibrada con ambos saberes, se podrá elegir pues es “inhumanamente imposible conocerlo todo” (Pagès, 2011, p. 214). Solía ilustrar esto con la metáfora de una moneda: en una cara la historia; en la otra, la pedagogía, y en el canto, dotador de sentido, la didáctica. “Si no hubiera didáctica no hubiera ni cara ni cruz” —decía— y así recalca la importancia de teorizar la historia enseñada para pensar alternativas de mejora.
- i) *Sobre la mediación para la resolución de problemas sociales.* De manera rotunda afirmaba: “A mí me interesa que el saber escolar sirva para resolver problemas sociales y problemas de vida, no para hacer historiadores que sepan mucho de la cultura romana o de la cultura indígena” (Pagès, 2011, p. 217). Insistió y aportó mucho en torno a la enseñanza de problemas socialmente vivos o cuestiones socialmente relevantes.
- j) *Sobre tener en cuenta la relación entre la emoción y la cognición en la enseñanza y el aprendizaje.* Pagès comenzaba a abordar este tema cuando hizo su viaje final sin retorno. Tuve la fortuna de conversar y debatir al respecto ampliamente con él; no alcanzaría este espacio para enunciar todas sus observaciones y orientaciones; debo decir, sin embargo, que impulsaba la necesidad de encarar con un enfoque serio dicho tema. Un año antes de morir escribió que cada vez “...se pone más en evidencia...que nos hemos focalizado excesivamente en la razón...hemos olvidado la emoción, el sentimiento, y en determinadas áreas del conocimiento los sentimientos son claves. En la historia, en la geografía, incluso...en temas de ciencias naturales” (Pagès, 2019).
- k) *Sobre el deber de vincular la formación inicial y la continua.* A Pagès le preocupó que, tras su formación inicial, el profesorado en ejercicio siguiera su rumbo sin volver a teorizar

su práctica de manera sistemática. En una de las últimas entrevistas que concediera a la prensa expresó tajantemente que debía "...haber un *feedback* continuo, deberíamos tener unas puertas de acceso para que cualquier exalumno que esté trabajando los primeros años pudiera venir a consultar sus problemas" (Pagès, 2020). Y en tal sentido, debido a las reformas curriculares vertiginosas que tienen lugar en casi todos los países de la región latinoamericana, recomendaba que todo docente en ejercicio debía socializar, en un entorno de pares académicos, miradas críticas a dichos planes y programas de estudio y cómo solventarlos. Dejaba en claro los resultados de investigaciones que probaban que los cambios curriculares estaban lejos de garantizar cambios en los procesos de enseñanza.

- l) *Sobre la irrestricta coherencia*. Pagès no predicaba —ha quedado claro—, orientaba; empero, valga utilizar un lugar común en los homenajes: "predicó con el ejemplo". De ello resalto la coherencia. En sus palabras: hemos de "intentar buscar la coherencia entre el discurso que hacemos desde la universidad y la práctica en los salones de clase. Esto para mí es clave en la formación de maestros" (Pagès, 2011, p. 221).
- m) *Sobre contribuir desde la historia a la construcción de una escuela digna*. Hemos señalado de inicio que Pagès citaba con frecuencia a Nervo. "Aquí se piensa, aquí se lucha, aquí se ama". Es la escuela —planteaba— la que tiene la tarea fundamental de hacer que uno pase del pensamiento que se tiene por el hecho de vivir en sociedad a un pensamiento un poco más elevado, que se nutra de todo el conocimiento que la historia de la humanidad ha ido aportando y que nos permite entender al mundo en unas claves no de vivencia, sino de interpretación de la vivencia... Se lucha —decía interpretando al poeta—, no en el sentido bélico, sino que se batalla para que el saber construido por la humanidad, ese saber complejo, se haga vida para procurar condiciones de justicia y equidad. Y se ama en el sentido, simple y llano, de que educar es un acto de amor.

Conclusiones

Las orientaciones del doctor Joan Pagès en México fueron determinantes para el rumbo que ha tomado la formación del profesorado de historia. Lo fueron por su participación como asesor de programas educativos de formación docente, en el diseño de planes y programas de estudios y mediante su práctica docente en los talleres, cursos y seminarios ya referidos,

amén de sus conferencias y obra escrita. Fue determinante también su contribución para el trabajo provechoso entre los tres macrosistemas de formación docente. Y nodal fue su estrecho acompañamiento a través de la red más grande e importante de enseñanza de la historia en México, la REDDIEH, en la cual participó y con la cual contribuyó de manera muy generosa. Además, aportó vínculos que ensancharon el área del conocimiento para actualizarse y retroalimentar lo que se producía en otras partes del mundo.

Su participación la posicionó desde la horizontalidad y no desde la torre de marfil del experto. Así contagiaba el hecho de que la construcción del pensamiento crítico no provoca seres amargados y desesperanzados, sino que el quehacer docente es alegre y generador de muchas satisfacciones.

El doctor Pagès tenía aún muchos planes. No cesaba en decir lo que aún faltaba por avanzar en la investigación en enseñanza de la historia en México. Urgía sobre todo a corregir un rumbo: separar ya el área de historia de la educación del área de investigación sobre la enseñanza de la historia, pues criticaba la organización de encuentros académicos en donde igual se expone acerca de la enseñanza de la historia en el pasado que respecto de intervenciones pedagógicas sustentadas en la investigación. Aseveraba que la epistemología de la historia de la educación y la epistemología de la enseñanza propiamente dicha son epistemologías distintas, y que el no diferenciarlas produce confusión y limita el desarrollo de ambos campos. Resulta complejo atender esta orientación de sentido porque ambas áreas nacieron imbricadas (Latapí, 2014); no obstante, buscaremos las maneras de propiciar diálogos entre las redes e instituciones académicas, para ir discutiendo este y otros de sus legados.

Al final no puedo omitir una mención personal. Fue el director de mi tesis doctoral, y me impulsó muchísimo a escribir el libro *Enseñanza de las ciencias sociales. Pensar, sentir y hacer*, dirigido al profesorado en formación; incluso me ofreció prologarlo; actualmente la obra está por salir a la luz y, por deferencia a él, no llevará prólogo. En cada parte del libro fungió como vigía interior para cuidar, escrupulosamente, el enfoque transdisciplinario serio que ha de darse al tratamiento de la compleja relación entre la cognición y la emoción en nuestro campo de conocimiento. En su recuerdo, seguiremos trabajando para estar a la altura de lo que el momento actual nos demanda, y hemos de buscar hacerlo, como él, desde la horizontalidad y la participación.

Referencias

- Camargo, S., Arteaga, B. y Mendoza, E. (2018). Tres generaciones de la opción de campo en historia de la educación y educación histórica de la licenciatura en pedagogía de la UPN Ajusco: de los dichos a los hechos. En Jara, M., Funes, G., Ertona F. y M.C. Nin (Coord). Actas 2, (pp. 177-187). IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Guerrero, M. G. y Rodríguez, M. R. (2014). La enseñanza de la historia y su pertinencia en los planes de estudio. En E. Rivera, G. Flores y T. Ramírez (Eds.) *Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social y las tutorías en las Licenciaturas en Historia en México* (pp. 99-116). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Latapí, P. (2014). *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Magallanes, M.R. (2014). Luces y sombras en la historiografía de la REDDIEH. Por los caminos de la tradición y la novedad. En H., Torres, R.V., López, L., Vera, M.R., Lugo. y C., Villarruel (Comp.). *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia 3er. Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. 2do. Foro Nacional sobre Libros de Texto de Historia* (pp.212-225). Recuperado de <https://reddiehistoria.wixsite.com/misitio/congresos-1>
- Pagès, J. (octubre, 2011). Conversatorio entre Joan Pagès y docentes de la escuela de ciencias sociales de la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. *Revista Historia Y MEMORIA*, 3, 203-226.
- Pagès, J. (2012). La mirada externa. Análisis y reflexiones. En Somohano, L.; Latapí, P.; Miró, M. (Coords.). *Miradas Diversas, estudios antropológicos, históricos y filosóficos. Conservación de la Memoria Histórica: Enseñanza, Patrimonio y Acervos Antiguos* (pp. 95-106). México: UAQ.
- Pagès, J. (Productor Universidad de Antioquia). (2019). Seminario con el profesor Joan Pagès Blanch [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-8IyF5mcJeQ&t=945s>

- Pagès, J. y Plá, S. (Coords.). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores–Universidad Pedagógica Nacional.
- Red Nacional de Profesionales de la Docencia y Difusión de la Historia (REDDIEH) (2012, 2013,2014,2015,2017,2019). Memorias electrónicas. Recuperadas de <https://reddiehistoria.wixsite.com/misito/congresos-1>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). DGESPE. *Planes 2018. Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria*. México: SEP.
- 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 la formación inicial del profesorado. *Revista Em Educare*, 37. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/er/i/2021.v37/>
- Von Hover, S. & Hicks, D. (2018). History teacher preparation and professional development. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391-418). Estados Unidos de América: Wiley Blackwell.

Investigar, formar e innovar. Aportes de Joan Pagès para repensar la formación del profesorado que enseña ciencias sociales, geografía e historia.⁷

Research, train and innovate. Joan Pagès reports for the training of teachers who study social sciences, geography and history.

Gerardo Raul Añahual⁸ & Miguel Ángel Jara⁹

Resumen

En este trabajo recuperamos algunos principios epistemológicos elaborados por Joan Pagès sobre tres elementos claves en la formación inicial y continuada del profesorado en didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia: la investigación, la formación y la innovación. Para ello, entre la diversidad de sus producciones, recuperamos intencionalmente solo algunas que son significativas para la reflexión que queremos compartir, desde un lugar situado en este mundo que Joan Pagès ha transitado con cuerpo, sapiencia, pasión y generosidad.

Estos tres aspectos que señalamos en el título son construcciones epistemológicas que definen no solo un programa de formación, sino, fundamentalmente, unas líneas de investigación en las didácticas específicas que se desarrollan en Iberoamérica. Recuperamos sus preguntas problemas porque su profundidad devela un modo de pensar epistemológico, sensible y comprometido con el oficio de ser maestro y maestro de maestros.

Palabras clave: Joan Pagès, Formación del Profesorado, Didáctica de las Ciencias Sociales.

⁷ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.41>

⁸ Universidad Nacional del Comahue, <https://orcid.org/0000-0002-1973-7999> Contacto: sherar88@gmail.com

⁹ Universidad Nacional del Comahue, <https://orcid.org/0000-0002-0959-9000> Contacto: mianjara@gmail.com

Abstract

In this work we recover some epistemological principles elaborated by Joan Pagès on three key elements in the initial and continuous training of teachers in didactics of the social sciences, geography and history: research, training and innovation. For this, among the diversity of his productions, we intentionally recover only some that are significant for the reflection that we want to share, from a place located in this world that Joan Pagès has traveled with body, wisdom, passion and generosity.

These three aspects that we point out in the title are epistemological constructions that define not only a training program, but, fundamentally, lines of research in the specific didactics that are developed in Latin America. We recover their questions and problems because their depth reveals an epistemological way of thinking, sensitive and committed to the profession of being a teacher and teacher of teachers.

Keywords: Joan Pagès, Teacher Training, Social Sciences Didactics

1. Una perspectiva para pensar la formación del profesorado. Los aportes de Joan Pagès en Iberoamérica.

La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía ha ocupado a Joan Pagès durante toda su trayectoria académica y profesional. Para el didactista catalán la clave de las transformaciones, innovaciones y cambios en la enseñanza del conocimiento social se encuentra, justamente, en la formación inicial y continuada del profesorado. De allí que, por más de treinta años, ha profundizado, desde diversas investigaciones, las complejas tramas de la formación.

La formación del profesorado se constituyó en una de las líneas de investigación que impulsó -abarcando diversidad de componentes del complejo problema- a partir de las indagaciones promovidas desde GREDICS como desde las tesis doctorales dirigidas en el programa de doctorado de la UAB. Formación, Investigación, Práctica de la Enseñanza,

Innovación y Contextos configuraron no solo una perspectiva para la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía, sino una epistemología para la toma de decisiones y la reflexión de la práctica.

Unas de las obras que lo dio a conocer en Argentina fue sin dudas el libro que junto a Pilar Benejam coordinaron como un cuaderno para la formación del profesorado: Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria del año 1997. Una obra colectiva, como ha sido mayoritariamente toda su producción, que, con actualización teórica, metodológica y un claro posicionamiento político planteó los temas centrales y los desafíos para un campo en pleno proceso de desarrollo.

Esta obra cierra, justamente, con un estado de la situación, de ese momento, sobre de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Aquí Joan Pagès plantea que la investigación educativa ha descuidado los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales. Se sabe muy poco de lo que ocurre en la clase de ciencias sociales cuando se aprende y se enseña, cuando se lleva el currículo a la práctica. Sostiene que esto es un problema común en occidente y que, paradójicamente, “contrasta con la existencia de una rica y abundante producción de propuestas y materiales curriculares, y de consejos -de orientaciones didácticas- sobre cómo los profesores deberían enseñar ciencias sociales” (Pagès, 1997, p. 210).

Conocer qué ocurre en la práctica es clave para introducir cambios. Si bien esta situación ha ido mejorando, aún no tenemos un panorama muy claro sobre los problemas de prácticas concretas que puedan servirnos como espejos para mirarnos en el oficio de enseñar y aprender saberes sociales, de allí que la investigación sea un camino necesario. En este sentido Joan Pagès plantea que:

Para comprender lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, es necesario conocer las teorías que guían las acciones de los profesores como prácticos, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar unas determinadas decisiones y actuar de una determinada manera. Los profesores han de tomar conciencia y han de hacer explícitas sus propias creencias si quieren convertirse en prácticos reflexivos.

Solo a partir de la comprensión de la naturaleza de sus acciones, el profesor podrá iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica que podrá conducirle a su mejora. El cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa. (Pagès, 1997, p. 213)

Las decisiones que el profesorado toma en las prácticas de enseñanza presuponen una síntesis simultánea de opciones múltiples, diversas y complejas. Están entrelazadas por diversos componentes sociohistóricos, culturales, axiológicos, teóricos, epistemológicos y prácticos que configuran un tipo de racionalidad, un modo de operar, una forma de pensamiento y acción que van modelando la práctica de la enseñanza. Las percepciones, concepciones, representaciones, perspectivas y valoraciones que se tengan sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum, el conocimiento, entre otros aspectos, son fundamentales para comprender lo que hace o piensa el profesorado. Un tema central que no debería dejar de abordarse en la formación inicial y continúa situada.

¿Qué debería saber un futuro profesor o profesora para enseñar ciencias sociales, historia o geografía? ha sido una pregunta/problema recurrente que Joan Pagès ha instalado como preocupación y promovido desde sus investigaciones, producciones, conferencias, cursos y entrevistas. En el próximo apartado recuperamos su perspectiva para dialogar con una formación situada.

2. Formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía.

La formación y desarrollo profesional del profesorado de geografía, historia y ciencias sociales ha sido, entre otras cuestiones, a lo que Joan Pagès se ha ocupado con gran lucidez intelectual, a lo largo de su trayectoria profesional. Esta preocupación derivó en una de las grandes líneas de investigación que marcó e influyó en el campo de la Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en Iberoamérica. Entre la diversidad de producciones, en este escrito, recuperamos algunas de ellas, que son claves en relación a la formación del profesorado y que han sido publicadas entre 2004 y 2019. En cada una de estas

obras, podemos rastrear una serie de interrogantes vinculados al desarrollo profesional y a los principales retos para la formación inicial y continuada del profesorado.

Joan Pagès, en un artículo publicado en el año 2004, considera necesario y urgente el diseño de una formación profesional que indague sobre el conocimiento que poseen las y los docentes que enseñan ciencias sociales. Sobre esta situación, para el profesorado en historia, menciona que:

El desarrollo de la competencia profesional del profesorado de historia se convierte en uno de los principales retos de la formación inicial y continuada del profesorado de historia y de la nueva conceptualización de la profesión de profesor. Sin duda, para fomentar el desarrollo de las competencias históricas en el alumnado, el profesorado de historia ha de ser formado de una manera distinta de la que lo está siendo en muchos países del mundo, entre ellos España. Mis indagaciones sobre la formación y el pensamiento del profesorado de historia y las tesis que he dirigido sobre su formación señalan que ésta, en prácticamente todo el mundo, está sesgada hacia lo disciplinar. Indican que aún persiste un cierto desprecio hacia lo educativo en general y hacia lo didáctico en particular. Las cosas están empezando a cambiar, lentamente cierto, pero algo se mueve en la formación del profesorado para enseñar historia, la llave en mi opinión del futuro de su enseñanza” (p.176)

El diagnóstico realizado por el autor en aquellos años sienta las bases de un extenso trayecto de indagación que implicó repensar el lugar de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En sus discusiones Joan Pagès (2004) se formulaba el siguiente interrogante: “¿No sería conveniente plantearse la necesidad de completar la formación de los futuros profesores con una formación profesional que no sea un añadido a su formación científica?” (p.177). Cuestión que pone en evidencia la escasa formación necesaria para que el profesorado pueda tomar decisiones en la práctica de enseñanza. Sobre todo, esta formación debería ser adecuada a los tiempos actuales y basarse en los resultados de las investigaciones.

Hemos de conocer con mayor profundidad las concepciones de nuestros futuros profesores y profesoras de historia, las características del currículum de su formación como profesores, en especial de su desarrollo práctico en las aulas universitarias y en las aulas de secundaria, el pensamiento y la práctica de quienes nos dedicamos a la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, etc... Queda, sin duda, mucho por hacer en muchos campos. (Pagès, 2004, p. 204)

Este escenario no era muy distinto en el año 2009, ya que el autor en una de sus reflexiones vislumbra la falta de relación entre lo que dice la investigación y lo que sucede en las aulas. Al respecto sostiene:

Nos cuesta mucho tanto a los políticos, como a los administradores del currículum, a los autores de libros de texto, a los didactas y al profesorado en general llevar a la práctica aquello que la investigación nos dice que tal vez sería conveniente cambiar si queremos transformar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Por muchas razones no queremos, no podemos o no sabemos cómo hacerlo y, a veces, ni siquiera queremos aprenderlo (Pagès, 2009, p. 69).

En ambas producciones, Joan Pagès entiende que el cambio en las prácticas es posible si se focaliza en el desarrollo profesional de las y los docentes. Es decir, investigar y reflexionar sobre los conocimientos que poseen a la hora de enseñar historia, geografía y ciencias sociales. Ahora bien, ¿Qué implica esta formación? ¿Qué aspectos deberían considerarse? ¿Qué conocimientos y estrategias ha de aprender el futuro profesorado para hacer frente a la complejidad de la enseñanza de la historia o las ciencias sociales? ¿Qué lugar tendrá la investigación? ¿Cuál es la relación entre las prácticas de enseñanza y la investigación en este campo?

Si tenemos en cuenta las reflexiones de Joan Pagès (2004) sobre la formación profesional de los futuros profesores, la clave está en la formación inicial del profesorado:

En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia

en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico” (pp. 178-179)

El camino propuesto por Joan Pagès, para repensar la formación, se puede analizar a partir de tres tópicos centrales: el desarrollo de competencias profesionales, la importancia de los resultados de la investigación para pensar un cambio y el o la docente como actores reflexivos de su profesión. En el esquema que sigue, sintetizamos estos tópicos.



ESQUEMA N ° 1. La formación del profesorado en Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales la Historia. Elaboración propia.

A la hora de pensar la formación de los y las docentes Joan Pagès consideraba que era fundamental revisitarlas atendiendo al contexto mundial que atravesamos y al lugar que ocupa, en este contexto, la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. En el marco de una tarea cada vez más compleja, en la formación del profesorado, hay que promover unas prácticas reflexivas, sin perder de vista su formación teórica. Al respecto, Joan Pagès (2012) sostiene que, “es importante dotar al profesorado de las competencias

profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico -un pensamiento social crítico y creativo- de su alumnado” (p. 3)

Estas competencias profesionales implican una formación teórica y una práctica reflexiva sólida vinculada con aquellos conocimientos que le permitirán al profesorado tomar decisiones a la hora de enseñar.

Las competencias profesionales son el conjunto de conocimientos que el profesorado ha de utilizar a fin de tratar una situación educativa con éxito. En primer lugar, los saberes teóricos y prácticos son fundamentales para diseñar y guiar la acción. Durante la formación inicial han de ponerse las bases del desarrollo profesional de los y las futuras docentes (Pagès, 2019, p. 61).

Como veremos en el apartado siguiente, para el autor, la base de esta formación debe partir del análisis de las representaciones de las y los docentes y relacionar la teoría y la práctica de manera tal que esta última suministre los problemas que el futuro docente ha de resolver poniendo en juego esta formación.

Esta posición central de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, este puente entre dos mundos cuya lógica y racionalidad es diferente, aunque compartan cosas, es fundamental para que el profesorado aprenda a tomar decisiones desde los problemas de la práctica interpretándolos desde la teoría y devolviéndolos a la práctica para comprobar si su interpretación y si las soluciones aportadas permiten una intervención diferente y generadora de más y de mejores aprendizajes. (Pagès, 2012, p. 8).

Reflexionar sobre las prácticas nos permite repensar sobre lo accionado y comprender nuestra profesión. Es fundamental que el profesorado pueda analizar su práctica a partir de la revisión de lo que hace o de las decisiones que toma a la hora de enseñar determinado contenido. En una de sus producciones Joan Pagès (2019) se pregunta ¿Han de ser los y las docentes prácticos reflexivos y reflexivos? En su opinión apunta a una triada que implica: tomar consciencia de su profesión, reflexionar sobre la práctica y en función de ello tomar

decisiones para implementar una práctica coherente con sus finalidades. En palabras del autor:

Uno de los retos de la didáctica de las disciplinas sociales, de la geografía y de la historia consiste precisamente en enseñar a los y a las futuras docentes de cualquier etapa educativa a construir criterios para la selección y la secuencia de los contenidos sociales, geográficos e históricos escolares. A concretar qué contenido deben enseñar y para qué, de qué paradigma o escuela de pensamiento han de emanar los contenidos escolares y cómo han de secuenciarlos a lo largo de las etapas educativas y de los diferentes cursos.” (Pagès, 2016, p. 4)

Por último, en el marco de este modelo de desarrollo profesional, debemos considerar los resultados de las distintas investigaciones ya que, para el autor, son claves para pensar cambios en las aulas, la formación y las prácticas. Sin embargo, no alcanza con mostrar o transmitir los resultados de las investigaciones, sino que es necesario vincular las investigaciones concretas a partir de un trabajo de formación que indague sobre las representaciones y relaciones entre las y los profesores y la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Identificamos dos cuestiones; el problema y lo importante, que pueden ser esclarecedoras en este sentido, siguiendo el pensamiento de Joan Pagès.

El problema: “Sabemos que nadie puede enseñar si no tiene una fuerte formación en aquellos conocimientos que van a nutrir la toma de decisiones sobre los saberes escolares y su forma de seleccionarlos. También sabemos que nadie podrá enseñar si no sabe cómo enseñar y no tiene una fuerte formación psico-socio pedagógica. Pero también sabemos que ambos conocimientos se han de entrecruzar y se han de utilizar para interpretar el currículum y las prácticas docentes y tomar decisiones sobre el para qué, el qué, el cuándo, el cómo y el con qué enseñar y aprender si queremos intervenir eficazmente en el aprendizaje de las nuevas generaciones de niños y niñas y de la juventud del siglo XXI.” (Pagès, 2019, p.61)

Lo importante: La necesidad de una formación que relacione teoría-práctica “En definitiva, se exige al y a la docente una formación teórica y una práctica sólida que les permitan actuar con autonomía y responsabilidad en el contexto de un aula y de un centro que solo ellos conocen” (2019 p.62)

3. Propuesta formativa de posgrado en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía. Reflexiones sobre una propuesta situada.

Como se mencionó en el apartado anterior, durante más de tres décadas los aportes de Joan Pagès fueron muy importantes en la formación inicial, continua y el desarrollo profesional de docentes en toda Iberoamérica. En nuestra región, norpatagonia argentina, sus aportes datan desde hace más de dos décadas. Sin embargo, para este trabajo decidimos enfocar nuestra reflexión y análisis en la última década ya que coincide con el dictado de una serie de seminarios de posgrado y de su activa participación como docente estable de la carrera de posgrado: Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (Mención en Historia, Geografía o Educación Ciudadana), que se cursa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Este trayecto formativo constituye una carrera de profundización de conocimientos teóricos y prácticos relacionado con la formación profesional docente en el área. En el marco de la formación general, Pagès dictó el seminario “Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, durante los años 2012, 2014 y 2018, abarcando las tres primeras cohortes de especialistas.

La propuesta tuvo como eje central la revisión de la práctica de enseñar y su relación con la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Es decir, ofrecer una oportunidad de aprendizaje a partir de los problemas que surgen cuando se enseña y aprende historia en aulas concretas y su vinculación con la investigación. Además, coincide con una de las preocupaciones fundamentales sobre la formación docente y el cambio en las prácticas: partir de los resultados de las investigaciones para cambiar o mejorar el currículo y las prácticas. Las intervenciones no deberían basarse en supuestos sino en recuperar los datos empíricos que nos ofrecen. Como sostiene en su programación “Cualquier intervención sea para cambiar o mejorar el currículo, sea para innovar nuestra práctica debería basarse en los resultados de la investigación. También debería basarse en sus resultados la formación inicial y continua del profesorado” (Pagès, 2014, p. 1)

Joan Pagès, conocedor de las investigaciones, siempre ha sostenido que los problemas de la enseñanza son internacionales y que compartimos o tenemos problemas comunes en

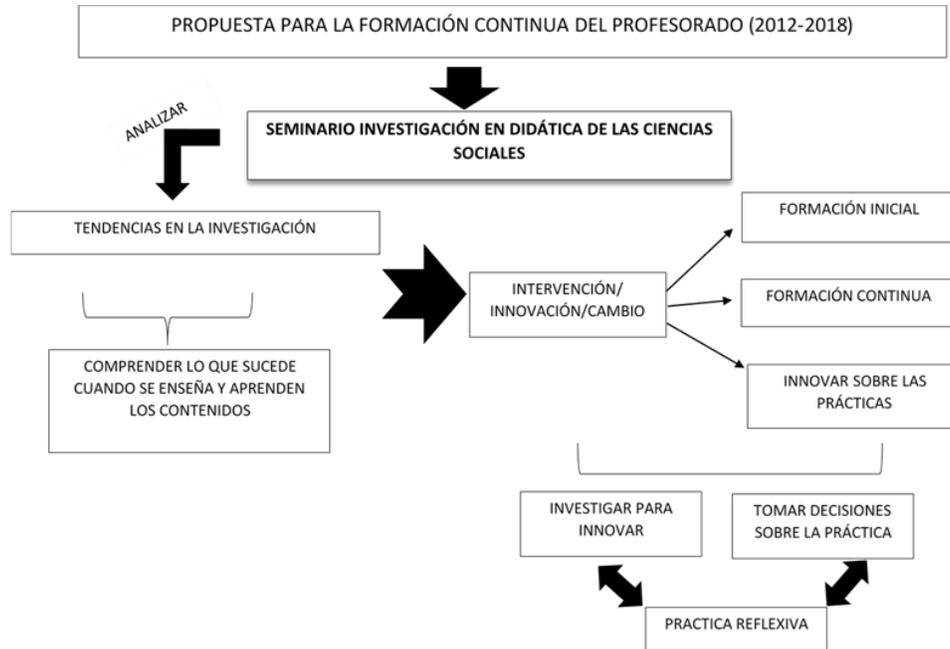
distintos contextos. Analizar las tendencias de la investigación didáctica y sus características se convirtió en uno de los propósitos centrales del ciclo formativo. En palabras de Joan Pagès (2009)

Usaré en mis palabras textos e ideas de muchos colegas europeos y americanos. Soy de los que cree que los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la historia son cada vez más globales y que, en consecuencia, podemos y debemos saber qué se hace y qué se investiga en otras partes para aprovechar, adecuándolo a nuestros contextos todo aquello que nos puede ser útil en nuestro quehacer como profesores y como didactas que preparamos a profesores (p. 70)

La pregunta problema, siempre acompañó la docencia, la investigación, la escritura y el discurso de Joan Pagès. Su propuesta tiene como finalidad interpelar a las y los docentes para mejorar su formación profesional. Un factor clave se vincula a la revisión de la profesión docente a partir de una mirada reflexiva. Para ello, se proponen una serie de ejes para el análisis:

- Las principales características y líneas de trabajo de la investigación en didáctica de las ciencias sociales a nivel internacional.
- Relaciones entre innovación e investigación.
- Problemas de la investigación de interés en el profesorado y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales: historia, geografía y educación ciudadana.

En el segundo esquema ejemplificamos las propuestas formativas que ha impulsado en nuestra universidad.



ESQUEMA N ° 2: PROPUESTA SITUADA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO (2012-2018). Elaboración propia

Las líneas de análisis, propuestas, estuvieron siempre presente durante el desarrollo de sus seminarios, durante las tres primeras cohortes de Especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales. La metodología de trabajo que siempre promovió fue interactiva y procuraba partir de los problemas que el profesorado asistente sienta como propios en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, la geografía y la historia. Durante la primera experiencia, la programación estuvo cruzada por una serie preguntas problemas:

1. ¿Para qué sirve investigar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales? ¿En qué consiste investigar? ¿Cuál es mi relación como profesora o como profesor con la investigación en didáctica de las ciencias sociales?;

2. ¿Cuáles son las principales características de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales?;

3. ¿Qué relación debería existir entre la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales y las prácticas de enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales?;

4. ¿Qué problemas se investigan y cómo se investigan? y

5. ¿Qué quiero investigar? ¿por qué? ¿cómo me imagino que será mi investigación?

La presentación de este conjunto de preguntas constituyó una manera de secuenciar los contenidos que buscaba que las y los participantes fueran construyendo, progresivamente, en conocimiento sobre las grandes líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales y su relación con investigaciones concretas. Asimismo, esta preocupación por los cambios en las prácticas deriva en una serie de preguntas cuya finalidad pretendía: repensar el contenido para tomar decisiones sobre la práctica docente y/o el trabajo final integrador de la especialización por parte del profesorado participante.

En su última propuesta formativa en nuestra universidad, el didactista catalán profundiza su perspectiva epistemológica y propone una mayor interacción e interpelación de las y los estudiantes del posgrado. Esboza una serie de preguntas para que puedan analizar su práctica con el fin de tomar conciencia de su accionar: ¿Para qué investigar en didáctica de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia? ¿Cuáles han de ser sus finalidades y sus propósitos? ¿Qué usos ha de tener la investigación didáctica? ¿Qué es un problema de investigación? ¿Por qué lo es? ¿Qué criterios se utilizan para dar validez y credibilidad al problema de investigación? ¿Han de investigar los y las docentes? ¿Cuál ha de ser su relación con la investigación? ¿Cuál es y cuál debería ser la relación entre la investigación didáctica, el currículum y la enseñanza de las ciencias sociales?

Desde la construcción del título del seminario se puede observar la preocupación del autor: La práctica y la investigación en didáctica de las ciencias sociales: ¿que se ha investigado? ¿qué me aporta la investigación para cambiar la práctica? Los contenidos se despliegan a partir de una serie de preguntas problemas que buscan que los y las docentes revisen sus prácticas a partir del análisis de distintos materiales: comics, imágenes, fuentes primarias, vídeos, fragmentos de investigaciones, entre otros. De esta manera, Joan Pagès, intenta romper con las lógicas tradicionales de la formación basadas en la exposición teórica de los contenidos y propone un trabajo a partir de la revisión de las representaciones, de las perspectivas prácticas, de las experiencias de las y los docentes y su vínculo con las tendencias actualizadas de la investigación en el campo.

Investigar, por ejemplo, cómo son nuestras prácticas docentes, qué oportunidades damos a nuestros estudiantes de profesorado para que desarrollen su protagonismo en el aprendizaje de la profesión en nuestras aulas, qué concepciones del aprendizaje fomentamos, ha de ser objeto de reflexión por parte de los y las didactas de las ciencias sociales. No se puede predicar lo que deberán hacer nuestros estudiantes en sus clases cuando ya sean maestros, sino que hay que demostrarles cómo se hace en nuestras propias prácticas. (Pagès y Santisteban, 2014, p. 33)

La tríada práctica reflexiva, investigar para innovar y formación continua se constituyó, en la propuesta formativa de Especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales, un desafío promovido Joan Pagès. El camino transitado en el mundo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, lo mantuvo, también, ocupado en la dinámica de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de saberes sociales, sobre el discurso del odio, los y las invisibles, las mujeres de la historia, el racismo y la xenofobia, las y los refugiados, migrantes, entre otros tantos. De allí que la formación continua pone en evidencia la indeterminación de un conocimiento que se debe actualizar al ritmo de los cambios y de los problemas sociales de este siglo.

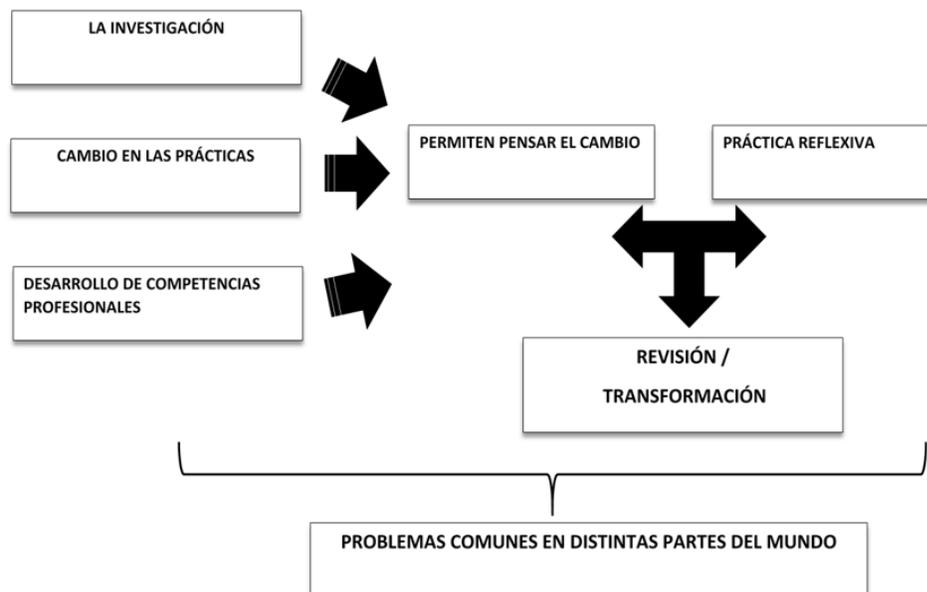
Pensamos que la investigación en didáctica de las ciencias sociales ha acumulado suficiente conocimiento para ser usado en la mejora de la práctica y en propuestas de innovación, así como para provocar cambios en los materiales curriculares, en los currículos y, por supuesto, en la formación del profesorado (Pagès y Santisteban, 2014, p. 24).

4. Formación continua y desafíos del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la geografía.

En el presente apartado quisiéramos dedicarles unas líneas a los aportes de Joan Pagès para la formación continua a partir de otra experiencia situada. En el marco de un programa de Actualización de Posgrado sobre Epistemología e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, realizó un seminario vinculado a Principios Epistemológicos de la

Didáctica de las Ciencias Sociales. La propuesta pedagógica, en términos generales, tenía como finalidad recuperar las trayectorias de formación y actuación profesional de las y los docentes e investigadores/as y al mismo tiempo responder a la necesidad y posibilidad de actualización y formación permanente.

La finalidad de este seminario consistió en presentar y debatir las bases teóricas de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de sus disciplinas y el papel en la investigación de la práctica de enseñar y aprender ciencias sociales, en la innovación y en la formación -inicial y continua- del profesorado, como así también de las y los investigadores. Esta propuesta se sintetiza en el tercer esquema.



ESQUEMA N° 3: Investigar, formar e innovar. Un modelo de formación continua. ELABORACIÓN PROPIA

Joan Pagès propone una experiencia de aprendizaje a partir del análisis y debate de los resultados de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales y las bases teóricas de la didáctica de las Ciencias Sociales. Su premisa central durante el cursado fue la siguiente: La investigación, el cambio de las prácticas y el desarrollo de las competencias profesionales son las que permiten pensar el cambio. Orientado por unas profundas bases teóricas y metodológicas de un campo en permanente expansión y, siempre, recuperando las experiencias de maestras, maestros y profesores que están en las aulas, que, a decir de él, son

los que saben sobre cuáles son los problemas de la práctica de enseñar y aprender conocimiento social. Objeto clave de toda investigación educativa.

El lector que ha conocido y/o ha compartido espacios de formación con Joan Pagès, seguramente reconocerá en las frases siguientes la perspectiva epistemológica profunda que ha caracterizado su pensamiento. También, seguramente, han sido motivadoras para reflexionar, innovar, e investigar en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia.

1. “La enseñanza de las ciencias sociales no debería reducirse a un ejercicio para implementar el listado de actividades predefinidas por políticos, autores de manuales, o exámenes de alto impacto. Al contrario, el profesor debería estar preocupado por ¿Cuál es el conocimiento más valioso?”.

2. “La práctica sólo cambia cuando el profesorado quiere cambiarla, no cuando cambia el currículo. Una profesión de alto riesgo porque el objeto de estudio somos nosotros mismos (soñadores y soñadoras)”.

3. “Comer poco y digerir bien” en función de los contenidos a enseñar y aprender. La construcción es lenta. Muchas veces las realidades que estudiamos no son tangibles, sino que son abstractas y necesitan de ejemplos para comprender”.

4. “El maestro y la maestra son claves como profesionales reflexivos, capaces de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica. La enseñanza exige tomar decisiones reflexivas, racionales, conscientes y empáticas”.

5. “Nuestro trabajo es un trabajo que piensa en el futuro, en un presente efímero, que es un tiempo de acción, de la transformación y de la conservación, pero pensando en el FUTURO (el tiempo que será, el tiempo deseado), que es el único tiempo social que podemos construir”.

6. “Los cambios curriculares no resuelven los problemas de la práctica, sino que son quienes conocen a sus jóvenes, a sus estudiantes. Aprendí de aquellas maestras que tomaron decisiones, en cambio no aprendí porque la profe pensaba la enseñanza desde la copia del manual”

7. “La didáctica se practica y no se predica. La investigación en didáctica debe partir de la práctica para revisar y saber que ocurre en ella. La investigación científica teórica en sí misma no tiene sentido para cambiar las prácticas”.

8. “El profesorado de historia ha de ser, además, un buen conocedor del presente y sus problemas. Un profesional competente capaz de innovar y ser creativo, capaz de romper los corsés que, a menudo, le impone su formación disciplinar y presentar el contenido histórico a su alumnado en estrecha relación con los problemas del presente” (Pagès, 2009, p. 80-81)

9. “¿Existe investigación acerca de cómo se enseñan y se aprenden estos contenidos? ¿Sabemos que concepción tiene de la enseñanza y del aprendizaje el profesorado universitario que enseña estos contenidos? ¿Qué hacemos cuando formamos en didáctica de las ciencias sociales, o de sus disciplinas, a las y los futuros docentes, ¿qué les hacemos hacer? ¿Por qué?”. (Pagès, Comunicación personal, 28 de septiembre de 2016).

10. “¿Qué problemas aquejan hoy a la humanidad? Quizás sea una buena pregunta para organizar nuestras propuestas con otras perspectivas y temporalidades”.

Los aportes brindados por Joan Pagès al campo de la didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia son inconmensurables. Como en tantas otras frases, la densidad teórica y epistemológica denota un claro modo de pensar. Las distintas producciones académicas, seminarios, charlas y entrevistas nos ha permitido rastrear un modelo de desarrollo profesional en la formación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. La investigación en estas didácticas específica debería partir de los problemas de las prácticas y dirigirse a la transformación de las prácticas y no pueden hacerse al margen de quienes las protagonizan. No debería pretender prescribir sino orientar, sugerir, facilitar. Esto es, sin duda, uno de los grandes aportes de un pensamiento que se disemina por Iberoamérica como posibilidad de cambio en la enseñanza de conocimientos sociales que sean útiles para las ciudadanas y ciudadanos de a pie que van a cambiar el mundo.

“HAY QUE PERDER EL TEMOR DE CAMBIAR. PERO DEBEMOS TENER PRESENTE QUE EL CAMBIO SE BASA EN EL ANÁLISIS DE MI PROPIA PRÁCTICA” (Joan Pagès).

Referencias

- Benejam, P. y Pagès, J. (Coord.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de enseñanza de la historia*. 2, (1), pp.175-205.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la enseñanza de la historia*. Apehun, 7, pp.69- 91.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *NUEVAS DIMENSIONES Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 2-13. <http://didacticadelascienciassocialesgnd.blogspot.com/>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.) (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J Pagès, y A. Santisteban, (eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39) Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès Blanch, J. (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pagès Blanch. La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado. *Perspectivas*, (13), pp. 1-12. <https://doi.org/10.15359/rp.13.1>
- Pagès, J. (2019). ¿Qué formación didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones. En Funes, G. y Jara, M. A. (comp.) *Investigación y prácticas en Didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. (pp. 55-66). EDUCO.

La Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la Práctica Reflexiva¹⁰

The Training of History and Social Sciences Teachers for Reflective Practice

Joan Pagès Blanch¹¹

Resumen

El presente artículo discute sobre la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. Se revisan cuáles son las competencias que requieren los profesores de Historia y Ciencias Sociales y se propone como el desarrollo de la práctica reflexiva puede permitir fortalecer la formación profesional.

Palabras Clave: Práctica Reflexiva, Formación del Profesorado, Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Abstract

This article discusses the history and social sciences teacher training. The competences that History and Social Sciences teachers require are reviewed and it is proposed how the development of reflective practice can allow the strengthening of professional training.

Key Words: Reflective Practice, Teacher Training, Teaching of History and Social Sciences

¹⁰ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42>

¹¹ Fue catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, pionero en la formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en Iberoamérica, coordinador de GREDICS.

SHAVER, James P. 2001. La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales. ARREDONDO, C./BEMBO, S. (“(...) *la atención que los docentes presten a sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos, es crucial si se considera a la enseñanza como algo más que el simple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos obsoletos a alumnos desinteresados*”. comp.). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario. Homo Sapiens, 41-59, p. 41

Sin duda, la principal diferencia entre un profesor o una profesora de historia y de ciencias sociales que se ubique en el campo de la práctica reflexiva y otro u otra que se ubique en el campo de una práctica más transmisiva está con bastante seguridad en el nivel de conciencia y de uso de sus propios marcos de referencia, es decir de la racionalidad que dirige su toma de decisiones en relación con la selección y secuencia de los contenidos, con la concepción del aprendizaje y con su propio protagonismo en la toma de decisiones previas a la enseñanza, en la fase pre-activa y, por supuesto, durante la enseñanza.

Enseñar al profesorado cuáles son sus marcos de referencia es enseñarle a adquirir y desarrollar competencias profesionales para analizar sus prácticas –u otras- y para intervenir de manera consciente en ellas. Como es sabido, la tarea del profesorado es cada vez es más compleja. Y la del profesor de ciencias sociales y de historia aún lo es un poco más dada la naturaleza de los saberes escolares de los que se responsabiliza. Por ello es importante dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico –un pensamiento social crítico y creativo- del su alumnado.

Como es sabido, las competencias profesionales son el conjunto de herramientas que el profesorado ha de utilizar a fin de tratar una situación educativa con éxito. Estas competencias están integradas por varios elementos. En primer lugar, los saberes teóricos y prácticos, saberes fundamentales para diseñar y guiar la acción. Es básico que durante la formación inicial de los y de las docentes de cualquier etapa educativa –desde educación infantil a bachillerato y también en la universidad- se pongan las bases del desarrollo

profesional de los y las futuras docentes. Y, en nuestro caso, aquellas que se relacionen con la enseñanza de los saberes escolares de las ciencias sociales y de la historia y que tienen sus orígenes en las fuentes socio-antropológica, epistemológica, psicológica y didáctica que, en realidad, es una síntesis de las otras tres. Para ello son básicas dos estrategias: partir de las representaciones que los y las docentes han construido a lo largo de su vida escolar, como alumnos y alumnas, y relacionar la teoría y la práctica de manera tal que esta última informe de los problemas sobre los cuales el futuro docente deberá intervenir, no sólo durante la fase del *prácticum* sino durante su vida profesional.

Como es sabido, enseñar es un acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en unas relaciones humanas de ayuda y de mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias, es un acto ético impregnado de autonomía y que reviste un carácter de servicio a la comunidad. En definitiva, las actitudes necesarias para enseñar reposan sobre una formación teórica y una práctica sólida que generan una práctica reflexiva.

Según Paquay y otros (1996: 14) un docente reflexivo debería ser capaz de analizar situaciones complejas, elegir de manera rápida y reflexiva estrategias adaptadas a unos objetivos, disponer de un amplio abanico de saberes, técnicas y medios adecuados y saber utilizarlos, analizar críticamente sus acciones y el resultado de las mismas, etc. Todo ello exige un alto nivel de autonomía ya que ha de ser capaz de justificar sus prácticas y las elecciones que realiza y ser responsable de sus actos profesionales.

Un docente o una docente es considerado un práctico reflexivo cuando toma decisiones adecuadas y pertinentes a las necesidades de aprendizaje de su alumnado. La reflexión se convierte así en el eje fundamental de su desarrollo profesional. Para Perrenoud (2001) la práctica reflexiva favorece la acumulación de saberes de la experiencia, acredita una evolución hacia la profesionalización, prepara para asumir una responsabilidad política y ética, permite hacer frente a la complejidad creciente de las tareas, abre la cooperación con los colegas, acrecienta las capacidades de innovación, etc.

Desde la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales, las aportaciones de Wayne Ross (1994) y de Thornton (1994) aportan ideas para repensar tanto la formación inicial como

la continua del profesorado para que actúe como práctico reflexivo. Para Wayne Ross (1994: 40) “reflective practice is uncovering the taken-for-granted elements in our everyday experience and making them the target of inquiry. In reflective practice, teaching and curriculum making become problematic situations. Critical examination of the intersection of language, social relations, and practice can provide insights into our work as teachers and uncover constraints that affect our approaches to and goals for social studies education”.

La práctica reflexiva crítica problematiza los objetivos y los propósitos de la escolarización a la luz de la justicia y de otros criterios éticos y analiza y valora las dimensiones sociales y políticas de la escolarización y del currículo. Sin embargo,

“Reflective teaching is best understood as an ideal aim, which can never be perfectly realized. The aim here is more a process of teacher growth than a set of outcomes that we can specify in advance. Only if we recognize that reflection is a custom-made job and not mass-produced is it likely to secure a foothold in many classrooms”. (Thornton, 1994: 10)

¿Qué saben y qué deberían saber, saber hacer y ser los profesores y las profesoras de historia y de ciencias sociales?

Existen pocas investigaciones sobre el profesor de historia y ciencias sociales, sobre su formación, su desarrollo profesional y su práctica. Se sabe relativamente poco sobre lo que hacen y lo que dejan de hacer cuando enseñan historia. Se sabe más acerca de lo que dicen qué hacen o de lo que creen que hacen y de sus ideas o de sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En los últimos tiempos los profesores de historia y ciencias sociales han empezado a hablar y a contar sus experiencias docentes. Y nos han ofrecido importantes reflexiones e informaciones sobre su pensamiento y su práctica.

Paradójicamente, hemos de “vestir un santo” sin disponer de todas las piezas que permitan un traje a la medida de los retos a los que sus portadores han y habrán de responder. Este traje está compuesto por todos aquellos saberes, habilidades, valores, emociones, etc. que se plasman en esto que denominamos competencias. En nuestro caso, competencias docentes.

Adler escribía en 2004 en relación con el profesorado de estudios sociales norteamericano:

“La educación del profesor, tanto su preparación inicial como su desarrollo posterior, está en una época de cambio y de desafío. Los educadores de profesores están enfrentados a la necesidad de preparar a profesores para satisfacer un complejo y cambiante sistema de demandas. (...) Se espera que las escuelas hoy se aseguren de que todos los niños aprendan, y de que se realizan en los más altos niveles. Los estudiantes deben ser preparados para el “trabajo del pensamiento” que exige la sociedad actual (...). Se espera que los estudiantes tengan mayores niveles y los profesores son presionados para preparar a sus estudiantes para demostrar esta capacidad con puntajes altos en los programas de exámenes estandarizados.

Al mismo tiempo, los profesores están trabajando con una población estudiantil más diversa que antes. Los niños, que alguna vez podrían haber abandonado la escuela o ser atendidos en colegios en ambientes protegidos, ahora se espera que permanezcan en la escuela, por lo menos durante la secundaria y que reciban una educación de alto nivel. Los profesores han de estar preparados para trabajar con aprendices que hablan una variedad de lenguas, así como con los que tienen discapacidades y presentan desafíos. Se espera que trabajen con niños que traen antecedentes culturales diversos en su aprendizaje, así como una amplia gama de estilos de aprendizaje y de talentos. Se espera que los maestros satisfagan las necesidades de todos los aprendices y que lo hagan de una manera que les ayude a tener éxito. En las escuelas actuales, los maestros deben conocer el contenido y, dominar una variedad de estrategias de enseñanza, y ser capaces de evaluar a los alumnos y adaptar su enseñanza adecuadamente y de manera oportuna” (Adler, 2004, 1-2). Y proseguía:

“La Educación en Estudios Sociales se enfrenta al reto de confrontar las complejas cuestiones que rodean la formación de docentes hoy, y de pensar acerca de esta en el contexto de estudios sociales. Si la formación del profesorado de estudios sociales, su preparación y su desarrollo profesional ha de ser diferente, entonces, los educadores de maestros de estudios sociales deben examinar sus prácticas, y deliberar acerca de sus metas (Adler, 2004, p. 3).

Ciertamente, las ideas de Adler y de otros investigadores animan a quienes nos dedicamos a la formación del profesorado a investigar nuestras propias prácticas docentes y, en particular, la relación entre ellas y la práctica de los docentes de la etapa educativa para la que preparamos a los y a las docentes. Y a ser creativos a la hora de ubicarles ante el currículum y su interpretación para prácticas docentes reflexivas. Esta es una línea

de trabajo que desde la Universitat Autònoma de Barcelona estamos cultivando desde hace ya algunos años y con excelentes resultados. Y sigue siendo una de las líneas sobre las que seguimos investigando. Tal vez porque creemos, como decía Audigier (1990) que, si enseñar historia es un oficio y si este oficio exige una formación profesional particular, la columna vertebral de dicha formación debe ser, puede ser, merece ser, es... la formación didáctica. Una formación que personalmente concibo entre la formación teórica más disciplinar, en el caso de secundaria, o más psico-socio-pedagógica en el caso de la educación infantil y primaria que puede ser representado de la siguiente manera:

Figura 1.

La Didáctica de las Ciencias Sociales



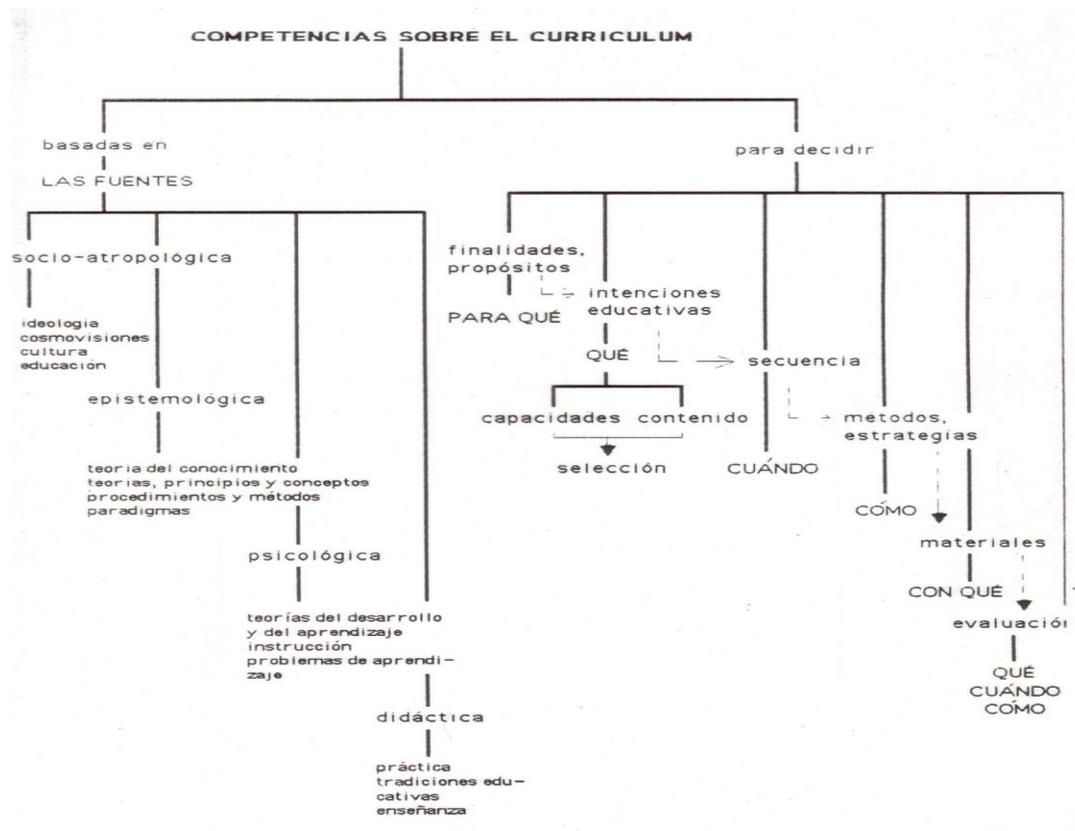
Fuente: elaboración propia.

Esta posición central de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, este puente entre dos mundos cuya lógica y racionalidad es diferente, aunque compartan cosas, es fundamental para que el profesorado aprenda a tomar decisiones desde los problemas de la práctica interpretándolos desde la teoría y devolviéndolos a la práctica para comprobar si su interpretación y si las soluciones aportadas permiten una intervención diferente y generadora de más y de mejores aprendizajes. En realidad, se trata, como señala Moisan (2010, p. 18), de entender –y en consecuencia formar- que “En tant qu’interprètes des curricula, les

enseignants sont comme les réalisateurs cinématographiques ou les metteurs en scènes de théâtre: ils donnent chair et vie aux textes en tenant compte du producteur, du public et des critiques. En art dramatique, un même scénario donnera une œuvre différente d'un réalisateur à l'autre : le décor, la musique, les acteurs varieront au gré des sensibilités, des objectifs, de la culture de l'artisan, mais aussi des attentes qu'il perçoit de la part de son public. Les maîtres interprètent les programmes et les mettent en œuvre à leur manière, selon leur compréhension, leurs connaissances (disciplinaires, curriculaires et pédagogiques), leurs objectifs personnels, leur identité et celle de leurs élèves, etc. Cette grande liberté de l'enseignant, qui est aussi une responsabilité, est maintenant reconnue". Esta es la libertad que puede asumir un práctico reflexivo cuando ha sido preparado para tomar decisiones teniendo en cuenta pautas como las siguientes:

Figura 2.

Competencias sobre el currículum



Fuente: elaboración propia.

La selección y la secuencia de habilidades y contenidos es tal vez la primera de las competencias que debe desarrollar el profesorado de historia y de ciencias sociales. ¿Qué significa esto? Pues que el profesor ha de saber qué habilidades y qué contenidos son los más adecuados para conseguir que los alumnos y alumnas a los que ha de enseñar puedan realmente aprender. Existen criterios que facilitan su trabajo. Sin embargo, la concreción primero, su conversión en una metodología de enseñanza y en actividades de enseñanza y aprendizaje, después, y su desarrollo en la práctica dependen única y exclusivamente de él. Por ejemplo, el contenido histórico debería, según la propuesta del Departamento de Educación y Ciencia inglés (1991):

- Atender diferentes *dimensiones* del estudio del pasado: temáticas (historia económica, política, cultural, social,), diferentes periodos (historia antigua, moderna, ...), diferentes protagonistas (hombres, mujeres, pobres, niños, ...), ...
- Potenciar el conocimiento de las diferentes *interpretaciones* de los acontecimientos y problemas del pasado,
- Problematizar y suscitar debates sobre *cuestiones fundamentales de la sociedad humana* desde una perspectiva ética, moral, social, política, ...
- Valorar el patrimonio y la herencia heredada del pasado,
- Desarrollar el *pensamiento y la conciencia histórica* a través de una amplia gama de habilidades derivadas de la metodología histórica.

Uno de los principales problemas de la enseñanza de la historia escolar consiste, precisamente, en las dificultades para que al alumnado se le enseñe historia a partir del conocimiento de diferentes interpretaciones de un mismo hecho. La historia, y también la historia escolar, incluyen información e interpretaciones históricas. En una sociedad plural y democrática, es fundamental que los alumnos aprendan a interpretar lo que sucede a través de las diferentes versiones sobre un hecho o un proceso histórico. Sin embargo, el peso de las historias nacionales, de los relatos históricos nacionales, concebidos como las únicas interpretaciones del pasado, impiden que el alumnado pueda comprender no sólo como unos mismos hechos son interpretados de manera diferente por quienes los han protagonizado sino también por quienes los estudian y los dan a la luz, es decir por los propios historiadores. Los relatos históricos nacionales tienen además consecuencias de otro tipo: impiden el desarrollo

de habilidades de pensamiento histórico en tanto y cuanto sólo piden al alumnado que reproduzca, que repita el saber que les es ofrecido. Sólo en la medida que el profesorado sea capaz de ofertar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o sobre un mismo proceso logrará el desarrollo de habilidades de pensamiento y podrá facilitar el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas y comprobar hipótesis, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de leer y observar crítica y comparativamente el pasado. Sólo así el alumnado desarrollará su conciencia histórica y podrá compara el pasado con el presente y proyectar sus conocimientos hacia el futuro.

Razones como estas avalan la necesidad no sólo de repensar los currículos de formación docente sino empezar por investigar las prácticas, las de la formación y las de la enseñanza. Pues de ellas ha de salir la información que nos ayude a repensar el oficio de profesor o profesora de historia y de ciencias sociales. Moniot (1990) afirmaba, en su *Intervention en el Cinquième Rencontre Nationales sur les Didactiques de l'histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales* dedicado a la formación didáctica de los docentes, que el tercer *métier* del profesor de historia es el más complejo y el menos visible. Se trata de un oficio que consiste en acompañar, ayudar, pilotar a alumnos y alumnas concretos, a grupos de alumnos en sus actividades intelectuales y afectivas. Y para ello ha de observar, conocer, preparar, provocar, guiar, orquestar su trabajo a fin de que activen sus neuronas y piensen. Para Moniot, formar a los maestros es dotarles de la capacidad intelectual, práctica y psicológica para hacer ellos mismos las elecciones más reflexivas, no para decirles cuáles son las buenas elecciones. La didáctica, además, ha de hacerles comprender que el profesor no puede pensar en lugar del alumno. Ha de conseguir retarlo para que él piense y se convierta en un pensador capaz de utilizar los saberes históricos y sociales para ubicarse en su mundo e intervenir en él con conocimiento de causa.

La tarea que nos queda por hacer es grande a pesar de que ya se han dicho y se ha hecho algunas cosas (Pagès, 2011). Los planes de estudio de la formación de los y de las docentes de educación infantil, primaria y secundaria tienen aún déficits importantes. Entre otros, no tener en cuenta los resultados de las investigaciones didácticas tanto sobre las prácticas docentes en las escuelas como las prácticas docentes de la formación.

Las investigaciones que se presentan en este número, en particular las de Lorenia Hernández, Lucia Valencia y Gabriel Villalón son ejemplos de lo que pueda aportar la investigación en la búsqueda de sentido de las prácticas docentes, y de su representación, a fin de diseñar estrategias coherentes y útiles para la formación inicial y continua del profesorado de historia y ciencias sociales de todas las etapas educativas. Y, en consecuencia, para preparar a un o una docente que consiga que su alumnado aprenda historia y ciencias sociales y la utilice para tomar decisiones sobre su vida, su presente y su futuro. Que las utilice para construir un mundo mejor que el que le dejaran las generaciones que les han precedido.

Referencias

- Adler, S. (2004). Introduction”, 1-7. Adler, S. (ed.). *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. IAP (Information Age Publishing). USA.
- Audigier, F. (1990). Introduction aux travaux du colloque. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.) *La formation aux didactiques, la géographie, les sciences sociales : quelle(s) formation(s) pour quel métier ? Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l’Histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales. Actes du Colloque*. INRP, 13-14
- Department of Education and Science. (1991). *History in the National Curriculum (England)*. HMSO.
- Moisan, Sabrina (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d’enseignants d’histoire du secondaire à l’égard de l’enseignement de l’histoire et de la formation citoyenne*. Département de didactique. Faculté des sciences de l’éducation. Université de Montréal. Thèse présentée à la Faculté des sciences de l’éducation en vue de l’obtention du grade de PhD en didactique

- Moniot, H. (1990). Intervention de... MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.) *La formation aux didactiques, la géographie, les sciences sociales : quelle(s) formation(s) pour quel métier ? Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales. Actes du Colloque.* INRP, 31-35
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania* n° 40, Universidad Católica de Valencia, 67-81
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris: ESF Éditeur.
- Ross, E. Wayne (1994). Teachers as Curriculum Theorizers. ROSS, E. Wayne (ed.). *Reflective Practice in Social Studies.* National Council for the Social Studies. Bulletin Number 88, 35-41
- Thornton, J. (1994). Perspectives on Reflective Practice in Social Studies Education. ROSS, E. Wayne (ed.). *Reflective Practice in Social Studies.* National Council for the Social Studies. Bulletin Number 88, 5-10

Dictadura y Enseñanza de la Historia
¿Por qué enseñar, qué y cómo enseñar? El ejemplo de la Dictadura
Chilena¹²

Dictatorship and Teaching of History
Why teach, what and how to teach? The example of the Chilean Dictatorship

Joan Pagès Blanch¹³ & Gabriel Villalón Gálvez¹⁴

Resumen

En este artículo planteamos una reflexión sobre el tratamiento de las dictaduras en la enseñanza de la historia. En la primera parte del texto nos referimos al por qué enseñar sobre las dictaduras y qué enseñar sobre ellas. En la segunda parte nos referimos al tratamiento de la dictadura chilena en dos textos de estudio y a las propuestas realizadas por dos sitios de memoria. Analizamos en específico qué se enseña sobre los oprimidos por el régimen, el valor de la democracia y de los derechos humanos.

Palabras clave: Enseñanza de la historia y dictaduras, oprimidos en la enseñanza de la historia, educación para la democracia.

Abstract

In this paper we propose a reflection on the treatment of dictatorships in the teaching of history. In the first part of the text, we refer to why dictatorships and teach about what to teach about them. In the second part we refer to the treatment of the Chilean dictatorship two

¹² <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.43>

¹³ Fue catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, pionero en la formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en Iberoamérica, coordinador de GREDICS.

¹⁴ Académico Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile. <https://orcid.org/0000-0003-0580-1870> Contacto: Gabriel.villalon@uchile.cl

textbooks and the proposals made by two memory locations. Analyze specifically what is taught on the oppressed by the regime, the value of democracy and human rights.

Keywords: Teaching history and dictatorships, Oppressed in teaching history, Education for Democracy.

¿Por qué enseñar de una dictadura?

El problema central de la política, del gobierno de la polis, es el poder. Langlois (1983) presentaba el problema del poder en un libro titulado *La política explicada a los niños* con las siguientes palabras:

Como sería de agradable vivir en un mundo en el que nadie buscase dominar a los otros, en el que cada uno fuera igual a cada uno. Desgraciadamente, este no es el caso.

Tú lo ves en la escuela y en la vida todos los días. No se puede reunir a cinco o seis personas sin que una busque mandar a las otras, busque imponerles su punto de vista. Hay gente que quieren ser jefes. Están contentos dando órdenes y queriendo que los otros los obedezcan. Les gusta que se les admire y que se diga de ellos que son los más grandes, los más bellos, los más fuertes (p. 17).

El problema del poder afecta directamente al estatus de la ciudadanía. La ciudadanía es, según Heater (2007), una forma de identidad sociopolítica. Este autor considera que han existido a lo largo de la historia cinco formas principales de ciudadanía que vincula con los sistemas feudal, monárquico, tiránico, nacional y ciudadano. La tiranía es una forma de gobierno autoritaria que incluye las dictaduras y cualquier forma de totalitarismo que anule los derechos humanos y las libertades ciudadanas

Para Langlois (1983) hay tres maneras de acceder al poder. A través de las elecciones, de la propaganda y del chantaje y de la fuerza: “se utiliza el ejército y la policía. El que protesta es detenido, golpeado, torturado, fusilado. No hay libertad. La vida humana no tiene

ningún valor. Es la dictadura. Desgraciadamente existe en numerosos países y tu seguro que has visto en televisión a estos hombres, mujeres, niños tratados como bestias, estos cadáveres abandonados en medio de la calle” (p. 18).

Y concluye: “Todo tipo de violencia debe ser condenada. Todos los seres humanos, fuertes y débiles, ricos o pobres, grandes o pequeños, tienen el mismo valor. No hay ninguna razón para que los unos se sirvan de su fuerza para dominar a los otros” (p. 19).

En el mundo han triunfado y triunfan formas de gobierno autoritarias, dictatoriales. La palabra dictadura proviene, como es sabido, del latín *dictator*, dictador, la persona que dicta las órdenes, que ejerce un poder absoluto y autoritario. La dictadura concentra en manos de una persona, de un grupo de personas o de un solo partido político, todos los poderes del estado (ejecutivo, legislativo y judicial) anulando las reglas básicas del funcionamiento democrático y los derechos humanos. A lo largo de la historia han existido muchos tiranos y muchos dictadores, antes incluso de la moderna democracia emergida de la Revolución Francesa.

¿Por qué hemos de enseñar las dictaduras? Porque las dictaduras representan la negación de la dignidad humana y el exterminio de toda disidencia; porque niegan lo fundamental en la persona: la capacidad de ser libre y de pensar de manera autónoma.

Para Yves Basset (2002) “hoy el autoritarismo y la dictadura no han sido erradicados, a pesar del progreso evidente de las ideas democráticas en el mundo. Y al mismo tiempo emerge un nuevo totalitarismo teocrático, simbolizado por los talibanes (...). Razón de más para que todos defendamos sin debilidades “el régimen democrático”, las libertades públicas y el estado de derecho no olvidando jamás que “Le ventre est encore fécond d’où naquit la bête immonde... (Bertolt Brecht)” (Basset, 2002, p. 335).

Las dictaduras modernas, como la chilena, aprovecharon los grandes cambios y las grandes crisis económicas y sociales para ocupar el poder. Suelen descansar en el carisma del jefe, del dictador y su supuesta capacidad para resolver todos los problemas que acechan a un país en un momento dado.

En una sociedad democrática es imprescindible que la formación política de la ciudadanía no sea un aprendizaje espontáneo y al albur del contexto social donde crecen los niños y los jóvenes o de los medios de comunicación. Es necesaria una formación política democrática intencional que se centre en los derechos y deberes de los niños y de los jóvenes como ciudadanos y les predisponga para querer participar en la organización de la vida social, cultural y política de todos. Es fundamental conseguir que los niños y los jóvenes se adhieran a la democracia frente a aquellas formas de poder que la niegan al negar la soberanía popular como fuente de la que emana el poder político. Una sociedad democrática fuerte requiere un altísimo nivel de conciencia política de su ciudadanía que actúe como antídoto, como vacuna, frente a los totalitarismos y a las dictaduras.

Las dictaduras contemporáneas han sido alternativas políticas a los regímenes democráticos. La democracia, de manera lenta pero constante, fue implantándose en muchos países del mundo como un sistema de organización política basado en la soberanía nacional, primero, y en la soberanía popular después, es decir en el gobierno del pueblo. En la lucha para conseguir el reconocimiento de la soberanía popular y de un sistema político basado en el pluralismo, la libertad y la igualdad de derechos, aparecieron todo tipo de obstáculos que, a menudo, acabaron con la implantación de una dictadura. Esta situación fue particularmente grave durante el siglo XX.

Para ello es conveniente estudiar las dictaduras, y lo que supusieron, dentro de la organización política contemporánea y, en concreto, como un aspecto de la lucha por la implantación de la democracia. La formación de una conciencia política democrática pasa por conocer los peligros que han acechado y acechan a la democracia. La defensa de la democracia como un medio de convivencia política y social sigue siendo uno de los propósitos fundamentales de la educación para una ciudadanía democrática y uno de los retos que la escuela ha de tener entre sus finalidades.

¿Qué contenidos enseñar sobre las dictaduras?

La política es, ya lo hemos señalado, un problema relacionado con el poder, con la manera de acceder y de mantenerse en él, de justificarlo y de gestionarlo. Por esto una

educación política democrática debería desarrollarse a través de contenidos como los siguientes:

- i) El poder político: qué es, cómo se ha accedido y se accede a él, quién lo otorga y cómo;
- ii) La soberanía: tipos de soberanía (nacional, popular), los orígenes de este concepto y su evolución contemporánea,
- iii) La participación popular: cómo se ha ejercido y se ejerce, limitaciones a la soberanía,
- iv) El funcionamiento del poder político, su estructura, la división de poderes y sus características,
- v) La ideología política: las leyes, la Constitución, los partidos políticos y su ideología,
- vi) Las formas autoritarias del poder político: las dictaduras.

Por su parte, estudiar una dictadura supone fundamentalmente conocer, analizar y valorar:

- Cómo y por qué el poder está en manos de un dictador.
- Cómo ocupo el poder y cómo justifica su permanencia en él.
- Qué causas explican que en un momento dado el poder caiga en manos de un dictador.
- Qué consecuencias se derivan para la ciudadanía de vivir bajo un régimen dictatorial.
- Qué derechos y libertades han sido suprimidas.
- Qué supone la negación del pluralismo, y de las libertades de expresión y comunicación.
- Cómo se ha ejercido el poder en una dictadura.
- Qué papel han tenido los ciudadanos y ciudadanas en la vida política y social de una dictadura.

Las dictaduras siempre se han impuesto por la violencia y por la fuerza. Siempre han sido terriblemente crueles, sanguinarias la mayoría de las veces, con los derrotados, con los vencidos, con los que han expulsado del poder. La represión ejercida contra los opositores de la dictadura ha llegado hasta el exterminio y la desaparición física e intelectual. Los vencidos pronto se han convertido en invisibles, en personas o grupos inexistentes. Durante la dictadura la lucha por la supervivencia se combina con la denuncia del terror. Por esto es importante no olvidar a los represaliados y represaliadas, a las personas perseguidas y hechas desaparecer en la dictadura una vez la dictadura haya sido derrotada democráticamente. Por esto no hay que olvidar. Es necesario recordar y dar a conocer lo que han sido las dictaduras para evitar en el futuro nuevos dictadores y nuevas atrocidades como las que ha conocido la humanidad durante el siglo XX en manos de todo tipo de dictadores. En este trabajo damos a conocer el tratamiento que se da a las personas represaliadas, perseguidas, torturadas o exterminadas (desaparecidas, en el argot) durante la dictadura chilena en algunos materiales curriculares elaborados ex proceso.

Tenemos muchos ejemplos de dictaduras en el mundo a lo largo del siglo XX. Estudiar algunas dictaduras concretas, compararlas entre ellas y compararlas con los regímenes democráticos es un buen ejercicio para aprender a juzgar éticamente los crímenes que las acompañan y para educar en defensa de la vida y de la dignidad humana demasiadas veces pisoteada por todo tipo de dictaduras. Y, en primer lugar, los fascismos.

Así para Berstein (1996) el fascismo italiano y del nazismo alemán tuvieron en común los siguientes aspectos que les acreditan como pertenecientes a la categoría de los fascismos, de dictaduras totalitarias:

Los dos regímenes pretenden organizar un Estado fuerte en torno a una concepción ideológica exclusiva (Estado omnipotente o Estado racista) y rechazan toda estructura de control paralela. Uno y otro defienden la concepción de un sistema que quiere conservar las tradiciones nacionales excluyendo toda revolución igualitaria de tipo comunista. Ambos quieren hacer del partido único el guardián de la ideología fundadora, el instrumento de la creación del Estado. Finalmente, fascismo y nazismo están dispuestos a utilizar la violencia para modelar al hombre según los designios de la ideología

organizadora. (...) La historia del período de entreguerras es la de una lucha entre la democracia liberal y los modelos totalitarios, fascista y comunista, para la conquista del mundo (p. 91).

Este autor concluye su análisis de la evolución de los regímenes políticos en el siglo XX con las siguientes palabras: “(...) la victoria indiscutible de esta última [la democracia liberal] sobre los regímenes rivales supondría un grave peligro si llegara a hacer cuajar el sentimiento de que ya no existen movimientos de oposición capaces de inspirar temor y circunspección a las fuerzas económicas y a los grupos políticos dominantes. En definitiva, es bueno recordar que el totalitarismo, en sus diferentes variantes, surgió del problema de la integración de las masas en la sociedad y del juego político. No sería arriesgado predecir que la historia política del mundo contemporáneo tiene ante sí un gran provenir” (p. 231)

Sin embargo, el siglo XXI no ha supuesto, lamentablemente, el fin de las dictaduras. Conviene aprender del pasado, de dictaduras como la chilena, y estar atentos al presente pues aún podemos observar síntomas que nos indican que el fin de las dictaduras será un proceso largo. La lucha por el poder seguirá impulsando el ingenio de aquellas personas, o grupos sociales, económicos o religiosos, que se creen predestinadas a ser sus usufructuarias y que, bajo cualquier pretexto, pretenden erigirse en propietarios del poder y justificarlo con cualquier medio. Hace ya unos años el Colectivo ALOCLARO (1977) explicaba la situación que se iniciaba en España con la muerte del dictador Franco y la transición a la democracia recordando en un texto de enorme sencillez las distintas formas de acceder, ocupar y justificar el poder político:

“Históricamente quienes gobiernan han justificado su poder de muchas maneras: por la astucia, por la fuerza, por la magia o “por la gracia de Dios”. En la antigüedad se consideraba que los reyes recibían el poder de Dios; por tanto, desobedecer al rey era pecado (Las monedas de los tiempos de Franco, en España, llevaban una inscripción que decía: “*Francisco Franco, Caudillo de España por la Gracia de Dios*”).

Esta y otras formas de legitimar la autoridad se sucedieron hasta que, a través de la lucha de los pueblos –lucha que aún continúa- se estableció el principio fundamental de la teoría

democrática: *la soberanía del pueblo* ha de residir en el pueblo y únicamente es legítima la autoridad que procede de éste.

El poder reside en el pueblo y él lo puede ejercer de dos maneras: directamente, es decir participando toda la comunidad en la solución de los asuntos (a esto se le llama *democracia directa*) o bien eligiendo unas personas para que en su nombre gobiernen (*democracia representativa*)”.

Para evitar la vuelta a pasados tan lamentables como los que se produjeron en las dictaduras del siglo XX hay que recordar. La historia nos enseña no sólo a no olvidar sino a analizar y valorar situaciones como la que llevó a Chile a la dictadura de Pinochet y a una dura represión contra quienes se opusieron a ella.

¿Qué se enseña sobre la dictadura, las violaciones a los derechos humanos y la memoria en los textos escolares y en las propuestas de los sitios de memoria?

La consolidación del modelo democrático chileno y la lejanía “relativa” en el tiempo del golpe de estado comandado por Pinochet, han llevado a una instalación de los temas relacionados con el golpe de estado, la dictadura militar y las violaciones a los derechos humanos en la enseñanza de la historia en Chile. La incorporación de estas temáticas se ha realizado tanto a nivel del currículo institucional, a partir de la incorporación en los contenidos del marco curricular, bases curriculares y programas de estudio según corresponda como a partir del trabajo de organizaciones vinculadas al rescate de la memoria y la denuncia de las violaciones a los derechos humanos sucedidas en Chile durante la dictadura como, por ejemplo, El Parque por la Paz Villa Grimaldi y el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. En este apartado comentaremos desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales algunas de estas propuestas, con el objetivo de analizar a) cómo son visibilizados los oprimidos o derrotados y b) qué se enseña y cómo se enseña sobre los oprimidos por la dictadura, los derechos humanos y la democracia en las propuestas de enseñanza.

Para el desarrollo nuestro análisis hemos revisado los siguientes materiales: *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, sexto año básico, texto del estudiante de la editorial Zig-Zag (2012a); *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, tercer año medio, texto del estudiante de la editorial Zig-Zag (2012b); Set didáctico *Construyendo Memorias* del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2013); *Educación en Derechos Humanos en un sitio de Memoria* del Parque por la Paz Villa Grimaldi (2010).

Los textos de estudio

a) ¿Cómo son visibilizados los oprimidos o derrotados?

En los textos de estudio de sexto año de enseñanza básica y tercer año de enseñanza media los temas vinculados a la dictadura de Pinochet aparecen en las siguientes unidades:

Tabla 1.

Temas vinculados a la dictadura de Pinochet en los textos de estudio

Texto de estudio sexto año básico	Texto de estudio tercer año medio
Unidad 4: Desarrollo y Democratización	Unidad 4: El gobierno militar y la apertura comercial
Tema 3 Las Grandes Transformaciones: Quiebre y Recuperación de la Democracia	Capítulo 1: Los años del poder total Tema 1. El quiebre de la democracia
El golpe militar de 1973	Tema 2. Hacia un nuevo modelo económico
El régimen militar el surgimiento de la oposición al régimen militar.	Tema 3. Las relaciones internacionales Capítulo 2: Refundación del régimen Tema 1. El proyecto político e institucional del régimen militar Tema 2. El modelo económico y la crisis de 1982

Capítulo 3: La transición a la democracia

Tema 1. La crisis política del régimen militar

Tema 2. La transición pactada

Fuente: elaboración propia.

El relato que presentan los textos coloca el acento sobre las medidas políticas y económicas de la dictadura. La temática vinculada a la represión y violación de los derechos humanos aparece como un anexo a la cuestión política del período y no se le otorga un rol central. En la propuesta de contenidos de ambos textos también podemos ver que no existe como objetivo principal un planteamiento que coloque a los estudiantes en la reflexión sobre las consecuencias nefastas de un modelo dictatorial y la defensa de la democracia. Al contrario, parece que la pretendida búsqueda de neutralidad en los textos ponga en el mismo nivel a la democracia y a la dictadura como se pone de relieve en una actividad para tercer año medio en la que se hace referencia a las diferencias entre la dictadura y el régimen militar (Zig-Zag, 2012b):

Figura 1.

Diferencias entre dictadura y régimen militar

2. ¿Cómo se define el régimen político resultante de la acción de los militares del 11 de septiembre de 1973? Tampoco existe consenso al respecto. A continuación se ofrecen dos conceptualizaciones para caracterizar a este período. Evalúen cuál de las dos siguientes definiciones se ajusta más al período que se inició en 1973.

Concepto Dictadura	Concepto Régimen Militar
<p><i>"Llamaremos pues dictadura a un régimen de excepción que, por circunstancias particulares, se ejerce sin control. Ello implica que el poder de los gobernantes sobre los gobernados no conoce ninguna restricción, o sea que, dicho ahora en términos constitucionales, que las garantías constitucionales se hallan abolidas. Permanecemos así muy cerca de una acepción clásica. Al especificar que la dictadura implica la concentración de todos los poderes en manos de un hombre, de una clase, de un partido, de una institución (ejército, clero, etc.), explicitamos en un sentido más contemporáneo nuestra denición".</i></p> <p>Fuente: Rouquié, A. Dictadores, militares y legitimidad en América Latina, Revista Crítica & Utopía, N° 5, En: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro5/ROUQUIE.pdf Consulta: 26 de marzo de 2012.</p>	<p><i>"Técnicamente es lo mismo (usar uno u otro término) porque un régimen militar es una dictadura en donde la Fuerza Armada o el partido militarizado asume el poder político total; vale decir, los tres poderes: legislativo, judicial y ejecutivo, en una sola mano. Se trata de un régimen no democrático.</i></p> <p><i>"El término régimen militar es más completo. Para decir dictadura, yo creo que un alumno chileno debería saber qué tipo de dictaduras ha habido en el mundo. . . Me parece también que la palabra régimen es la más adecuada porque el régimen de Pinochet tuvo una evolución: fue una dictadura absoluta entre 1973 y 1977 y después comenzó a cambiar. A partir del año ochenta, hay una relativa libertad de prensa y una libertad de discusión pública. Por lo tanto, decir dictadura de 17 años no es cierto."</i></p> <p>Joaquín Fernandois, En: http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2012/01/710639/dictadura-o-regimen-militarconnotados-historiadores-entran-a-la-polemica-por-cambio-en-los-textos-escolares. Consulta: 26 de marzo de 2012.</p>

Fuente: Zig-Zag, 2012.

Al centrarse la propuesta de ambos textos en las problemáticas desde una perspectiva política tradicional y en las cuestiones económicas, la inclusión en el relato de las personas asesinadas y sometidas a distintos abusos por parte de los organismos de represión de la dictadura o de los grupos de oposición es secundaria.

En el libro de sexto básico se hacen referencias a los oprimidos y a los opositores al régimen en dos momentos. En primer lugar, cuando se refieren a las violaciones de los derechos humanos. En este apartado el libro indica que:

Durante el régimen militar se produjeron graves violaciones a los derechos de las personas, tal como lo avalan los datos arrojados por la investigación que realizara “La Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación” en los años 1990–1991 y la “Comisión Nacional sobre prisión política y tortura” en los años 2003 - 2004. Estas violaciones incluyeron detenciones arbitrarias, prisión, desapariciones forzosas, ejecuciones sin juicio previo, exilio, relegaciones, secuestros, intimidación, allanamientos, exoneraciones y vigilancias (Zig-Zag, 2012a).

El texto realiza a continuación una descripción cuantitativa, siguiendo lo expuesto en los informes, sobre las personas sometidas a violaciones de sus derechos a través de la tortura, la ejecución y el exilio entre otras. No se identifica en específico el sector político, ni social de los oprimidos por la dictadura. Además de esta descripción cuantitativa, se agrega una foto de un memorial para dar cuenta de las organizaciones que se formaron para la defensa de los derechos humanos durante la dictadura.

Los oprimidos y opositores a la dictadura aparecen en el texto de sexto año básico también en el sub-tema “Surgimiento de la oposición al régimen militar”. La descripción que hace el texto indica que la crisis económica fue el caldo de cultivo para la manifestación del descontento político y económico de parte de la población con el régimen, lo que dio nacimiento a las primeras protestas en 1983. En un cuadro se destacan las principales protestas y paros. En este cuadro se hace mención que las protestas eran reprimidas por las

fuerzas de orden violentamente y que en una de ellas resultó muerto en la población La Victoria el sacerdote Andrés Jarlan (Zig-Zag, 2012a).

En el caso del texto de estudio para tercer año medio la visibilidad de los oprimidos y opositores es mayor en el capítulo de “los años del poder total”. En él se desarrollan los subtemas: “el quiebre de la democracia” donde se tratan problemas como la persecución de los opositores; el Estadio Nacional como centro de detención; La caravana de la muerte; y la operación Cóndor. En los textos que componen estas temáticas a diferencia del texto de sexto básico, no se opta solamente por un relato cuantitativo, sino que se identifica quienes fueron los grupos específicos que fueron reprimidos por el aparato de seguridad de la dictadura, se identifica a estos organismos y se describe su proceder. Por ejemplo, cuando se hace referencia a uno de los organismos de represión de la Dictadura, la DINA, se identifica contra quienes iban sus acciones:

La DINA operó bajo la premisa de objetivos específicos: desarticulado al Partido Socialista por la represión de los primeros meses tras el 11 de septiembre, aunque su objetivo principal pasó a ser el MIR. Se inició desde entonces, y hasta 1975, una de las persecuciones más enconadas que se tenga memoria en Chile, la que se coronó con la muerte del líder del MIR, Miguel Enríquez, en octubre de 1974. Un año más tarde, a fines de 1975, el régimen declaró públicamente que la guerra contra el MIR había terminado, mientras las autoridades se concentraban ahora en la persecución de los militantes y dirigentes del Partido Comunista, la que continuaría hasta 1977 (Zig-Zag, 2012b, p. 196).

La inclusión más visible de los oprimidos y opositores a la dictadura en el texto de tercer año medio se evidencia en la incorporación en actividades de trabajo con testimonios de detenidos en el Estadio Nacional como se hace en la actividad de la página 197 (Zig-Zag, 2012). En la misma línea de visibilizar a los grupos oprimidos el texto de tercer año medio destaca el tratamiento que se hace al rol de la mujer en la lucha contra la dictadura en el subtema “Movimiento feminista de fines de los ochenta” (Zig-Zag, 2012b, p.236)

b) ¿Qué se enseña y cómo se enseña sobre los oprimidos por la dictadura, los derechos humanos y la democracia en las propuestas de enseñanza?

Los textos de sexto año básico y de tercer año medio optan por una enseñanza centrada en el contenido. El discurso que construyen sobre la historia es un relato cronológico, en que las temáticas que dominan son las políticas y económicas (ver: tabla 1). Los textos desarrollan temáticas en las que visibilizan a los oprimidos por la dictadura, los derechos humanos y la democracia.

En el texto de estudio de sexto básico los oprimidos y los opositores a la dictadura aparecen visibilizados solo en el relato sobre la oposición a la dictadura, mientras que el tratamiento de los derechos humanos es escaso y solamente aparece relacionado al tema titulado “las violaciones a los derechos humanos” en que como, indicamos anteriormente, se hace un relato casi de tipo cuantitativo. Por otro lado, no aparece ningún tema específico dedicado a la democracia (Zig-Zag, 2012a).

El texto de sexto año básico opta por un relato cronológico y centrado en los hechos políticos y económicos. El tratamiento de los contenidos se ajusta a un modelo técnico de la enseñanza de la historia (Pagès,1994). Las actividades que se presentan en la unidad manifiestan ciertos matices con respecto al tratamiento de los contenidos. En primer lugar, entre las actividades que se proponen en el texto de sexto año básico encontramos las que se centran en temáticas como la democracia y los derechos humanos. En segundo lugar, las actividades rescatan la utilización de fuentes orales y la memoria por parte de los estudiantes. Un ejemplo de lo anterior es la actividad propuesta sobre el impacto de la dictadura en la unidad 4 (Zig-Zag, 2012a, p. 169). La actividad tiene como objetivo que los estudiantes conozcan los efectos políticos y sociales de la dictadura. Para esto se solicita que investiguen sobre la situación de las libertades individuales, de los derechos humanos, de los poderes del Estado y de los partidos políticos. En la segunda parte de la actividad se pide a los estudiantes que desarrollen un informe a partir de la reflexión de preguntas como “¿Por qué se considera que la democracia es el sistema político, que mejor resguarda el respeto a los derechos de las personas?” (Zig-Zag, 2012a, p. 169).

Entre el texto de tercer año medio y el texto de sexto año básico no hay diferencia en cuanto al tratamiento de los contenidos. En ambos se ha elegido una narración centrada en hechos y conceptos asociados a la historia política y económica. En el texto de estudio de tercer año medio tampoco encontramos que el objetivo de la propuesta sea lograr que los estudiantes reflexionen sobre el valor de la democracia y los derechos humanos. Contenidos referidos a estas temáticas se encuentran presentes en la propuesta, pero no tienen un papel central (Zig-Zag, 2012b). Las actividades que se proponen en el texto de estudio de tercer año medio incorporan en menor medida el trabajo con fuentes como testimonios orales, aunque se privilegia el uso de fuentes documentales escritas. Las actividades que se presentan en tercer año medio no tienen como objetivo hacer que los estudiantes reflexionen sobre el valor de la democracia. A manera de ejemplo podemos ver la actividad propuesta en relación con la represión posterior al Golpe de Estado (Zig-Zag, 2012b, p.199). La actividad solicita a los estudiantes que elaboren una síntesis histórica de dos carillas en relación con estas tres temáticas:

Elabora una síntesis histórica de a lo menos dos carillas en donde debes considerar los siguientes tópicos: “1. *Violaciones de los Derechos Humanos: casos de detención arbitraria, tortura, ejecuciones sumarias, desaparición forzada, entre otras*; 2. *El terror como mecanismo de control social: “toques de queda”, allanamientos masivos, soplónaje, el rol de los medios de comunicación y la administración de justicia*; 3. *La lucha por la defensa de los Derechos Humanos: convenciones y tratados internacionales de promoción y defensa de los Derechos Humanos*” (Zig-Zag, 2012b).

La actividad sólo considera la elaboración de un relato a manera de síntesis que dé cuenta de estos procesos, pero no agrega que los estudiantes se planteen reflexiones en torno a la importancia del respecto por los derechos humanos y la democracia.

Las propuestas desde los sitios de memoria

a) ¿Cómo son visibilizados los oprimidos o derrotados?

La propuesta del set didáctico *Construyendo Memorias* del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2013) y el material educativo *Educación en Derechos Humanos en un sitio de Memoria* del Parque por la Paz Villa Grimaldi (2010) evidencian de manera clara en sus objetivos la necesidad de visibilizar el rol de los oprimidos. La propuesta del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos tiene como objetivo que los estudiantes reconozcan a los actores que fueron sometidos a la violación de sus derechos a través del trabajo en torno a un sitio de memoria. Junto a lo anterior, la propuesta tiene como objetivo que los estudiantes comprendan que las violaciones en contra de los derechos humanos no fueron un proceso alejado de su realidad inmediata. Por esto se pide a los estudiantes que indaguen y rescaten sitios de memoria cercanos a sus escuelas (Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2013).

La propuesta *Educación en Derechos Humanos en un sitio de Memoria* del Parque por la Paz Villa Grimaldi (2010) en sus tres documentos *Ruta Contexto Histórico y Partidos Políticos de la Izquierda Chilena; Ruta Movimiento de Derechos Humanos en Chile; Ruta Memoria y Testimonio* tiene el propósito de visibilizar e individualizar a los actores que fueron sometidos a la violación de sus derechos durante la dictadura. Un ejemplo de lo anterior es el primero de estos documentos en donde a los estudiantes se les propone conocer los postulados de los distintos grupos que apoyaron el proyecto de la Unidad Popular. Entre los objetivos se persigue que los estudiantes sean capaces de individualizar y caracterizar a cada uno de los grupos sociales y políticos (Parque por la Paz Villa Grimaldi, 2010).

b) ¿Qué se enseña y cómo se enseña sobre los oprimidos por la dictadura y sobre los derechos humanos y la democracia en las propuestas de enseñanza?

Las propuestas del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2013) y el Parque por la Paz Villa Grimaldi (2010) centran sus temáticas en hacer visibles a los oprimidos por la dictadura de Pinochet. La primera propuesta está centrada en el trabajo sobre lugares de memoria y la segunda utiliza un lugar de memoria para individualizar y caracterizar a todos y todas las que fueron sometidos a la violación de sus derechos. Las dos propuestas tienen como objetivo enseñar sobre las violaciones a los derechos humanos a partir del rescate de

la memoria de los testimonios de personas que fueron sometidas a torturas en distintos centros de detención clandestina dirigidos por la dictadura.

Con relación al cómo se enseña, las dos propuestas destacan el papel del rescate de la memoria del período a través de los testimonios y el rescate de espacios que fueron utilizados como centros de detención. La propuesta del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos busca que los estudiantes rescaten lugares de memoria en su ciudad, con el objetivo de hacerlos partícipes en la construcción de memorias desde su cotidianeidad. Por medio de esta actividad se pretende que los estudiantes reflexionen sobre su rol como ciudadanos y trabajen para el rescate de la memoria local. Se propone una indagación utilizando fuentes primarias asociadas a testimonios y lugares relacionados con las violaciones a los derechos humanos en la dictadura. La propuesta se desarrolla en tres momentos: el primero consiste en la identificación del lugar de memoria a partir del análisis de fotografías y de la ubicación geográfica del lugar. El segundo es la visita e investigación del lugar en la actualidad y el tercero es el debate entre los estudiantes sobre la relevancia del rescate de estos lugares y el desarrollo de una propuesta sobre qué hacer con el lugar investigado (Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2013).

La propuesta del Parque por la Paz Villa Grimaldi (2010) también propone una enseñanza que rescate la memoria de los oprimidos por parte de los estudiantes a partir de la experiencia de visita a un lugar de memoria como la Villa Grimaldi y el conocimiento de testimonios de los diversos actores que pasaron por este sitio de memoria. Como podemos ver en el primero de los documentos se propone una actividad de inicio que pretende que los estudiantes distingan los postulados de los partidos políticos del período. Para esto se presenta una actividad donde los estudiantes divididos en grupos analizan un documento con los postulados de cada partido. Luego de discutir el documento al interior del grupo, se socializan las conclusiones con el resto del curso.

A continuación, la actividad que podemos identificar como actividad de desarrollo tiene como objetivo que los estudiantes comprendan las aspiraciones de cambio y justicia social de los partidos políticos de izquierda. La actividad consiste en el recorrido por los distintos espacios de la Villa: Gradas, Maqueta, Celdas, y Memoriales de los partidos políticos. Finalmente, la actividad de cierre pretende que los estudiantes relacionen los estatutos y

programas de gobierno de los partidos políticos de izquierda y las prácticas represivas a sus militantes después del golpe de Estado, comparando con situaciones del mundo actual. La actividad reúne al curso en los mismos grupos de la actividad de inicio y se entregan a cada grupo un set de documentos y se leen en una lectura socializada que es dirigida por el guía del parque, luego se establece una conversación en torno a los documentos (Parque por la Paz Villa Grimaldi, 2010).

Reflexión final

El ejemplo de la historia reciente chilena –gobierno de la Unidad Popular, dictadura de Pinochet, recuperación de la democracia- pone de relieve la necesidad de una formación política democrática potente en las escuelas. Es evidente que el ejemplo chileno no es el único. Por desgracia el siglo XX nos suministra muchísimos ejemplos de dictaduras de naturaleza muy variada desde la dictadura española hasta la dictadura de Corea del Norte pasando por infinidad de dictaduras en África, Asia y América. Ciertamente, la evolución de la democracia política y su sometimiento a las leyes del mercado, por un lado, y a los potentes medios de comunicación, por el otro, no facilita que la enseñanza de la educación democrática pueda traducirse en acciones en la vida cotidiana de los ciudadanos y de las ciudadanas. Sin embargo, es evidente que se necesita una reacción de la ciudadanía para fortalecer la democracia política y social y para poder construir un mundo más justo, más igualitario y más solidario en el que no tengan cabida ni los salvadores de la patria ni las soluciones basadas en la violencia, la represión y la supresión de las libertades.

Von Zuben y Gallo (2005: 125) afirman “En estos tiempos de barbarie institucionalizada que atormenta a la humanidad, pensar en la cuestión de la ciudadanía y en todos los elementos que giran a su alrededor, es tanto o más apremiante que el desafío de la Esfinge: ¿contesta o morirás!

Ciudadanía, democracia, política, valores, derechos humanos, términos gastados, cansados por las vicisitudes semánticas en el transcurrir de la historia, invadidos por una gran inflación de significados, y que, sin embargo, son todavía capaces de contener una nueva idea. Posiblemente una idea que revela más de utopía que de realidad. Ciudadanía es una idea

generosa, pero que exige ser construida. Los horizontes están turbios, tanto en el plano de los conceptos como, sobre todo, en el plano concreto del “mundo vivido”, en el campo de las experiencias, actitudes y vivencias. Observamos aturridos escenarios sombríos, y la propia civilización se ve amenazada. Esa situación nos impone una tarea urgente y vital: replantearnos el significado de los conceptos, de los valores, de la política, de la ética, de las relaciones entre las culturas, de las relaciones entre las sociedades y de los individuos entre sí.”

En esta tarea, enseñar sobre las dictaduras, y sus atrocidades, puede ser una excelente manera de intentar evitarlas en el futuro. En el caso de las propuestas para la enseñanza de la dictadura en Chile de los textos de estudio y los materiales educativos de los sitios de memoria encontramos avances en este sentido.

En los textos de estudio que hemos revisado se incluye el tratamiento de la dictadura en la propuesta de contenidos. Sin embargo, la inclusión de los temas relacionados a los oprimidos por la dictadura, las violaciones a los derechos humanos y el valor de la democracia continúa teniendo un rol secundario entre los objetivos del texto. En el caso de los materiales educativos de los sitios de memoria correspondiendo con sus fines existe una clara opción por la visibilización de la experiencia de los oprimidos y por dar cuenta de las violaciones a los derechos humanos. Al igual que en el caso de los textos de estudio el desarrollo de actividades que promuevan la reflexión sobre el valor de la democracia tiene un papel secundario. Pese a las debilidades indicadas el tratamiento de los temas sobre la dictadura, los oprimidos, las violaciones a los derechos humanos y el valor de la democracia ha ganado visibilidad en las propuestas educativas para la enseñanza de la historia chilenas, lo que nos lleva a esperar y a proponer la necesidad de pensar la enseñanza sobre la dictadura como una oportunidad para fortalecer la educación para la democracia.

Referencias

Basset, Y. (2002) Dictature en Roche, Georges et al. 2002. *L'éducation civique aujourd'hui : dictionnaire encyclopédique*. Paris, ESF éditeur, pp. 333-335

- Berstein, S. (1996). *Los regímenes políticos del siglo XX. Para una historia comparada del mundo contemporáneo*. Barcelona. Ariel Historia
- Colectivo Aloclaro. (1977) *Las elecciones*. Madrid, Ed. Popular.
- Editorial ZIG-ZAG. (2012). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Sexto año básico, texto del estudiante*, Editorial Zig-Zag
- Editorial ZIG-ZAG. (2012). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Tercer año Medio, texto del estudiante*, Editorial Zig-Zag
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid. Alianza Editorial
- Langlois, D. (1983). *La politique expliquée aux enfants*. Paris. Les Lettres Libres
- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2013) *Set didáctico Construyendo Memorias del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. En internet :http://www.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2011/09/set-didactico_9_4_13.pdf consulta octubre 2013.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, pp. 38-51
- Parque Por La Paz Villa Grimaldi. (2010). *Educación en Derechos Humanos en un sitio de Memoria del Parque por la Paz Villa Grimaldi*. En internet: http://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2011/07/01Contexto_hist_partidos_politicos-video1.pdf consulta octubre 2013.
- Von Zuben, N.A./Gallo, S. (2005): “Escenarios de ruptura y valores compartidos en la conquista de la ciudadanía. Análisis de los parámetros curriculares nacionales”. En Oraison, M. (coord.): *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona. Octaedro/OEI, p.125.

Hacia un Modelo de Intervención Didáctica en Literacidad Crítica para la Educación Infantil. Avances en la Investigación.¹⁵

Towards a Model of Didactic Intervention in Critical Literacy for Early Childhood Education. Advances in Research.

Arasy González Milea¹⁶, Carmen Rosa García Ruiz¹⁷ & Antoni Santisteban Fernández¹⁸

Resumen

El artículo ofrece resultados iniciales de una investigación sobre Literacidad Crítica en Educación Infantil que parte de la necesidad de abordarla, en primera instancia, en la formación inicial del profesorado. En el marco de una investigación cualitativa en proceso, nos planteamos si es posible formar al profesorado para que incorpore en su práctica la Literacidad Crítica. Una revisión de las investigaciones desarrolladas nos indica que contamos con escasos precedentes. Con el propósito de aportar resultados con este trabajo, damos cuenta del plan formativo llevado a la práctica y las diferentes fases de la investigación. Los avances iniciales están ligados a la relevancia que tiene el rol docente, a que tome conciencia de la dimensión semiótica del discurso como herramienta para la

¹⁵ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.44>

¹⁶ Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos 29071 Málaga (España). Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-7807-4777> Contacto: arasygm@uma.es

¹⁷ Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos 29071 Málaga (España). Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-7937-8131> Contacto: rgarcia@uma.es

¹⁸ Edificio G-5, despacho G5-115. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), Universitat Autònoma de Barcelona. <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186> Contacto: antoni.santisteban@uab.cat

creación de representaciones sociales y culturales en el aula, así como a la potencialidad que representa la selección y uso de recursos culturales, para abordar la Literacidad Crítica.

Palabras clave: Literacidad Crítica, Educación Infantil, Didáctica de las Ciencias Sociales.

Abstract

This article offers initial results of an investigation on Critical Literacy in Early Childhood Education that began with the need to address it, in the first instance, in the initial training of teachers. In the framework of qualitative research in progress, we consider whether it is possible to train teachers to incorporate Critical Literacy into their practices. A review of the research carried out indicates that we have few precedents. In order to provide results with this work, we give an account of the training plan put into practice and the different phases of the research. The initial advances are linked to the relevance of the teaching role, to the awareness of the semiotic dimension of discourse as a tool for the creation of social and cultural representations in the classroom, as well as to the potentiality represented by the selection and use of cultural resources, to address Critical Literacy.

Keyword: Critical Literacy, Early Childhood Education, Social Sciences Education.

In memoriam Joan Pagès

El predominio de la racionalidad tecnológica, positivista, es grande aún en la formación de docentes para la enseñanza de las ciencias sociales. Las innovaciones son las excepciones. Hoy el discurso de las competencias preocupa más formalmente que como un elemento para redirigir las relaciones teoría-práctica y, en particular, para formar un profesorado intelectualmente comprometido, reflexivo y crítico. Sólo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo (Pagès, 2011, p. 6).

Introducción

Este estudio tiene su origen en una serie de preguntas que nos planteamos desde la educación infantil: ¿podemos educar en habilidades de pensamiento crítico en educación infantil?, ¿cómo podemos usar los cuentos para que los niños y niñas aprendan a plantear preguntas?, ¿qué actividades de literacidad crítica podemos plantearles?, ¿pueden los niños y niñas de infantil emitir juicios sobre la actitud de los personajes de una historia?, ¿pueden aprender a distinguir la mentira en un relato?, ¿pueden comprender que diferentes personas tengan diferentes intereses o diferentes intenciones frente a un mismo problema?, ¿podríamos enseñarles a descubrir silencios en las narraciones?, ¿podríamos enseñarles a descubrir ausencias en fotografías o en imágenes?, ¿cómo formar al profesorado de educación infantil para que sea capaz de desarrollar estas habilidades en su alumnado?, ¿qué papel puede jugar la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Nuestro cometido como docentes es ofrecer herramientas para analizar la realidad y actuar en consecuencia con conciencia social (Santisteban, 2011). En este sentido, queda patente que la Literacidad Crítica, que permite leer el mundo y la palabra, como afirma Freire, debe ser un aprendizaje obligatorio en Educación Primaria (Tosar, 2017) y también en Educación Infantil (González-Milea, 2020).

La llegada de la era digital trajo consigo una serie de cambios en la sociedad, requiriendo de nosotros y nosotras una capacidad de readaptación constante. Cambios en la economía, cultura, política y relaciones han sido el reflejo de la inconsistencia de esta era de la información y la comunicación, donde la ciudadanía lucha por mantenerse a flote en la modernidad líquida que describe Bauman (2000).

En un contexto de hiperconectividad y globalización, las personas parecen distanciarse y la economía se muestra a merced de una política de carácter neoliberal, cuyo valor principal es el de priorizar el capital por encima de las personas, moldeando personalidades individualistas. En esta lógica, muchas personas son arrastradas a las periferias de la sociedad, invisibilizadas por el sistema; sus voces pierden fuerza hasta el punto que el discurso hegemónico del éxito y el progreso las condenan al olvido. Y en paralelo, la vorágine

y ajeteo del día a día hace que no nos detengamos a comprender lo que ocurre en nuestra comunidad y a qué intereses obedecen los discursos predominantes en los medios.

En este escenario, niños y niñas se socializan, transitando entre familia y escuela aprehenden no solo aquello que es fruto directo de la instrucción explícita, sino que incorporan modelos de pensamiento y prácticas discursivas compartidas, a la par que asumen una serie de valores de forma pasiva que obedecen a la lógica de la cultura dominante.

En este contexto social y cultural, los procesos educativos no pueden sostenerse en enfoques psicológicos que se centran en las capacidades cognitivas de niñas y niños de 3 a 6 años. Una perspectiva sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje nos permite llevar al aula el desarrollo de la Literacidad Crítica. Un ejemplo relevante es el de Kim & Cho (2017), quienes nos muestran que niñas y niños de 5 años interrogan, desarrollan discusiones críticas e interpretan cuentos tradicionales desde múltiples perspectivas, gracias al acompañamiento de su maestra. De tal forma, se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje en el marco de una ciudadanía activa.

Estos niños y niñas, también llamados “nativos digitales”, tienen acceso a múltiples fuentes de información, con mayor o menor supervisión de personas adultas. En ellas, participan de forma activa del entramado discursivo que se entreteje en la sociedad y cultura que los acogen, pero ¿poseen herramientas para cuestionar el contenido de toda esa información que reciben?

En este sentido, cabe destacar que hay un avance de la investigación cualitativa centrada en el estudio en profundidad de la posibilidad de formar a futuro profesorado de Educación Infantil para que desarrollen la Literacidad Crítica desde edades tempranas. Por lo tanto, esta investigación pretende generar conocimiento valioso para la comunidad científica, además de identificar herramientas y estrategias útiles para enriquecer propuestas pedagógicas de enfoque crítico para el desarrollo de una Ciudadanía Global Crítica.

Definir preguntas e hipótesis ayudará a orientar los objetivos de la investigación partiendo de los resultados de las tesis doctorales de Tosar (2017) y Castellví (2019). De ello

nos planteamos, ¿es posible formar a futuras y futuros docentes de Educación Infantil para que desarrollen la Literacidad Crítica en sus aulas?

La Literacidad Crítica en los *Social Studies*

La Literacidad Crítica ha sido abordada desde múltiples áreas de conocimiento, pero es en el ámbito de los *Social Studies* donde nace y cobra su mayor sentido esta línea de investigación educativa.

En la tradición anglosajona los *Social Studies* y, en su momento, de los New Social Studies (García-Ruíz, 2006), surgen como resultado de una conjunción entre disciplinas sociales que buscaban desarrollar competencias cívicas: conocimientos, habilidades y actitudes en los jóvenes estudiantes (Gómez-Rodríguez, 2014) desde una visión crítica de la sociedad. Sin embargo, la copiosa investigación de los últimos años sobre los *Social Studies* y los estudios sobre pensamiento crítico, demuestran que éstos no lograron propiciar una formación para la Ciudadanía Global Crítica (Ross, 2004; Andreotti, 2006), capaz de tomar decisiones para la acción social. Esto se debe a la brecha existente entre retórica y enfoques pedagógicos asumidos por enseñantes, por lo que se considera que, con una reformulación de propuestas, se podría educar a una ciudadanía que haga frente a las demandas de este mundo globalizado (Davies, Evans & Reid, 2005; Oxley & Morris, 2014). Esta urgencia se debe a que el fenómeno de la globalización ha generado un discurso de prevalencia de desigualdades, que por su naturalización y asunción acrítica se ha hecho hegemónico. En respuesta, estudios sobre el análisis del discurso en Ciencias Sociales (Van Dijk, 1993) determinaron que, por la correlación existente entre discurso y sociedad, es posible identificar relaciones de poder y posicionarse ante ello si se analiza críticamente. En concordancia, múltiples autores comenzaron a hacer mención de la Literacidad Crítica (Santisteban et al., 2016), término acuñado en 1993 por Lankshear y McLaren, definido como el proceso de reflexión sobre las relaciones existentes entre el poder y el discurso, que organizan el pensamiento crítico y lo disponen para la acción.

La Literacidad Crítica se plantea entonces como una estrategia para dotar a niños, niñas y jóvenes de herramientas para identificar, analizar y cuestionar la ideología que subyace a los textos que encuentran a su alcance (Santisteban, Díez-Bedmar & Castellví, 2020), porque

cualquier texto al que acceden tiene contenido ideológico (Casany y Castellà, 2010) que configura la cultura, el conocimiento, los valores y actitudes de una comunidad. Entonces, desde esta investigación se busca destacar la relevancia de la formación de docentes de Educación Infantil que sean capaces de desarrollar una Literacidad Crítica en niños y niñas de edades tempranas, porque la formación de futuras maestras y maestros es el primer paso.

Investigaciones sobre Literacidad Crítica

En el ámbito educativo, la Literacidad Crítica se enmarca en la Pedagogía Crítica que afirma que la lectura del mundo y la palabra son herramientas de emancipación para los individuos y esto no es posible sin el cuestionamiento de las prácticas discursivas (Rogers y Mosley, 2014).

Actualmente, las entidades que investigan sobre el papel crítico de la literacidad en múltiples áreas curriculares son la Australian Literacy Educators' Association (ALEA), afiliada con la International Reading Association (IRA), el Critical Literacy Research Team en New Zealand, la Literacy Research Association (LRA) en EEUU, entre otros.

A pesar de la tradición de la Literacidad Crítica y la potencialidad para el compromiso y cambio social, en el ámbito educativo español su estudio es escaso, por ello adquieren mayor relevancia las investigaciones del Grupo de investigación GREDICS - Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (SGR 1600). El compromiso del grupo queda materializado en los focos de interés fijados en los proyectos financiados por el Gobierno de España, centrados en la educación cívico-política para la participación ciudadana, el desarrollo de la competencia social y ciudadana a partir de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, la formación del pensamiento social, haciendo énfasis en cómo enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos y, en los últimos años, cómo investigar sobre la Literacidad Crítica, aplicada a cuestiones socialmente vivas en las diferentes etapas educativas y en la formación del profesorado.

En cuanto al ámbito de la Formación Inicial y la Educación Infantil nos encontramos con un gran vacío. Las experiencias llevadas a cabo en Educación Infantil donde se perseguía desarrollar la Literacidad Crítica son poco sistemáticas y su naturaleza es variada, no

obstante, se destaca la potencialidad de trabajar en esta etapa con textos multimodales y de cultura popular para analizar el discurso en las aulas (Flores-Dueñas, 2005; Fisher, 2008; Huh y Suh, 2015; Flores-Koulish y Smith-D'Arezzo, 2016).

El problema del que se parte es la inexistencia de investigaciones centradas en cómo formar en una Literacidad Crítica a futuros y futuras docentes de educación infantil para permitir a los niños y niñas que desde su primera infancia puedan leer el mundo de forma crítica. La necesidad generada, por lo tanto, es la de formar docentes preparados para educar en a una ciudadanía crítica.

Los niños y niñas están en permanente contacto con relatos y otros elementos de cultura popular, recientes o tradicionales, desde cuentos a dibujos animados, y es por eso que a pesar de no haber desarrollado aún destrezas de lectoescritura entre los 3 y 6 años, la toma de contacto con textos visuales, orales y auditivos es constante y se produce desde los primeros años. Paralelamente, consideramos que por el nivel de desarrollo evolutivo de los niños y niñas de estas edades y a la naturaleza del pensamiento infantil, trabajar la Literacidad Crítica se traduce en oportunidad, y para ello es necesario formar a futuras maestras y maestros de Educación Infantil para que éstos hagan uso de los recursos que ya se encuentran a disposición de los más pequeños para ofrecer propuestas que les permitan aprender a cuestionar el discurso dominante de los textos, verlos desde nuevas perspectivas y construir narraciones alternativas a los mismos.

Además de la relevancia de esta nueva línea de investigación, otra motivación para emprender esta investigación ha sido la experiencia en el seguimiento e investigación en el ámbito de Formación Inicial durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018 con dos grupos de futuras docentes del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Universidad de Málaga cuyos valiosos resultados han supuesto una aproximación al análisis de cómo enseñar a desarrollar la Literacidad Crítica en Educación Infantil (González-Milea, 2018; García-Ruiz y González-Milea, 2019). Más recientemente, en el curso académico 2019/2020 se realizó una intervención y seguimiento de los procesos de aprendizaje a partir del ofrecimiento de propuestas de formación de un grupo de 71 alumnas y alumnos de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, que nos ofreció un espacio donde pensar

sobre cómo desarrollar la Literacidad Crítica en la primera infancia y es donde este trabajo se centra.

Destacamos entonces las conclusiones a las que llegan McLaughlin y DeVoodg (2004) cuando dice que la Literacidad Crítica ayuda a maestros y a maestras a expandir su razonamiento, cuando se acompaña de desarrollo teórico, investigación y repertorios pedagógicos, es por ello que resulta de gran relevancia formar a futuras maestras y maestros de etapas tempranas que eduquen a una ciudadanía crítica.

Metodología

La investigación, que se encuentra en pleno proceso de desarrollo, se enraíza en la tradición cualitativa de la investigación, de relevancia específica en el campo de los estudios sociales (Flick, 2007) mediante la cual se recoge información en contextos naturales con distintos métodos para su posterior análisis y elaboración de informes de alto valor empírico, y asume un enfoque de estudio de caso, proceso de indagación sistemático y exhaustivo cuyo objetivo principal es comprender en profundidad un sistema delimitado, su particularidad y complejidad desde múltiples perspectivas (Stake, 1995; Simons, 2011). Así, se persigue dar respuesta a la pregunta de investigación de si es posible formar a futuras maestras y maestros de Educación Infantil en una Literacidad Crítica para que incorporen prácticas en las aulas encaminadas a su desarrollo desde la primera infancia.

Este trabajo se compone de **dos fases** de las cuales la primera corresponde a la formación de futuros maestros y maestras en una Literacidad Crítica y la segunda supone analizar las intervenciones diseñadas por ellos y ellas desarrolladas en centros de Educación Infantil con el fin de conocer cómo entienden la Literacidad Crítica en el ámbito de la enseñanza y cómo éstas concepciones se traducen en la práctica docente.

La primera fase se divide en **dos momentos**; en el primero, se formó en Literacidad Crítica al alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, del curso académico 2019/2020, ascendiendo el total de participantes a 71. La intervención supuso el desarrollo de un total de cuatro

talleres formativos orientados al desarrollo de la Literacidad Crítica en el profesorado en formación inicial en los cuales se hicieron propuestas teóricas y prácticas.

En el segundo momento, correspondiente con el curso académico 2020/2021, que se encuentra en desarrollo, se continúa la formación de un grupo reducido de alumnado del curso anterior en la asignatura Practicum III y Trabajo fin de Grado.

En este segundo momento, además de cimentar las competencias de pensamiento crítico desarrolladas por el alumnado durante su primera experiencia trabajando sobre la Literacidad Crítica, un total de cinco alumnas tendrán que diseñar, desarrollar y evaluar propuestas orientadas al desarrollo de la Literacidad Crítica en el aula de Educación Infantil.

Partimos de la hipótesis de que ofreciendo a las futuras docentes propuestas formativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y a la elaboración de estrategias para el abordaje de la Literacidad Crítica, en un marco de experiencia práctica y conceptual, ellas serán capaces de diseñar propuestas centradas en enseñar a leer el mundo de forma crítica, con miras a la formación de una Ciudadanía Global Crítica desde Educación Infantil.

Avances en la investigación y primeros resultados

En la actualidad se ha culminado de forma satisfactoria la intervención con el alumnado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, tras 10 semanas y 20 sesiones, en las cuales el alumnado ha participado en talleres sobre Literacidad Crítica en Educación Infantil.

La intervención se estructuró de forma que el alumnado pueda ir encadenando contenido; primero, se realizó una introducción sobre el contenido de la materia y el sentido de las Ciencias Sociales en el currículum de Educación Infantil, a la par que se concretó su presencia en los contenidos curriculares en Educación Infantil, como el espacio y el tiempo. Seguidamente, se desarrollaron un total de 4 talleres de dos sesiones semanales de duración cuyo núcleo ha sido la Literacidad Crítica (ver Tabla 1). En estos talleres se abordó la cuestión de la Literacidad Crítica a partir de propuestas conceptuales y prácticas. Estas propuestas se orientaron a enseñar al grupo en formación a problematizar los textos a través

de preguntas críticas que hagan emerger cuestiones ideológicas subyacentes a las fuentes para la toma de conciencia de que cualquier texto (oral o escrito) tiene una intencionalidad subyacente, incluso los textos dirigidos a niños y niñas. Para ello, se usó como recurso los cuentos infantiles del autor español Pablo Aranda (2012; 2014; 2017; 2018; 2020) dirigidos a niños y niñas de edades tempranas y primeros lectores. El motivo de elección de sus obras fue la cuestión de la proximidad del autor con las futuras maestras y maestros, al tratarse de un artista oriundo de la ciudad de Málaga (España) en cuya trayectoria profesional se incluye la formación para la docencia, lo cual se traduce en que la mayoría de sus cuentos infantiles se contextualizan en espacios educativos. Se mostró como oportunidad trabajar con elementos representativos del discurso de Aranda presentes en su narrativa como son su posicionamiento ante la infancia, la escuela y la sociedad, para la formulación de preguntas críticas que hagan emerger el discurso social-político del autor, considerando que estas son cuestiones con las cuales las futuras maestras y maestros están familiarizados y les resultan próximos para poder comentar, analizar y reflexionar sobre ellos.

En el primer taller se abordó el estado de la cuestión de la enseñanza para una Literacidad Crítica en el ámbito de la Educación Primaria y niveles posteriores, debido a que en esos niveles las referencias son más numerosas. En talleres sucesivos se abordó su desarrollo en la primera infancia, a partir del análisis de experiencias de éxito en contextos orientales (Kim & Cho, 2017) y occidentales (Harwood, 2008). Las cuestiones abordadas conectaron con el rol docente y el entorno sociocultural (Richards, 2017), permitiéndole a las futuras maestras y maestros ver las interconexiones entre las exigencias del currículum de Educación Infantil; el trabajo con contenidos sociales como el espacio, el tiempo y los contextos sociales y culturales (Jones, 2013); junto con su responsabilidad social como docentes que conlleva formar a una ciudadanía crítica.

Por otra parte, a partir del estudio de experiencias llevadas a cabo con éxito en los contextos anglosajón y oriental, se rescataron diversos recursos, herramientas y técnicas para trabajar la Literacidad Crítica en edades tempranas, entre ellas: el uso de los cuentos tradicionales y populares, conocidos por los niños y niñas, para plantear dinámicas en las aulas con las que ellos y ellas puedan desfamiliarizar lo conocido de los textos y puedan reconstruir las narrativas dominantes desde otras perspectivas, viendo los cuentos más allá

de lo que el autor, autora o discurso dominante proponen, reescribiendo el cuento con dibujos desde la posición de un personaje marginalizado, por poner un ejemplo (González-Milea y García-Ruíz, en prensa). El uso de recursos como los cuentos infantiles, tradicionales y populares o modernos, álbumes ilustrados y textos multimodales que hacen dialogar el sonido, el gesto, el texto y la imagen, combinados con técnicas de teatralización, dramatización, debate asambleario, etc., ha permitido a estos docentes en formación diseñar propuestas para ser llevadas a cabo en las aulas con niños y niñas de entre 3 y 6 años.

Tabla 1

Talleres desarrollados: tareas principales y recursos útiles

Talleres	Tareas principales	Recursos
Taller 1	<p>Pregunta: ¿La práctica de un/a docente de Educación Infantil es neutral? ¿Por qué?</p> <p>¿Es posible no ejercer ningún tipo de influencia en los niños y niñas respecto a cómo ver e interpretar el mundo, y las relaciones y acontecimientos sociales?</p> <p>Describe una experiencia que hayas tenido en el aula de Educación Infantil (en el Practicum) en la que identifiques una potencialidad de trabajar contenidos sociales para el desarrollo de una Literacidad Crítica.</p> <p>Y en una reflexión contesta: ¿cuáles son los contenidos sociales que se abordan en esa experiencia? ¿Se abordan desde una perspectiva crítica (o no)? ¿Qué elemento le añadirías a esa lección para poder</p>	<p>Pensar en la propia práctica docente.</p> <p>Identificar prácticas potentes de aula.</p>

	desarrollar la Literacidad Crítica en Educación Infantil?	
Taller 2	Análisis del fragmento de cuento "Fede quiere ser pirata" (Pablo Aranda) y elaboración de preguntas críticas Análisis de un cuento/dibujo animado: selección y argumento, preguntas para problematizar el texto (multimodal), reflexionar "entre líneas" (1000 palabras máx.).	Preguntas críticas al texto y al autor. Problematizar el sistema de creencias del texto.
Taller 3	Análisis de obras del Museo Picasso: Visual Thinking Strategy. Mirar, pensar y crear. Análisis de obras de arte urbano MAUS. Crea un itinerario con tres obras	Aprender a leer imágenes. Entender el arte como lenguaje. Comprender que el arte se crea en un contexto social y cultural.
Taller 4	Ficha de análisis de cuentos infantiles de Pablo Aranda. Práctica "Pensar los textos fuera del molde" (diseño, propuesta, reflexión, Práctica en vídeo con niños/as).	Pensar en la propia práctica docente. Diseñar propuestas originales que permitan desarrollar la LC.

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de los talleres desarrollados llevó consigo una consigna, lo cual suponía realizar una actividad que permitiera al alumnado ver la aplicación práctica de la dimensión

conceptual de la Literacidad Crítica que se estaba abordando, a la vez que hacían un análisis retrospectivo de sus primeras tomas de contacto con la docencia en centros de prácticas.

Las producciones del grupo de 71 participantes quedaron reflejadas en sus portafolios de aprendizajes junto con una reflexión argumentada de su proceso de formación en una Literacidad Crítica a lo largo de la asignatura.

Todo este material sirvió de recurso documental para la realización de un análisis cualitativo de datos relevantes para la investigación, por lo que se comenzó a realizar un estudio en profundidad de las narraciones de las futuras maestras y maestros.

Este **análisis progresivo** que se encuentra en proceso, muestra importantes resultados. Entre los avances de la investigación destaca la emergencia de diversos ejes de interés, entre ellos destaca la relevancia del rol docente a la hora de crear propuestas que desarrollen la Literacidad Crítica en las aulas de Educación Infantil. En la medida que el profesorado no haya desarrollado por sí mismo una Literacidad Crítica como ciudadano o ciudadana y como docente, no será posible que una práctica educativa que cree un espacio de intercambio de ideas para el desarrollo de pensamiento crítico en las escuelas.

Entre los avances de la investigación, se destaca la emergencia de tres ejes o ámbitos de interés ligados a la Literacidad Crítica en Educación Infantil:

1. La relevancia del rol docente a la hora de crear propuestas que desarrollen la Literacidad Crítica en la primera infancia.

A partir del análisis en progreso de esta investigación se puede destacar que las futuras maestras y maestros encuentran dificultades a la hora de comprometerse con un rol docente crítico, en la medida que ellos y ellas no se habían considerado a sí mismos como pensadores críticos hasta enfrentarse a la tarea de cuestionar la ideología de los textos a los que tienen acceso de forma cotidiana.

Como consecuencia, pensar en una intervención que esté destinada a enseñar a los niños y niñas a cuestionar la narrativa de los cuentos infantiles les cuesta trabajo, y a la hora de articular propuestas coherentes que de forma progresiva desarrollen una Literacidad Crítica, las respuestas se traducen en actividades puntuales y efímeras adoptando dinámicas ya

conocidas por ellos y ellas que incorporan algunos elementos presentados en su formación como la formulación de preguntas críticas que problematicen los textos, pero muchas de ellas, formuladas en un nivel más superficial, traduciéndose en preguntas más literales e inferenciales al texto en lugar de críticas.

Los avances en la investigación, acompañados de una profunda revisión bibliográfica, apuntan a que la piedra angular de la práctica de la Literacidad Crítica recae en una forma de ser y sentirse docente. Una forma de profesionalidad íntimamente relacionada con la idea de que el profesorado puede promover el cambio social. Dicha práctica se sustenta en una posición ética ante la sociedad, según la cual la Literacidad Crítica será posible en la medida en que el profesorado entienda la educación como un acto social y transformador.

El desarrollo de la Literacidad Crítica es imposible sin entender los principios teóricos que la guían y sin un diseño intencionado por parte del profesorado. El diseño ha de contemplar la selección de recursos culturales que aborden cuestiones relevantes para el alumnado y permitan desarrollar experiencias de aprendizaje. La práctica educativa que promueva ha de centrarse en aprender la escucha, en obtener información de los recursos y elaborar ideas de forma crítica. Ligada a la escucha, se encuentra la acción de hablar y nombrar el mundo para apelar a cómo los mensajes que nos trasladan perpetúan desigualdades e injusticias.

Otra cuestión a considerar es que el nivel formativo de procedencia es muy heterogéneo, si bien cabe destacar de que la totalidad de este grupo de 71 estudiantes cursaron con anterioridad a la incorporación al Grado de Educación Infantil un módulo de formación profesional en Educación Infantil de 2 años de duración (Ciclo Superior en Formación Profesional - FP), mostraban una gran dificultad a la hora de construir propuestas pedagógicas que supongan enfocar un tema, programar la intervención, seleccionar el material y configurar actividades. Y en este sentido, añadir el componente crítico a la intervención les suponía un nivel de dificultad aún mayor. Pero no solo su formación previa entra en juego, sino también su experiencia práctica en centros de Educación Infantil en los que su primera toma de contacto con la realidad de las escuelas les mostró que las tradiciones son muy férreas y el margen que tiene el profesorado novel y el alumnado en prácticas de intervención en las aulas es muy acotado, limitándose a reproducir rutinas de aula donde no

hay cabida para escuchar las voces de los niños y niñas y mucho menos cuestionar discursos hegemónicos reproducidos a diario.

2. La necesidad de que el profesorado tome conciencia de la dimensión semiótica del discurso y su potencialidad para crear cultura crítica en el aula.

En relación a la práctica, otra de las cuestiones que entran en juego a la hora de desarrollar experiencias exitosas es la consideración de la dimensión semiótica del discurso y su potencialidad de crear cultura de aula, entendiendo que no solo la palabra hablada o escrita configura el discurso, sino también los gestos, el tono y el movimiento.

El lenguaje no es neutral, tiene un papel fundamental en la construcción social y de la identidad propia, a la vez que revela prácticas de poder en los discursos dominantes. Para que el profesorado tome conciencia de ello, es importante que sea formado a partir de un diálogo abierto y continuo que le permita cuestionarlos, evaluar los intereses que los promueve y tomar conciencia de cómo construyen realidades. La palabra se desvela como una herramienta clave para debatir sobre su credibilidad y hacer emerger voces silenciadas que rompan con la reproducción de la desigualdad y la injusticia.

En línea con la propuesta de Behrman (2006), las acciones formativas pueden acercarlo a los discursos con una perspectiva resistente que incluya producir discursos alternativos y desarrollar acciones socioeducativas. En la medida en que la Literacidad Crítica no podemos entenderla como un método sino como una teoría con implicaciones en la práctica, es decir un proceso, la práctica dialógica resulta clave en el período formativo. Esto conlleva el análisis y uso de prácticas discursivas como estrategia, utilizando herramientas conceptuales que permitan detectar discursos dominantes y diseñar el uso de signos semióticos en el aula para promover discursos alternativos. Por extensión, contar con la posibilidad de desarrollar prácticas de Literacidad Crítica durante la formación del profesorado, permitiría evaluar su efecto y validez, reforzando la idea de que es viable enseñar para el cambio social (Skerrett, 2010).

3. La importancia de analizar recursos culturales, habituales en el aula de Educación Infantil, como relatos orales, visuales o audiovisuales.

Y, por último, la posibilidad de hacer uso de recursos cotidianos para el desarrollo de prácticas, como cuentos infantiles, experiencias cotidianas, problemas familiares o escolares, etc., para realizar un análisis profundo y descubrir prácticas discursivas hegemónicas subyacentes en cualquier relato.

Los recursos culturales habituales en el aula de Educación Infantil, constituyen en sí textos que reproducen prácticas discursivas hegemónicas. Relatos orales, visuales o audiovisuales, se convierten en vehículos a través de los cuales se configuran las representaciones sociales de niños y niñas. Su análisis crítico en la formación inicial del profesorado, contar con la oportunidad de interpelarlos como docentes, se convierte en una estrategia relevante para desvelar sus mensajes y comprender que perpetúan relaciones de poder asimétricas.

Los recursos culturales abordan cuestiones sociales como la familia o la pobreza, conectadas con los intereses y contenidos habituales de la etapa educativa (Wolk, 2003). Su análisis crítico, debatir sobre ellos y reinterpretarlos para desvelar el discurso cultural que reproducen, ayuda a comprender que son un vehículo que perpetúa prejuicios fuertemente asentados en la sociedad (Bell Soares & Wood, 2010).

En primera instancia, el profesorado ha de aprender a leerlos de forma activa y reflexiva, así como a elaborar textos alternativos a partir de preguntas que analicen su intencionalidad, para que actúen como generadoras de nuevos significados. En segundo término, el diseño de la práctica ha de permitir leer la palabra y el mundo para reescribirlo siguiendo las dimensiones que señala Janks (2013) para el desarrollo de la Literacidad Crítica: poder, identidad-diversidad, acceso, diseño-rediseño.

A modo de conclusión

Nuestro último interés es crear un modelo de intervención didáctica en Literacidad Crítica para la Educación Infantil, que pueda ser útil a la investigación y a la innovación educativa, y también para formar al profesorado de esta etapa educativa, que es quien ha de hacer realidad educar en el pensamiento crítico a estas edades. Si en la formación inicial no asumimos esta tarea, difícilmente el futuro profesorado implementará la práctica de la

Literacidad Crítica en el aula y lo asumiré como un elemento relevante de su desarrollo profesional.

Una etapa poco transitada y un tema poco conocido desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, lo cual no deja de ser un reto apasionante desde nuestro trabajo como formadores de formadores.

Nos interesa destacar la potencialidad de trabajar con docentes de Educación Infantil en formación inicial, considerando que en pocos años son ellos y ellas quienes deberán asumir una responsabilidad para con la sociedad y acometer la tarea de desarrollar en los niños y niñas habilidades de pensamiento para cimentar en esta etapa educativa el desarrollo de la conciencia crítica.

Referencias

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. En S. McCloskey (Ed.), *Development Education in Policy and Practice* (pp. 22-31). London: Palgrave Macmillan.
- Aranda, P. (2012). *Fede quiere ser pirata*. Málaga: Anaya.
- Aranda, P. (2014). *El colegio más raro del mundo*. Málaga: Anaya.
- Aranda, P. (2017). *De viaje por el mundo*. Málaga: Anaya.
- Aranda, P. (2018). *Casas del mundo*. Málaga: Anaya.
- Aranda, P. (2020). *Las gafas azules*. Málaga: Anaya.
- Bauman, Z. (2002). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *International Reading Association*, 490-498. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.6.4>

- Bell Soares, L. & Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *The Reading Teacher*, 63(6), 486–494. <https://doi.org/10.1598/RT.63.6.5>
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en educació primària* [Tesis doctoral]. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education.” *British Journal of Educational Studies*. 53(1), 66–89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: Investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), 19-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2008.00477.x>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores-Dueñas, L. (2005). Lessons from La Maestra Miriam: Developing literate identities through early critical literacy teaching. *Journal of Latinos and Education*, 4(4), 237-251. https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0404_3
- Flores-Koulish, S. A., & Smith-D'Arezzo, W. M. (2016). The Three Pigs: Can They Blow Us Into Critical Media Literacy Old School Style? *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1178673>
- García Ruiz, C. R. (2006). *Los New Social Studies y la formación de maestros en Estados Unidos*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- García Ruiz, C. R. y González Milea, A. (2018). Aprender a enseñar la literacidad crítica. Reinterpretar el conocimiento social desde la Educación Infantil. En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin*

futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història (pp. 157-166). Bellaterra: GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials)/Universitat Autònoma de Barcelona.

García Ruiz, C. R. y González Milea, A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica? *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (16), 169-187. <https://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113>

Gómez Rodríguez, A. E. (2014). Un siglo de cambios en los Social Studies. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (439-446). Barcelona: AUPDCS/Diada Editora.

González Milea, A. (2018). Aprender a enseñar la literacidad crítica en el aula de Educación Infantil. Una experiencia de tutorización entre iguales en el Grado de Educación Infantil. En E. López Torres, C. R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (211-219). Valladolid: AUPDCS/ Ediciones Universidad de Valladolid.

González Milea, A. y García Ruiz, C. R. (en prensa). Recursos para enseñar a leer el mundo de forma crítica en infantil: Un análisis documental.

Harwood, D. (2008). Deconstructing and Reconstructing Cinderella: Theoretical Defense of Critical Literacy for Young Children. *Language and Literacy*, 10(2), n/a. <https://doi.org/10.20360/G21015>

Huh, S. y Suh, Y. (2015). Becoming Critical Readers of Graphic Novels: Bringing Graphic Novels Into Korean Elementary Literacy Lessons. *English Teaching*, 70(1), 123-149. <https://doi.org/10.15858/engtea.70.1.201503.123>

Janks, H. (2013) Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>

Jones, S. (2013). Critical literacies in the making: Social class and identities in the early reading classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 197-224.

<https://doi.org/10.1177/1468798411430102>

Kim, S. J. & Cho, H. (2017). Reading outside the box: exploring critical literacy with Korean children. *Language and Education*, 31(2), 110-129.

<https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1263314>

Lankshear, C. y McLaren, P. (1993): *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.

McLaughlin, M., y DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52- 62.

<https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>

Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.

<https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, 40, 67-81.

Richards, R. D. (2017). Young children's drawings and storytelling: Multimodal transformations that help to mediate complex sociocultural worlds. *Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning in Early Childhood*, 12, 127-147. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44297-6_7

Rogers, R., y Wetzel, M. M. (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: Pedagogical and research tools for teacher- researchers*. New York: Routledge.

- Ross, W. (2004). Social studies and critical thinking. En J. Kincheloe y D. Weil (Eds.), *Critical thinking and learning. An Encyclopedia for parents and teachers* (383–388). Westport: Greenwood Press.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 65-84). Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C. & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture and Education*, 32:2, 185-212, DOI: 10.1080/11356405.2020.1741875
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Skerrett, A. (2010) Teaching Critical Literacy for Social Justice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 54-65. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463535>
- Steven Wolk (2003) Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *The Social Studies*, 94(3), 101-106. <https://doi.org/10.1080/00377990309600190>
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària* [Tesis doctoral]. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & society*, 4(2), 249-283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>

**Mirar la realidad y problematizarla:
el trabajo de campo una estrategia para repensar la enseñanza de las
Ciencias Sociales.¹⁹**

Look at reality and problematize it: fieldwork a strategy to rethink Social
Sciences teaching.

**Dra. Augusta Valle Taiman²⁰, Alejandra Acevedo García²¹, Alicia Chong Grados²²,
Ana Favia Sánchez Carmelino²³, Wendy Paucar López²⁴, Mari Carmen Mencia
Centeno²⁵.**

Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar los resultados de una investigación exploratoria sobre las experiencias en el trabajo de campo de los y las docentes de Ciencias Sociales de secundaria. A partir de las propuestas de Pagès (2015), analizamos propósitos que orientan el trabajo de campo y discutimos sus posibilidades para que las y los estudiantes comprendan su mundo y desarrollen el pensamiento social. A partir de un cuestionario se buscó recabar información sobre la experiencia docente en las salidas de campo. Concluimos que la práctica del trabajo de campo sigue ligada a los contenidos y privilegia la visita a los sitios patrimoniales. Por tanto, deja de lado la observación del entorno cotidiano del alumno y alumna. Creemos que el trabajo de campo debe brindar al alumno/a la oportunidad de analizar

¹⁹ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.45>

²⁰ Directora de Doctorado en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://orcid.org/0000-0003-0491-2456> Contacto: acvalle@pucp.edu.pe

²¹ Estudiante, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: a.acevedo@pucp.edu.pe

²² Estudiante, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: achongg@pucp.edu.pe

²³ Estudiante, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: afsanchez@pucp.edu.pe

²⁴ Estudiante, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: wendy.paucar@pucp.edu.pe

²⁵ Estudiante, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: a20196897@pucp.edu.pe

críticamente su entorno cotidiano y reflexionar sobre él desde una perspectiva histórica, geográfica y económica, con miras al futuro y la formación de una ciudadanía crítica.

Palabras clave: Trabajo de campo, Didáctica de las ciencias sociales, ciudadanía.

Abstract

This article aims to show the results of an exploratory research about the experiences in fieldwork of Social Sciences teachers in the secondary level. Based on Pagès' proposals, we analyze the purposes that guide the development of the field trip. We discuss its possibilities to understand student's world and to develop social thinking. From a questionnaire we sought to gather information about their experience on fieldwork. We conclude that the practice of fieldwork is still linked to the contents therefore it privileges the visit to heritage sites. Thus, it leaves aside the observation of the student's everyday environment. We believe that fieldwork should provide the student with an opportunity to critically analyze their everyday environment and reflect on it from a historical, geographical and economic perspective, with a view to the future and the development of critical citizenship.

Key words: Fieldwork, Social Sciences Didactics, citizenship

El fracaso de la enseñanza se produce porque nos dedicamos a un contenido que se relaciona poco con la realidad. En mi opinión, y no es una idea original mía –ya lo decía, por ejemplo, el gran pedagogo y pensador John Dewey–, *la geografía y la historia escolar deben ser el medio para entender la vida y resolver los problemas que nos presenta*. Entonces debemos dar vuelta a esta situación. El conocimiento escolar es una construcción para la escuela y para la sociedad, no para la geografía y la historia académica ni tampoco para satisfacer las necesidades de los políticos. (Pagès, 2015, p. 190) [las cursivas son nuestras]

Una de las preocupaciones más frecuentes desde la didáctica de las ciencias sociales es cómo dar sentido significativo a los conocimientos que aportan la historia y la geografía para la vida de las y los estudiantes. Como indica la cita inicial, es fundamental que las ciencias sociales permitan a los y las jóvenes entender su mundo y proponer soluciones a los problemas que son parte de su realidad. Consideramos que el trabajo de campo es una estrategia pedagógica para analizar los problemas relevantes del entorno de los y las estudiantes.

Este artículo se gesta en el contexto de la pandemia por la COVID19, como parte del curso de “Diseño y desarrollo del trabajo de campo” de la especialidad de secundaria en ciencias sociales en una universidad privada peruana. Entre agosto y octubre del 2020, con las cinco estudiantes de esta especialidad matriculadas en el curso, nos planteamos una serie de preguntas sobre el papel del trabajo de campo en la enseñanza de las ciencias sociales. Estas inquietudes estuvieron orientadas por las propuestas de Joan Pagès en diversos textos sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la ciudadanía y el desarrollo del pensamiento social (Pagès, 2018; 2015; 2009, y Gutiérrez y Pagès, 2018). Este artículo recoge el trabajo colaborativo realizado por las estudiantes del profesorado en ciencias sociales y la docente encargada del curso.

Considerando que se trata de un programa formativo reflexivo y crítico, partimos de la necesidad de que las estudiantes reflexionen sobre sus propias experiencias escolares con el trabajo de campo; a partir de lo cual identificaron sus propias representaciones sobre éste, sus finalidades, los aprendizajes que lograron y su vínculo con lo abordado en el aula. A continuación, analizamos la importancia del trabajo de campo a la luz del Currículo Nacional para la Educación Básica del Perú-2016 (en adelante CNEB-2016) y las propuestas de Joan Pagès sobre el desarrollo del pensamiento social (Pagès, 2018; Gutiérrez y Pagès, 2018).

Finalmente, decidimos emprender una investigación exploratoria que nos permita identificar el sentido que dan los y las docentes al trabajo de campo para la enseñanza de las ciencias sociales. El objetivo de este artículo es presentar la experiencia del profesorado sobre el trabajo de campo y discutir las posibilidades de la salida de campo para entender el entorno y desarrollar el pensamiento social.

Este artículo se organiza en cinco apartados. Primero, el marco de la investigación, en el que se revisan las finalidades de la enseñanza, el pensamiento social, los principales conceptos sobre trabajo de campo y se vincula con el CNEB-2016. En segundo lugar, se presenta la metodología empleada para la investigación. A continuación, se da cuenta de los principales hallazgos sobre cómo desarrollan el trabajo de campo el profesorado. En cuarto lugar, se discuten los hallazgos a partir de la propuesta de Pagès y las investigaciones identificadas. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Marco de la investigación

La enseñanza de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento social

Pagès (2009) discutía hacia dónde debería ir la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI y planteaba que se debe: "... educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el tenemos actualmente" (p.11). A lo largo de su producción académica Pagès (2009; 2016; 2018; Jara y Santisteban, 2018) ha insistido en que la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales es promover el desarrollo de la ciudadanía democrática. Explica que la enseñanza del área debe permitir:

... la formación de hombres y mujeres para que tomen decisiones argumentadas de manera libre y consciente, para que sean capaces de hacerlo con los demás ciudadanos de un país, y de un mundo libre, democrático solidario y sin injusticias sociales. Es fundamental saber cuál es el uso social que los niños y las niñas, que la juventud debe dar al conocimiento social en su vida cotidiana (Pagès, 2016, p.3)

Esta propuesta de Pagès coincide con lo planteado en el "plan de mejora de aprendizaje de Lima Metropolitana - 2017" que explica las finalidades del área de Ciencias Sociales de la siguiente manera:

... se pretende que los estudiantes se formen como ciudadanos conscientes de la sociedad donde viven y de su rol como sujetos históricos a fin de que asuman compromisos y se constituyan en agentes de cambio de la realidad social a través de la gestión de los recursos ambientales y económicos.

Asimismo, el área promueve que los estudiantes se identifiquen con su país; es decir, busca que tomen conciencia de que forman parte de una colectividad que, siendo diversa, comparten una misma historia y participan en la construcción de un futuro común. (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 81)

El área de Ciencias Sociales está integrada por tres competencias correspondientes a historia, geografía y economía. Con respecto a la primera, *Construye interpretaciones históricas*, busca que la y el estudiante pueda construir una interpretación crítica sobre hechos del pasado que le permita comprender el presente. Para lograr la competencia deseada, es necesario que la y el estudiante maneje y evalúe fuentes, elabore explicaciones a partir del análisis de múltiples causas y consecuencias, y maneje el tiempo histórico. Todo lo cual debería promover que se reconozca como agente histórico. La competencia *Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente*, propone que la y el estudiante comprenda la relación entre los elementos naturales y sociales, al mismo tiempo que se involucra en el cuidado medioambiental y la mitigación de riesgos para lo cual es fundamental que aprendan a manejar diversas fuentes de información para comprender el espacio geográfico. Finalmente, la competencia correspondiente a economía, *Gestiona responsablemente los recursos económicos*, implica que los y las estudiantes aprendan a tomar decisiones económicas informadas y responsables, que además expresan una postura crítica sobre el manejo de recursos.

La propuesta del CNEB-2016 es que se logre de alguna manera la integración de las competencias para la comprensión del entorno. ¿Cómo lograr esta integración? Sin duda esta es una de las tareas más complejas que desafían a las y los docentes frente a la nueva propuesta curricular. Pero esta integración es absolutamente necesaria porque la realidad no se presenta fraccionada por disciplinas, sino que requiere la integración de diversos aprendizajes para comprenderla.

Desde nuestra perspectiva, la comprensión de la realidad requiere el desarrollo del pensamiento social del alumnado. Tal como lo propone Pipkin (2009), el pensamiento social implica: "... concebir la realidad como una síntesis problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa" (p.19). El pensamiento social

involucra el desarrollo de una serie de habilidades como la observación de la realidad para identificar problemas del entorno. Asimismo, significa que "... los estudiantes aprendan a dialogar con la incertidumbre, a dudar, a seleccionar información desde determinadas perspectivas y, a gestionarla hasta convertirla en conocimiento útil para el planteamiento y la solución de problemas de los entornos." (Pagès y Gutiérrez, 2018, p.58).

El trabajo de campo

El trabajo de campo se define por el contacto directo con la realidad y el conjunto de acciones que permiten recoger información de ésta de manera directa (Godoy y Sánchez, 2007; Lossio, 2004). El concepto "trabajo de campo" suele vincularse principalmente a actividades propias de la enseñanza de la geografía (Llancavil, 2019; Souza, García y Souto, 2016; Delgado, 2013; Moreno, Rodríguez y Sánchez, 2011; Godoy y Sánchez, 2007) o de las ciencias naturales (López, 2007).

En el caso de la enseñanza de la historia, salir del aula se le relaciona más con visitas a museos, sitios arqueológicos y sitios históricos. Por lo tanto, se entiende principalmente vinculada al patrimonio cultural o a la educación patrimonial, y en ese sentido se suele vincular a la construcción de la identidad (Martínez, 2020; Castro y López, 2017; Molina, Llonch y Martínez, 2016; Pinto, 2016). Borghi (2016) relaciona la educación patrimonial con la construcción de la identidad y la promoción de la participación ciudadana. Para ello, la autora resalta la necesidad de enseñar a: "Leer el paisaje [...] estudiar sus transformaciones y evoluciones; comenzar desde el medioambiente significa dar espacio a la realidad que rodea al niño, a su vida cotidiana, a lo que él conoce y lo que le es familiar ..." (p.53).

Como se aprecia, la salida de campo es una oportunidad que no solo se presta para la enseñanza de la geografía, sino que permite aproximarse a la realidad también con una mirada histórica y económica. Concordamos con Pagès (2015) en que:

En la calle hay geografía, historia y todas las evidencias de cualquier disciplina social. La historia está en la calle a través de los monumentos, de la memoria de las personas. En la calle hay gente con problemas, los padres y las madres de nuestro alumnado, la ciudadanía. (Pagès, 2015, p190) [las cursivas son nuestras]

El trabajo de campo nos permite proponer una enseñanza de las ciencias sociales que responda a las realidades de adolescentes, niños y niñas. Las situaciones problemáticas que

viven a diario un grupo de personas que comparten y construyen un espacio, que mantienen relaciones económicas, y tienen una historia. Se trata de temas significativos que deberían abordarse en la escuela.

Estamos de acuerdo con Delgado (2013) en que el trabajo de campo es una estrategia pedagógica integradora de diversos contenidos disciplinares y ejes transversales que permite construir conocimiento, "... sobre un fenómeno o situación problemática" (p. 158). Tiene la gran ventaja que promueve corroborar in situ ciertos fenómenos, situaciones, o hechos vinculados a las ciencias sociales. Reconocemos diferentes tipos de salidas de campo como las dirigidas, semidirigidas y no dirigidas (Godoy y Sánchez, 2007).

Como indica López (2007), las salidas de campo son una buena alternativa para conocer mejor el mundo real, ya que posibilitan el desarrollo de estrategias y técnicas como la observación, el análisis y el descubrimiento. Moreno et al. (2011) conciben la salida de campo como un escenario pedagógico y didáctico, que se enmarca en "la concepción de una educación de aula sin muros (...) [porque] se recupera el "mundo de la vida" y se posibilita el diálogo" (p. 15). En este caso se pone en el centro del proceso educativo la "acción intersubjetiva en contra de la imposición de saberes hegemónicos" (p. 15). Coincidimos en que el trabajo de campo constituye una gran oportunidad para que los y las estudiantes no solo observen los fenómenos y/o problemas sociales en la realidad, sino que los contrasten con sus propios imaginarios o sus representaciones sociales. Todo ello tiene gran potencial para construir un conocimiento complejo que responda a la realidad del estudiantado, y que no se limita a reproducir la información que recibe de la y el docente o que figura en el texto escolar. Es decir, para el desarrollo del pensamiento social.

Souza, García y Souto (2016) consideran como ventajas del trabajo de campo, la posibilidad de poner al alumnado en contacto con su espacio geográfico y promover una mejor comprensión de los fenómenos y problemas de la zona, lo cual derivaría en que sean capaces de proponer alternativas de solución adecuadas y realistas para abordarlos. Igualmente, destacan el impacto positivo de las salidas de campo especialmente para el desarrollo de habilidades sociales y de la empatía.

Álvarez, Vásquez y Rodríguez (2016) consideran que la salida de campo puede ser un eje potenciador para el desarrollo del conocimiento social, por lo tanto, para la formación de una ciudadanía crítica capaz de intervenir y transformar la sociedad.

En síntesis, entendemos el trabajo de campo como una estrategia integradora que ayuda a construir un aprendizaje de las ciencias sociales más situado en el contexto de la y el estudiante, que no solo rompe con la rutina de la clase, sino que especialmente promueve un mejor acercamiento con las ciencias sociales al mundo real, la adquisición de habilidades como la observación y la interacción con la realidad, y el desarrollo del pensamiento social. Asimismo, el trabajo de campo ayuda a desarrollar en el y la estudiante la criticidad ya que despierta su interés por nuevos aprendizajes fuera de las aulas, y la aplicación de ello en su vida cotidiana. De manera que, se favorece un enfoque centrado en la ciudadanía democrática, activa y crítica en la que la y el estudiante comprende cómo contribuye a construir un mejor futuro.

Como indica López (2007) las salidas de campo no suelen estar integradas en los currículos, ni estar planificadas adecuadamente, y además “carecen de fundamentación didáctica” (p. 100). Estas actividades suelen también restringir la iniciativa de las y los estudiantes y “reducen su nivel de participación” (p. 100), ya que se encuentran apartadas de sus intereses y no consideran sus ideas previas, ni sus representaciones sobre la realidad.

Por lo tanto, el rol de la y el docente es fundamental en la planificación, el diseño y la implementación de una salida de campo. Melgar y Donolo (2011) brindan una serie de recomendaciones para que la salida de campo a los espacios culturales, naturales o incluso virtuales logren engarzarse con las propuestas curriculares. Plantean que las actividades antes, durante y después de la salida deben ser debidamente planificadas por el y la docente para garantizar un máximo aprovechamiento de la experiencia de campo. Ambos autores destacan que el éxito de la salida dependerá de que estas actividades permitan al estudiante construir su conocimiento a partir de preguntas complejas adecuadas a su nivel cognitivo. Asimismo, recomiendan integrar en las actividades aspectos emocionales y sociales, tales como el trabajo colaborativo. Para Melgar y Donolo (2011), la observación y el análisis de la realidad se enriquece cuando los y las estudiantes intercambian sus impresiones, plantean diversas opiniones y logran llegar a consensos.

Trabajo de campo y la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Perú

La normativa del Ministerio de Educación del Perú se refiere a las salidas de campo o viaje de estudios como una actividad que realiza un grupo de estudiantes con el propósito de conocer la realidad social, económica y geográfica del lugar visitado. Se enfatiza la importancia de promover a través de estas “salidas” el conocimiento de la biodiversidad y diversidad cultural del país y la población (Resolución N° 086, 2015). Otra característica que menciona el documento es que estas actividades se deben desarrollar en el marco de un proyecto de aprendizaje que comprenda más de un área curricular; además, se debe pautar claramente las actividades a realizar antes y después de la salida. Asimismo, la normativa es muy clara al indicar los permisos y trámites que requieren los y las docentes para realizarlas.

En el Perú, se han identificado algunas publicaciones acerca de la salida de campo y su potencial educativo. Vargas (2013) desarrolla una investigación en la que se propone identificar las estrategias empleadas por los maestros y maestras para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en una institución educativa de la región de La Libertad. Así, propone que en las visitas de estudio de campo se empleen estrategias para el desarrollo de contenidos procedimentales, habilidades cognitivas y habilidades psicomotrices. Es decir, los y las estudiantes deben “saber hacer” a partir del uso de distintas herramientas, desarrollan habilidades psicomotrices, utilizan los contenidos aprendidos en situaciones del entorno próximo y finalmente reflexionan sobre lo aprendido. La investigación concluye que las actividades desarrolladas promueven el desarrollo de la identidad cultural porque permite que los mismos alumnos y alumnas conozcan sus habilidades, expresen sus percepciones, reconozcan y actúen sobre el medio natural y social inmediato.

El estudio realizado por Corimayta (2018), recoge la opinión de los y las docentes y el alumnado sobre la importancia del trabajo de campo para la enseñanza de la historia. Para la valoración emplea una escala Likert. De acuerdo con la investigación, ante la afirmación que la salida de campo es esencial para la enseñanza de la historia, 17 docentes (46% de su muestra) valoran con “*siempre*”. Mientras que 145 estudiantes (46%) coinciden en la valoración. La segunda cifra mayoritaria, corresponde a la valoración *casi siempre*. Vemos entonces que, tanto los y las docentes como los y las estudiantes valoran positivamente la

salida de campo como una estrategia para el aprendizaje de la historia. Pese a esta valoración, el alumnado no logra identificar la relación entre las salidas de campo y la enseñanza de la historia en el aula. Ello se debería a que dentro de la escuela predomina una enseñanza tradicional, memorística que no permite recuperar lo aprendido en el lugar visitado. No se logra complementar la salida de campo con lo visto en el aula. En el caso del profesorado, la mayoría considera al trabajo de campo como positivo porque permite mejorar el aprendizaje de la historia a la vez que desarrollan habilidades de observación, comprensión y expresión. Para ellos y ellas, el trabajo de campo tiene la posibilidad de complementar lo trabajado en el aula.

Otro estudio realizado en la ciudad de Lima por Torres (2018) enfocado en el aprendizaje de la geografía, evidenció que las y los estudiantes presentaban un bajo desempeño en la capacidad “*explica las relaciones entre los elementos naturales y sociales*”. Se propone que el problema se da como consecuencia de mantener una enseñanza dentro del aula que no se articula con las salidas de campo, ya que la enseñanza se enmarca en una pedagogía tradicional enfocada en exposiciones, completar cuadernos y observar láminas. En este marco, las salidas de campo no se aprovechaban, pues se convertían en “paseos” sin fines pedagógicos. Asimismo, se señala que la ausencia de este enfoque ambiental incide en la construcción de la ciudadanía activa, porque las y los estudiantes se muestran indiferentes a las repercusiones de lo social en el ambiente (Torres, 2018).

A partir de lo revisado, se reconoce el potencial del trabajo de campo para trabajar aspectos vinculados a los conocimientos conceptuales (porque las y los estudiantes identifican en la realidad aquello que trabajaron en clase) y actitudinales porque permite que se involucren con su entorno inmediato. Además, reconocemos la importancia del rol de el y la docente en la planificación de la salida.

Metodología

Este artículo presenta una investigación exploratoria porque, como se ha visto, la investigación sobre el trabajo de campo para el área de ciencias sociales es reducida en el Perú. El enfoque es cualitativo, porque se busca recoger los sentidos que dan los y las docentes al trabajo de campo en la enseñanza de las ciencias sociales. Si bien se recoge alguna

información que se presenta a través de porcentajes y gráficos, se hace solo para presentar un primer retrato de lo que ocurre con este grupo de maestros y maestras que permita comprender los resultados de las explicaciones que dan. En este trabajo lo central es explorar el sentido del trabajo de campo para los profesores y profesoras (Moreira, 2002).

Para recoger la información hemos optado por un cuestionario en formato virtual a través de Google-Form. Además de la información demográfica (tipo de escuela en la que labora, ubicación, años de experiencia, etc.), el cuestionario incluía 11 preguntas. La primera pregunta permitió diferenciar dos grupos, el de los y las docentes que emplean el trabajo de campo de los que no lo hacen. De manera que aquellos no realizaban trabajo de campo pasaban directamente a la pregunta 10. Esta es una pregunta cerrada que presenta distintas causas por las cuales no se usa el trabajo de campo que han sido previamente identificadas en otras investigaciones (López, 2007; Melgar y Donoso, 2011). Luego pasaban a la pregunta 11, que se explica más adelante.

En el caso del profesorado que sí incluye el trabajo de campo, se propone una pregunta cerrada sobre el área o áreas que desarrollan en la salida. Las otras 7 preguntas son abiertas y permiten al maestro y maestra dar cuenta de las razones por las que realiza la salida, su planificación, el vínculo con los temas abordados en el aula y la evaluación de los aprendizajes de la salida de campo. Es decir, gracias a estas 7 preguntas podemos explorar el significado que tiene el trabajo de campo para los distintos maestros y maestras, y a partir de ello construir las primeras categorías de análisis.

Tanto a los que realizan salidas de campo como los que no, se les pidió (pregunta 11) relacionar una lista de lugares frecuentemente empleados en las salidas de campo con el desarrollo del aprendizaje de la historia, la geografía y la economía, componentes del área de ciencias sociales según el CNEB-2016, siendo posible marcar más de un área para un mismo lugar.

Para validar el cuestionario se realizó un piloto con cinco docentes del área. Este piloto permitió verificar que las preguntas sean comprensibles (claras para los participantes), unívocas (tenga una única interpretación y relevantes (se relacionan con los objetivos del estudio). A partir de la información recogida, se hicieron los ajustes necesarios.

Los y las participantes, como previamente se ha señalado, son docentes del área de Ciencias Sociales en el Perú. El contacto con ellos y ellas se realizó a través del correo electrónico. En este se informaba el objetivo de la investigación, se resaltaba su importancia y se anexaba el enlace con el Google-Form. El formulario reiteraba la explicación de los objetivos e incluía el consentimiento informado. Si el /la docente estaba de acuerdo con participar en la investigación completaba el consentimiento informado, accedía al cuestionario al marcar “siguiente”.

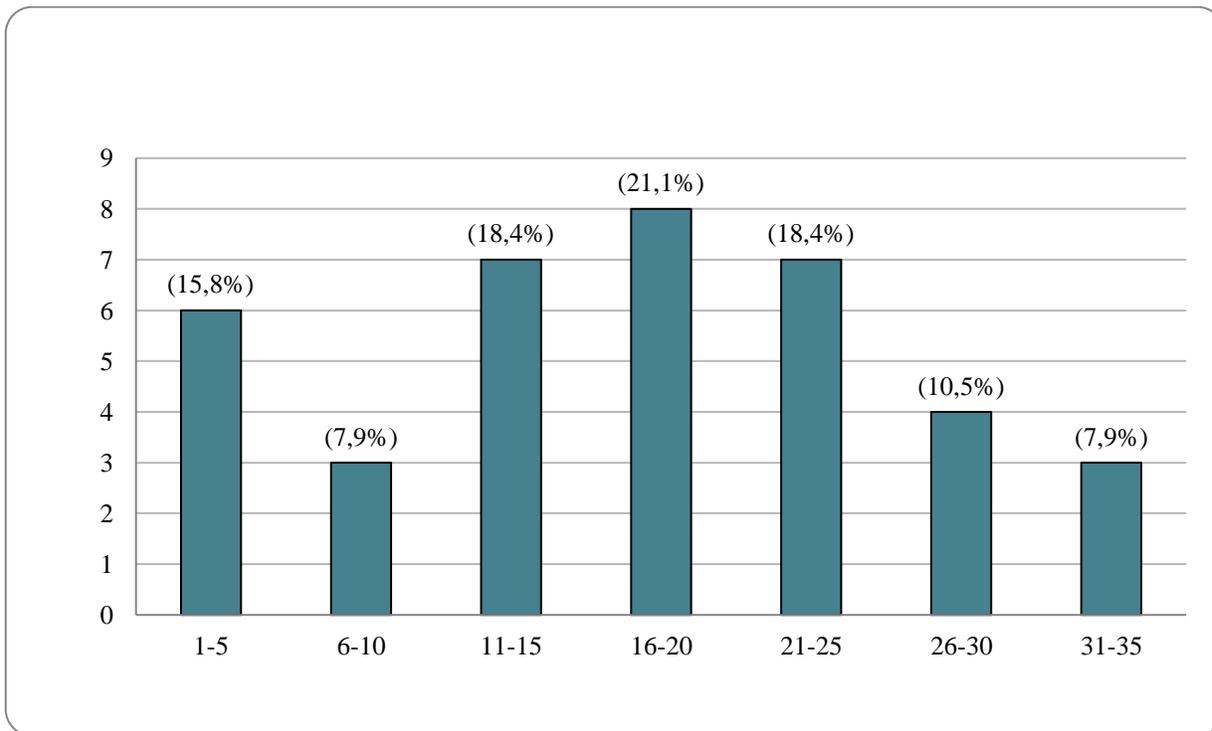
El único criterio de inclusión fue encontrarse ejerciendo la docencia en el área de Ciencias Sociales en el nivel secundaria. Es así como, se consiguió la participación de treinta y ocho docentes pertenecientes a siete regiones del Perú.²⁶

El profesorado que participó de esta investigación se identificó 45% con el género masculino y 55% con el femenino. Sus edades fluctúan entre los 22 y 61 años, concentrándose el 42% entre los 40 y 50 años. La mayoría de los maestros y maestras tiene como mínimo 10 años de experiencia, tal como lo muestra el Gráfico 1. Sobre el tipo de gestión de la escuela en que laboran, se observa que hay una distribución equitativa entre docentes de instituciones privadas y públicas.

²⁶ Se enviaron correos electrónicos aproximadamente a 50 docentes. Se recurrió a la base de datos del Grupo Historia para Maestros, grupo de investigación y responsabilidad social al cual pertenecen tres de las autoras de esta investigación.

Figura 1

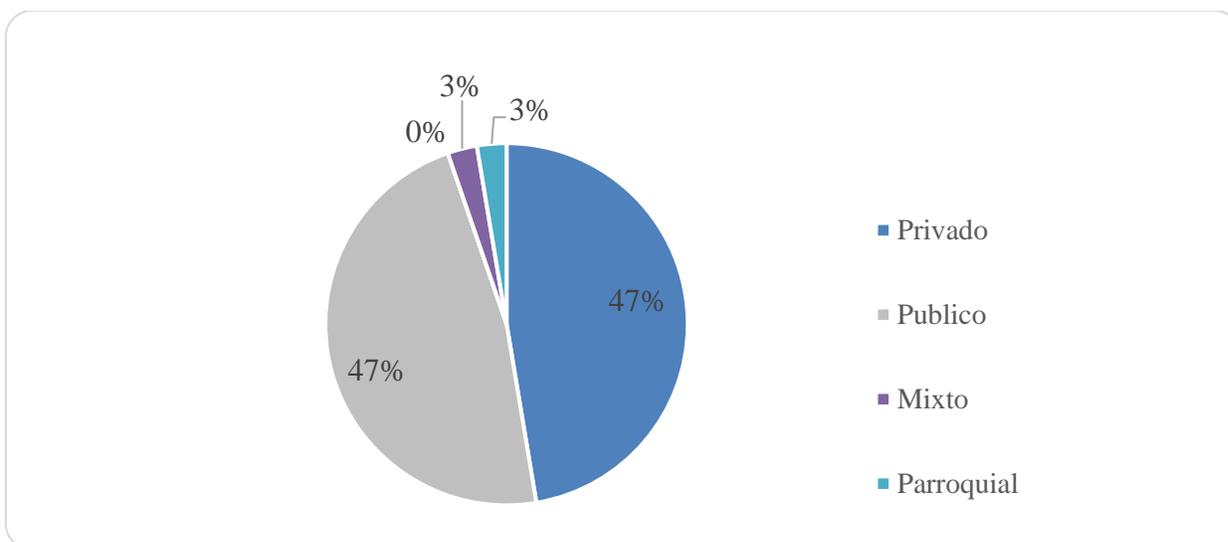
Años de experiencia de los y las docentes



Nota. Elaboración propia, 2020

Figura 2

Tipo de gestión de la Institución Educativa

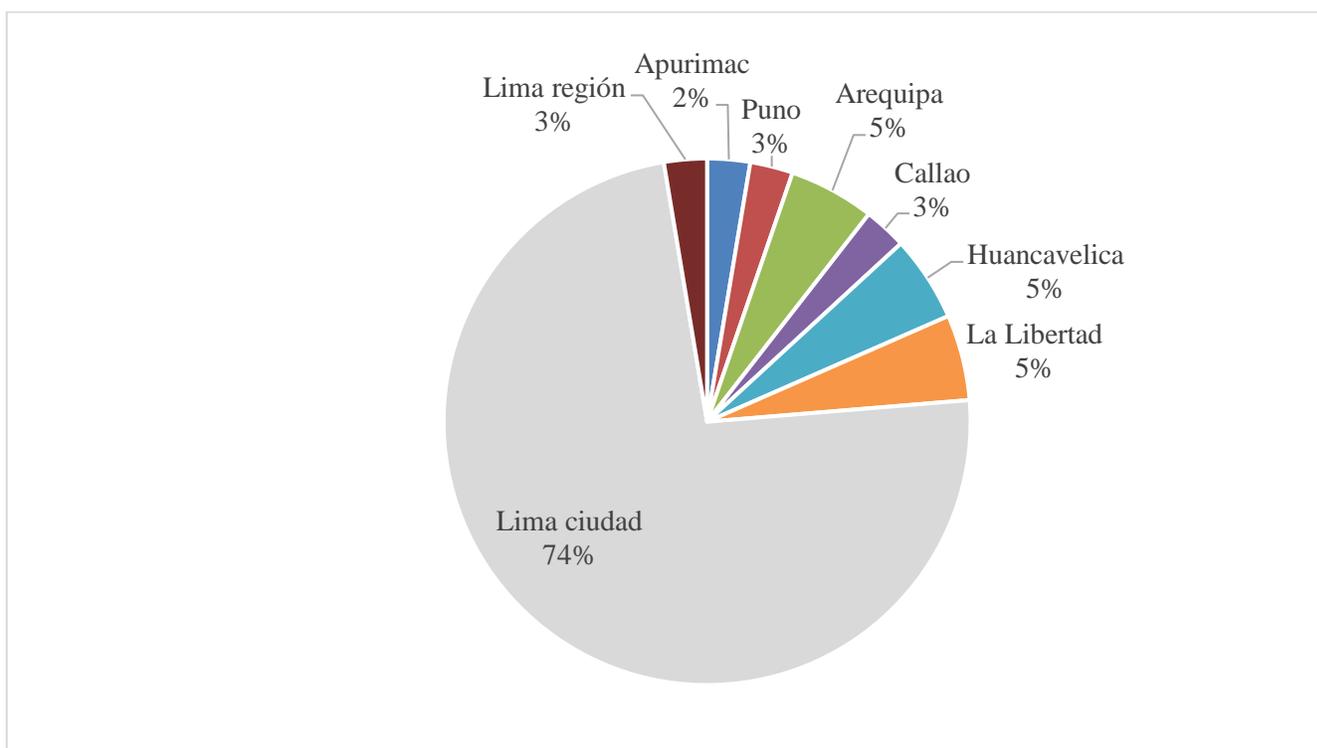


Nota. Elaboración propia, 2020.

El 80% de los y las docentes trabaja en Lima, en escuelas de diversos distritos de la ciudad. Un grupo menos desempeña su labor en escuelas de las regiones de Apurímac, Arequipa, Puno, Huancavelica, Callao y La Libertad (Gráfico 3). Esta muestra no pretende ser representativa de lo que ocurre con los y las docentes en todo el país, como ya se indicó es básicamente una investigación exploratoria y cualitativa que nos da pistas sobre el sentido del trabajo de campo en el área de Ciencias Sociales.

Figura 3

Ubicación de las Instituciones Educativas



Nota. Elaboración propia, 2020.

Resultados

Primero, presentamos algunos resultados porcentuales que nos permiten reconocer algunos rasgos generales de las opciones de los y las docentes para desarrollar el trabajo de

campo. Observamos que más de la mitad de los y las docentes (61%) no desarrolla trabajo de campo al enseñar el área de ciencias sociales. Las razones por las que no lo hacen son diversas y suelen indicar más de un motivo. Las principales razones identificadas son: la falta de tiempo (59%), falta de recursos económicos (48%), la propia política de la institución educativa (33%), poca accesibilidad a lugares para visitar (26%) y falta de capacitación (22%).

El 39% que sí desarrolla salidas de campo reconoce dos motivaciones principales: tomar contacto con la realidad y el complemento con lo visto en clase. Para todo este grupo de docentes, el trabajo de campo se enfoca principalmente en el aprendizaje de la historia (100%), seguido por la geografía (73%) y finalmente la economía (48%)²⁷.

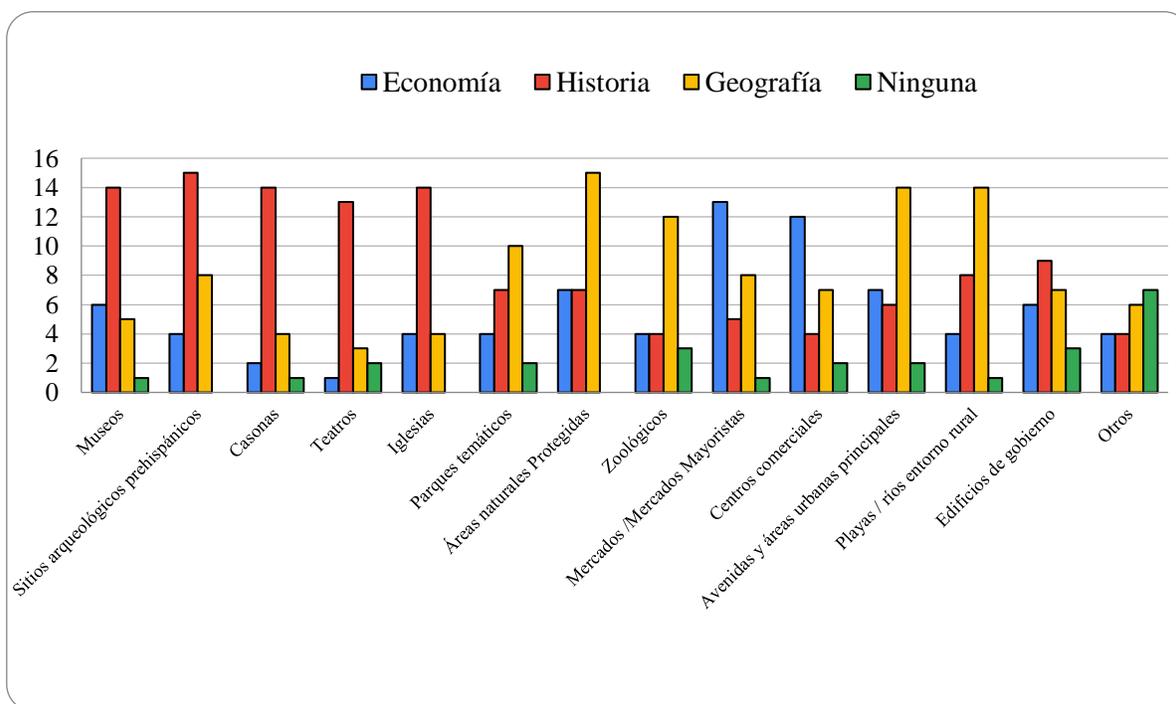
Esta tendencia no sorprende porque coincide con los lugares más visitados que son en primer lugar, los museos y las zonas arqueológicas prehispánicas, y en segundo, sitios históricos (incluye iglesias y lugares históricos no prehispánicos), todos correspondientes al área de historia. En un tercer grupo aparecen los “sitios naturales” que comprenden áreas naturales protegidas como las Lomas de Lachay o los Pantanos de Villa, viajes a zonas rurales cercanas -como en el caso de Lima: Matucana, Lunahuaná o Canta-, o a zonas que permiten observar algunas características del paisaje como la Costa Verde (Lima), La Punta (Callao), el río Rímac y, en menor medida los zoológicos y observatorios astronómicos.

Se incluyó además una lista de lugares posibles de visitar y se preguntó: ¿A qué disciplina contribuye la visita? Los resultados recogidos en el Gráfico 4 evidencian que la historia se relaciona principalmente a visitar sitios arqueológicos y espacios patrimoniales (iglesias, casonas, museos, teatros); mientras que la geografía se vincula más a áreas naturales, zoológicos y áreas urbanas. Finalmente, la economía es focalizada en la visita a zonas que implican un intercambio comercial como mercados y centros comerciales. Se observa que los espacios menos visitados son precisamente los lugares cotidianos en la vida de los y las estudiantes como los mercados, las zonas comerciales, las avenidas, entre otros espacios. Además, no se les identifica con el proceso histórico.

²⁷ En esta pregunta se podía marcar historia, geografía o economía, o más de un curso.

Figura 4

Relación entre lugar de visita y disciplina



Nota. Elaboración propia, 2020.

¿De qué depende el lugar escogido para la visita? Entre los criterios que emplean para decidirlo se señalan: en primer lugar, la relación con la temática desarrollada en el bimestre; en segundo, los proyectos de escuelas que exigen alguna salida; en tercero, las competencias del área; y finalmente, la accesibilidad al lugar (facilidad de ingreso, distancia, costos, entre otros).

Al preguntar sobre los vínculos de las salidas de campo con las actividades y temas desarrollados en la clase, la mayoría se vincula con los contenidos que desarrolla. Es decir, la salida “coincide la temática con lo que se está trabajando...” o “... la visita sirve para reforzar los conocimientos...”. Un grupo más reducido, vincula la salida al logro de las competencias, capacidades y desempeños. Se explica:

La salida de campo es el proceso final del desarrollo de un tema o unidad abordada en el marco de la planificación curricular y teniendo como base las competencias y el

propósito de cada área. Por ende, no se encuentran desarticuladas del contexto. Son parte de toda la ruta que se lleva a cabo a lo largo de las sesiones teóricas y concluye con una experiencia vivencial y significativa.

En estos casos, se resalta su papel como experiencia significativa para las y los estudiantes. Solo un docente hace referencia a la importancia de la salida de campo para “la toma de conciencia sobre nuestra realidad peruana, su gente, sus recursos naturales y su modo de vida”.

El grupo de docentes que desarrolla salidas de campo manifiesta que planifican las actividades previas, pues en muchos casos son incluidas en el plan anual de la institución educativa. Un maestro aclara que invierte tiempo en identificar “...los lugares más significativos de desarrollo histórico de la zona. Vamos a los lugares geográficos más resaltantes e interactuamos con la gente y sus costumbres para entender su economía y desarrollo como sociedad”.

Con relación a las y los estudiantes, principalmente dan orientaciones e información sobre lo que se puede observar en el sitio a visitar. Por ejemplo, en algunos casos los y las docentes entregan material sobre el lugar, mientras que otro grupo más bien promueve que sean las y los estudiantes quienes investiguen sobre el sitio. Se trabaja también en función de los contenidos, para lo cual se propone algún proyecto de investigación y en otros una ficha de trabajo. Pero en muy pocos casos declaran que organizan un proyecto sustentado en el logro de las competencias y capacidades del CNEB-2016. La mayoría de docentes reconoce la importancia de contextualizar el lugar al alumnado para que sepan que información deben registrar. En algunos pocos casos, se menciona que la actividad se limita a hacer uso de los guías del lugar.

Asimismo, se da mucha importancia a dar indicaciones sobre el desarrollo de la visita a las y los estudiantes. Por ejemplo: la organización de los grupos para tareas colaborativas, formas para el registro de la información observada o recabada, el tipo de material que deberán llevar para el registro. Uno de los y las docentes explica:

Quando son cerca al colegio [...] se designan roles para la visita y en campo abierto se trasladan en equipos, eso permite la gestión de la distribución de los estudiantes y por

otro lado se centren en lo que pueden aprovechar de la salida. Se evalúa qué materiales utilizar para el registro de la visita sean celular, agendas de notas o folder.

Cuando la salida se enmarca en un proyecto escolar, los y las docentes explican que se busca una aproximación interdisciplinaria, y que la organización requiere mayor anticipación.

En cuanto a las actividades posteriores a la salida de campo, el 80% de los y las docentes indicó que desarrolla alguna, solo el 20% (3) indicó que no lo hace. Al preguntar por el tipo de actividad posterior a la salida, la mayoría refiere que se pide a las y los estudiantes un proyecto, una exposición y completar alguna ficha. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes logrados, la mayoría de los y las docentes mencionó que emplea rúbricas o listas de cotejo para evaluar los trabajos, afiches, informes, videos o trípticos.

Discusión: el sentido del trabajo de campo

La información recogida evidencia un problema común en los y las docentes de Ciencias Sociales, la sensación de contar con un tiempo muy reducido para la cantidad de contenidos que deben tratarse (Pagès, 2018). La diversidad de contenidos de historia, geografía y economía del currículo terminan agobiando al docente, por lo que muchos dejan de lado el trabajo de campo.

Los resultados reflejan que el profesorado tiene claro que el trabajo de campo implica el contacto directo con la realidad y que una de las principales habilidades que se desarrolla en los y las estudiantes es la observación. Asimismo, los maestros y maestras reconocen el valor de esta oportunidad para el trabajo colaborativo tal como lo hacen Souza et al (2016) y Melgar y Donolo (2011). Estos últimos destacan la importancia de que los y las estudiantes expongan sus diversas ideas y lleguen a consensos. No obstante, nos parece que también es una oportunidad para aprender a discrepar, a respetar la opinión opuesta y analizarla. Consideramos que este es un aprendizaje que contribuye a la construcción de una ciudadanía democrática. El aprendizaje de las Ciencias Sociales favorece el reconocimiento de los múltiples matices y perspectivas que implica el análisis de cualquier problema social (Pagès, 2015; Pagès, 2016).

Para entender si el trabajo de campo contribuye al desarrollo del pensamiento social tal como lo plantean Gutiérrez y Pagès (2018), es necesario preguntarse qué finalidad(es) tiene ese contacto con la “realidad” que implica, y si esa finalidad(es) concuerda(n) con lo propuesto por el CNEB-2016.

De acuerdo con los resultados el profesorado declara como una de sus finalidades complementar lo visto en clase. En ese sentido, coincide con el planteamiento de Delgado (2013) que destaca el potencial del trabajo de campo para integrar los contenidos disciplinares. Asimismo, concuerda con los resultados de la investigación de Corimayta (2018) que subraya la valoración positiva de las salidas de campo hecha por el profesorado, y los y las estudiantes porque complementa los aprendizajes en historia. En el caso peruano, parece que el trabajo de campo se relaciona en primer lugar con los contenidos de historia, en segundo, con geografía, y quedan bastante relegados los contenidos de economía, tal como se aprecia en las menciones a los sitios más visitados, los vínculos establecidos con las disciplinas y las explicaciones de los y las docentes.

Esta importancia que se da al aprendizaje de la historia concuerda con lo identificado por Vargas (2013), para la región peruana de La Libertad. En ese caso, se vinculan las visitas con el desarrollo de la identidad cultural. El contacto directo con el patrimonio cultural se aprecia claramente en los hallazgos, lo cual coincide con la importancia de la educación patrimonial para la construcción de la identidad planteada por diversos autores (Martínez, 2020; Castro y López Facal, 2017; Molina, Llonch y Martínez, 2016; Pinto, 2016). Sin embargo, no tenemos evidencia clara de que este contacto con el patrimonio se asocie al desarrollo de la ciudadanía como propone Borghi (2016).

En el caso de geografía, se incluyen visitas que permitan comprender fenómenos o espacios, tal como indican Souza et al (2016); pero no queda claro que la visita vaya más allá de la observación y su reporte, como parece indicar el tipo de productos que se suelen pedir para evaluar (videos, informes, trípticos). No se menciona una problematización de la interacción de la sociedad con el espacio, tal como propone el CNEB-2016.

Encontramos que los y las docentes que plantean el trabajo de campo en el marco de un proyecto, recogen la propuesta del Ministerio de Educación del Perú (2015) y lo vinculan a más de un área curricular. Por ello, proponen que se trata de una aproximación

interdisciplinar. Pese a que diversas áreas del currículo se empleen para observar un espacio, si este no se analiza a partir de una situación problemática con una estrategia integradora promovida por el y la docente, no se garantiza la interdisciplinariedad (Delgado, 2013; Souza et al, 2016). Esta requiere un diálogo entre los aprendizajes de distintas áreas para la comprensión de la problemática de un lugar. De manera que luego se reflexione sobre cómo intervenir para transformar la sociedad (Gutiérrez y Pagès, 2018), siendo esto último indispensable para que el trabajo de campo contribuya al desarrollo de la ciudadanía crítica (Álvarez et al 2016). Este tipo de integración no se logra apreciar en los resultados recogidos.

En los resultados, se identificó que otra finalidad central del trabajo de campo era tomar contacto con la realidad. Esta propuesta coincide con lo establecido por el Ministerio de Educación del Perú (2015) y con lo reconocido por diversos autores (Melgar y Donolo, 2011; Álvarez et al, 2016; Souza et al, 2016). No obstante, quedan muchas dudas sobre cómo se está entendiendo la realidad, pues parece que no es una realidad cercana a la vida del alumnado ni a la escuela. Si analizamos los lugares más visitados, observamos que son espacios que tienen un valor simbólico como sitios de patrimonio cultural y natural; o visitas a zonas “rurales” más alejadas que le permiten a los y las estudiantes reconocer una realidad distinta a la que los rodea. Por lo tanto, no encontramos que el trabajo de campo se desarrolle en espacios cercanos al entorno del alumnado.

Sin lugar a duda, la visita a estos sitios con valor patrimonial o a zonas lejanas al centro educativo, tiene gran valor para reconocer la diversidad cultural y natural del país, tal como solicita el Ministerio de Educación del Perú (2015); pero, deja de lado la realidad más próxima. Así, no se considera identificar los problemas del entorno cotidiano del estudiante. Coincidimos con López (2007), Moreno et al (2011), Souza et al (2016) y Álvarez et al (2016) en que cuando el alumnado sale del aula y se expone a espacios que son parte de su mundo cotidiano con “otros ojos”, los de las Ciencias Sociales, o los del pensamiento social según Gutiérrez y Pagès (2018) enriquece su comprensión de este.

Consideramos que para lograr el desarrollo del pensamiento social es muy importante el diseño de las actividades previas, durante y posteriores a la salida de campo. Éstas deben promover que se reconozcan las dinámicas sociales, económicas y geográficas, y las

problemáticas que expresan. Esta aproximación a los espacios cotidianos permite el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico tal como lo propone Pagès (2015 y 2016) al pensar en la formación de una ciudadanía democrática.

Si bien en algunos casos se mencionan las capacidades y las competencias establecidas en el CNEB-2016, la explicación es tan general que los resultados no permiten tener claridad sobre el vínculo del trabajo de campo con el desarrollo de éstas ni de la ciudadanía. Si consideramos que el CNEB-2016 enfatiza el desarrollo de la ciudadanía activa y que los y las estudiantes se reconozcan como agentes de cambio de la realidad social, entonces es necesario que las competencias del área de Ciencias Sociales se logren contextualizadas en la realidad del grupo. Lograr que se gestione el espacio y el ambiente a partir de reconocer la relación entre los elementos naturales y sociales, las situaciones de riesgo, y los problemas ambientales debe partir del conocimiento del entorno. De igual manera, la gestión responsable de los recursos no puede desvincularse de reconocer las relaciones económicas en un espacio concreto cercano. Finalmente, nuestro entorno es producto de un proceso histórico que debemos entender, sobre el cual encontramos una diversidad de fuentes, que podemos interpretar. En ese sentido, consideramos que como estrategia el trabajo de campo enfocado en el entorno de los y las estudiantes permite el desarrollo de las competencias de historia, geografía y economía, pero principalmente promueve el desarrollo de la ciudadanía activa.

Concordamos con Pagès (2015) en que es necesario que el profesorado de Ciencias Sociales se preocupe por enseñar a reconocer el entorno, a identificar los problemas y a analizarlos con una mirada integradora en la que la perspectiva histórica, geográfica, económica y de las ciencias sociales -en general- permita entender la problemática que afecta la vida diaria del estudiante y pensar en posibles soluciones.

Los y las docentes necesitamos ampliar nuestra representación de qué implica una salida de campo, e incorporar espacios cercanos que presentan una gama de situaciones que pueden problematizarse y analizarse desde las Ciencias Sociales. Por ejemplo, a partir de una avenida principal podemos trabajar temas históricos como el contexto en el que fue construida, geográficos para identificar y describir cómo era ese espacio antes y qué cambios

vemos en la actualidad, de qué manera las acciones humanas han modificado el espacio, qué riesgos ambientales han aparecido, la transformación de las actividades económicas, su legalidad o ilegalidad, y las razones por las que las personas se involucran en ellas. Pensar el trabajo de campo en espacios próximos a la escuela constituye una gran oportunidad para ese 48% de maestros y maestras que declara no poder desarrollarlo por falta de recursos económicos.

A la luz de las ideas de Pagès (2009; 2015; 2016; 2018), consideramos que el trabajo de campo debería ser una estrategia fundamental para que el profesorado permita a los y las estudiantes reconocer el mundo que les rodea y desarrollar el pensamiento social.

A manera de conclusión

Como se ha visto, en este grupo de maestros y maestras la historia es la disciplina privilegiada para el trabajo de campo. Ello puede responder a la importancia que en el país se da a la identidad. En general, el trabajo de campo se relaciona a espacios emblemáticos y simbólicos de carácter histórico, y en segundo lugar a áreas protegidas. Por lo tanto, predomina una perspectiva desde el patrimonio.

Consideramos que frente al trabajo de campo aún predomina un enfoque centrado en fortalecer los contenidos, y no tanto el desarrollo de las competencias y capacidades establecidas en el CNEB-2016. Incluso, en los casos que se mencionan proyectos interdisciplinarios no queda suficientemente claro cómo estos proyectos implican el desarrollo de competencias y no el refuerzo de contenidos desde diversas áreas.

Concluimos que el trabajo de campo no debería limitarse a “visitar” lugares emblemáticos, sino que debería permitir analizar críticamente el entorno cotidiano del alumnado. Es necesario repensar el trabajo de campo para que sea una oportunidad de observar y analizar: las dinámicas sociales; la relación entre las acciones humanas, la transformación del espacio y el uso de los recursos; y el proceso histórico que da origen a esos espacios que son parte de su vida. Para lograr este acercamiento a la realidad el profesorado cumple un papel fundamental al diseñar el trabajo de campo y permitir que sea

una experiencia enriquecedora, significativa y que permita el desarrollo del pensamiento social del estudiante. Por ello, es necesario capacitarlo para que puedan aprovechar estas salidas para promover el desarrollo del enfoque ciudadano que da sentido al área.

Si recogemos la propuesta de Joan Pagès (2015) en la que el conocimiento escolar de la historia y la geografía, -e incluimos la economía-, no es para la disciplina académica, sino para entender el mundo, creemos que el trabajo de campo debería ser una estrategia fundamental para analizar “la calle” con una perspectiva histórica, geográfica y económica, para entender el mundo que nos rodea y pensar alternativas para construir un mundo mejor y más justo. Es decir, promover el desarrollo de la ciudadanía crítica en los y las estudiantes.

Referencias

- Álvarez, D., Vásquez, W. y Rodríguez, L. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 2(31), 61-77. 10.7203/DCES.31.8431
- Borghi, B. (2016). Educación patrimonial en Italia: identidad y ciudadanía. S. Molina, N, Llonch y T. Martínez. *Identidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI*, 39-62. Gijón: Ediciones Trea.
- Castro, B. y López R. (2017). ¿Para qué sirve el patrimonio cultural?. *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, 67-85. Barcelona: GRAO.
- Corimayta, L. (2018). *Las salidas de campo y su relación con la enseñanza de la historia en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de las Instituciones Educativas de Gestión Pública, Distrito de Cayma-Arequipa*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7074>
- Delgado, R. (2013). El trabajo de campo como estrategia pedagógica integradora. *Revista de Comunicación de la SEECI*. 17(31), 156-183. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.31.156-183>

- Godoy, I. y Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 8(2), 137-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080209>
- Gutiérrez, M. y Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereyra: Universidad Tecnológica de Pereyra.
- Jara, M. y Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Llancavil, D. (2019). Trabajo de campo: Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico. *Didáctica: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 6, 82-96. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.82-96>
- López, J. (2007) Las salidas de campo: mucho más que una excursión. *Educación en el 2000. Revista de formación del profesorado*, 11, 100-103. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/86311>
- Lossio, O. (2004). El trabajo de campo en espacios urbanos como propuesta de enseñanza facilitadora de aprendizajes significativos en geografía. *XXIV Semageo*. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.31.156-183>
- Martínez, T. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 96-108. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.08>
- Melgar, M. y Donolo, D. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 8(3), 323-333.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Molina, S., Llonch, N. y Martínez, T. (2016). Las tres piezas de un difícil rompecabezas: identidad, ciudadanía y patrimonio. *Identidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI*, 9-13. Gijón: Ediciones Trea.

- Moreira, M.A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Moreno, N., Rodríguez, L. y Sánchez, J. (2011). *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pagès, J. (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J. (2015) Entrevista a Joan Pagés Blanch. *Revista de historia y geografía*, 33, 189-198.
- Pagés, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación*, 72, 1-9.
- Pagès, J. (2018). Un retrato de la enseñanza de la historia hoy. *Enseñanza de la Historia*, 19, 3-16.
- Pinto, H. (2016). Construcción de identidades y conciencia patrimonial: el papel de la educación patrimonial en Portugal. *Identidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI*, 17-38. Gijón: Ediciones Trea.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones
- Resolución N° 086 de 2015. Normas para la aprobación de los viajes de estudios, visitas culturales, y otras actividades escolares. (9 de diciembre de 2015). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/171330-086-2015-minedu>
- Sánchez, Godoy. (2002). El trabajo de campo como estrategia metodológica para la enseñanza de las ciencias de la tierra. *Boletín multidisciplinario*, 12(1). Fundación CENAMEEC: Caracas. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.31.156-183>
- Souza, S. García, D. y Souto, X. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 1, 155, 1-22. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>
- Torres, Y. (2019). *Salidas de campo como estrategia para el estudio del espacio geográfico*. (Tesis de Bachiller). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14105>

Vargas, C. (2013). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una institución educativa de San José de Moro - La Libertad*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4574>

¿Aprender la Historia de Otros o la Nuestra? Secuencia Didáctica sobre Memorias e Historia de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973)²⁸

Learn the History of Others or Ours? Teaching Sequence on Memories and History of the Popular Unit (Chile, 1970-1973)

Isaac Calvo Gallardo²⁹

Resumen

El presente artículo propone una secuencia didáctica referida a las memorias “heredadas” de los/as estudiantes en el aprendizaje escolar sobre la Unidad Popular en Chile (1970-1973). Como parte de una investigación posgradual se formula una intervención didáctica – utilizando herramientas de la oralidad- que busca que los/as jóvenes de segundo medio validen y relacionen las memorias de sus espacios de sociabilidad con el conocimiento histórico formal del proceso referido. La propuesta de enseñanza considera sesiones de análisis de fuentes, construcción de preguntas, realización y análisis de entrevistas, aplicación de categorías analíticas para la comparación entre memoria e historia y finalmente foros grupales para la comunicación de resultados. El sentido final de lo que se propone es generar una valoración y validación por las memorias históricas por parte de los y las estudiantes en función del estudio del pasado reciente y una complejización en sus percepciones sobre la subjetividad de la memoria.

Palabras clave: Memoria, Unidad Popular, didáctica de la historia.

²⁸ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.46>

²⁹ Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Colegio Nueva Aurora de Chile. Recoleta, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-0647-937X> Contacto: isaac.calvo.g@gmail.com

Abstract

The aim of this article is to propose a didactic sequence referring to the "inherited" memories of students in school learning about the Popular Unity in Chile (1970-1973). As part of a postgraduate research, a didactic intervention is formulated -using tools of orality- that seeks that the young people of the second grade validate and relate the memories of their spaces of sociability with the formal historical knowledge of the referred process. The teaching proposal considers sessions of analysis of secondary sources, construction of questions, conducting and analyzing interviews, application of analytical categories for the comparison between memory and history and finally group forums for the communication of the results obtained. The final sense of what is proposed is to generate a valuation and validation of historical memories by the students in terms of the study of the recent past and a complexity in their perceptions about the subjectivity of memory.

Keywords: Memory, Popular Unity, didactics of history.

Introducción

Una de las dificultades frente al ejercicio de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales dice relación con el abordaje de las memorias históricas en el estudio del pasado reciente. El campo de la memoria, pareciera ser un camino pantanoso donde los y las docentes no desean –o no se sienten preparados para- ingresar, especialmente cuando los contenidos se relacionan con procesos traumáticos de la historia reciente. Se afirma que en los profesores de historia existe:

(...) una cierta ambigüedad, a veces, y un cierto temor, casi siempre, en el tratamiento que hay que dar a la memoria histórica en la enseñanza y en las relaciones que deben existir entre la enseñanza de la historia y la enseñanza de la memoria histórica sobre todo cuando esta se refiere a la enseñanza de hechos traumáticos (Pagés, 2008, pág. 50).

En este sentido, algunas investigaciones iberoamericanas han señalado que si bien los discursos de docentes de historia y ciencias sociales les asignan valor al trabajo didáctico con las memorias históricas en la enseñanza del pasado reciente (Escobar Silva & González Valencia, 2017), existe una distancia respecto a su práctica en la enseñanza disciplinar donde priman metodologías tradicionalistas que le niegan el espacio a las memorias históricas (Aceituno Silva, 2011).

La memoria muchas veces incomoda y tensiona ciertos consensos históricos donde pareciera que está todo zanjado, los recuerdos –en tanto reinterpretación de hechos vividos por los testigos- punzan otra vez una herida que se pensaba cerrada (Lira, 2010). Es por eso que no es errado pensar en que las memorias históricas/sociales de los estudiantes –legadas por familias y cercanos- terminan quedando en un segundo plano en el aprendizaje del pasado reciente, quizás como referencia para validar el análisis de un proceso histórico reciente o un ejemplo para graficar lo que se está enseñando. Siguiendo esta línea ¿Es posible pensar que los estudiantes validen sus propias memorias históricas, heredadas por su contexto, como insumos para la comprensión del pasado reciente? Difícilmente lo lograrán sin oportunidades de aprendizaje que posicionen como recurso a la memoria histórica respecto al abordaje de procesos de la historia reciente.

En este mismo sentido, por ejemplo, se afirma que los profesores evitan enseñar los procesos históricos posteriores a 1970 desarrollados en Chile debido a falta de tiempo, exceso de contenidos presentes en los programas de estudio (Aceituno Silva, 2011), además que “(...) la historia reciente no se enseña porque todavía está sujeta a grandes discusiones historiográficas y que es necesario que pase el tiempo para que las pasiones den lugar a un conocimiento más meditado y razonado de los hechos.” (Vásquez & Iglesias, 2009, pág. 118). En este tipo de análisis priman las visiones positivistas y fragmentarias respecto a la enseñanza de la historia, donde la subjetividad es cuestionada debido al hecho de ser contenedoras de dichas “pasiones”. En esta misma línea destaca la investigación realizada por Maria Isabel Toledo y Abraham Magendzo (2013) que desde un modelo de estudio de caso indagan en una sala de clases de sexto básico y la manera en la que se aborda la enseñanza y el aprendizaje del golpe de estado y la dictadura militar posterior. Este estudio evidencia una tensión entre el propósito del docente de no manifestar opinión propia al abordar estos contenidos de historia reciente y la necesidad de los estudiantes de conocer su

postura, así como la emergencia de las memorias familiares en el proceso de aprendizaje. Los autores señalan la necesidad de elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la historia que se basen en el trabajo con la memoria y las emociones, que las historias familiares no queden silenciadas. (Magendzo & Toledo, 2013)

Otros factores que explican la complejidad de abordar procesos de historia reciente en el aula –y posicionar las memorias de los estudiantes como un insumo valioso – tiene que ver con una suerte de temor de que afloren conflictos y posiciones divergentes de parte de los estudiantes y sus memorias familiares. Además, se plantea la posible molestia y conflicto con padres y apoderados que consideren que dichas temáticas no deben abordarse en los espacios escolares (Lavin, 2007). Es debido a esto que las estrategias de enseñanza que se privilegian al abordar procesos de la historia reciente se relacionan con la exposición de datos y hechos (Vásquez & Iglesias, 2009) en donde el docente no brinda la posibilidad de cuestionamiento concreto respecto a la historia oficial, donde las memorias históricas de los espacios de sociabilidad de los y las estudiantes no son invitadas.

En esta misma línea, podemos considerar que muchos jóvenes y adultos no se visualizan como actores sociales en sus contextos debido a que los procesos históricos de nuestra sociedad les han sido enseñados –en la escuela principalmente- como fenómenos distantes y que acontecen lejos de sus propios espacios de sociabilización y acción. ¿Cómo no invalidar sus memorias desvinculándolas de los procesos históricos si se les ha enseñado que estos últimos son protagonizados por otros que –en la mayoría de los casos- pertenecen a una élite? ¿Cómo tensionar la historia oficial desde sus memorias familiares y locales si se les ha enseñado que el verdadero conocimiento histórico proviene sólo de los expertos y no de sus espacios de sociabilidad?

A partir de estas preguntas es que se desarrolla una investigación didáctica posgradual que buscaba comprender la vinculación que desarrollan los y las estudiantes -mediante un trabajo en el aula- entre memorias familiares/locales y el conocimiento histórico formal sobre la experiencia de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973). Como parte de dicha investigación se diseña una propuesta de secuencia didáctica - foco del presente artículo - que busca generar una valoración y validación por las memorias históricas por parte de los y las estudiantes en función del estudio del pasado reciente, en este caso el proceso de la Unidad Popular, permitiéndoles tensionar/cuestionar la historia formal del periodo histórico referido. En este

sentido, la secuencia didáctica tiene el sentido de levantar información para la investigación que permita analizar si el trabajo con las memorias de los/as estudiantes permite que estos/as las validen como insumo para comprender el pasado reciente, en este caso el aprendizaje de la experiencia histórica de la Unidad Popular.

En específico, el sentido de la elección de trabajar con el proceso de la Unidad Popular -como parte de la historia reciente chilena- se vincula con lo que plantea el historiador –y premio nacional de Historia 2016- Julio Pinto cuando afirma:

(...) La mayoría de quienes se han referido a esta experiencia, sin embargo, ya sea en clave analítica, historiográfica o testimonial, han puesto el acento en el drama y la derrota, casi nunca en la fiesta. (...) De tanto insistir en esa dimensión, sin embargo, hemos perdido de vista lo que la Unidad Popular tuvo de “positividad” histórica, de esfuerzo vivo y entusiasta por construir una sociedad más humana, más justa y mejor. (...) (Pinto Vallejos, 2005, pág. 5)

En este sentido, tomando la idea de Pinto (2005), podemos considerar lo problemático de abordar el periodo de la Unidad Popular desde la postura del juicio anticipado y del análisis a priori en vinculación con la irrupción del golpe de estado en 1973 (tal como el libro del connotado Gabriel García Márquez “crónica de una muerte anunciada”). A este respecto, se plantea el trabajo con las memorias heredadas de los y las estudiantes como una oportunidad para que estos construyan conocimiento sobre este periodo histórico, no desde el derrotismo, “el drama y la derrota”, sino desde la propositividad de la experiencia del “socialismo a la chilena”, desde las memorias de las familias y espacios de sociabilidad cercanos.

A continuación, se presenta un marco referencial donde se abordan elementos conceptuales desde los cuales se construyó la propuesta, la secuencia metodológica que da cuenta de la estructura y pasos de la intervención diseñada, para finalizar con algunas reflexiones en torno al trabajo con las memorias históricas de los/as estudiantes en el aprendizaje escolar de la historia reciente.

Marco Referencial

La memoria es un concepto polisémico y dinámico que aporta en la construcción identitaria de las sociedades, por ende, hace referencia a procesos colectivos. Maurice Halbwachs (2004) plantea que la memoria reconstruye el pasado –en tanto recuerdo- y como tal posee límites irregulares e inciertos a diferencia de la historia. Además, tiene una esencia colectiva debido a que los individuos necesitan a otros para recordar: es necesaria la pertenencia a un grupo para la mantención de dichas memorias. En esta misma línea, el autor afirma que existe una vinculación estrecha entre memoria individual y colectiva, ya que

(...) cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella, y que este mismo punto de vista cambia según el lugar que ocupo en ella y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos. (Halbwachs, 2004, págs. 26, 50)

El mismo Halbwachs (2004) propondrá el concepto de “marcos sociales de la memoria” para explicar que las memorias individuales siempre están “enmarcadas” socialmente, lo que Paul Ricoeur también valida al afirmar: “(...) uno no recuerda solo, sino con la ayuda de los recuerdos de otros. Además, nuestros presuntos recuerdos muy a menudo se han tomado prestados de los relatos contados por otro (...) nuestros recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos (...)” (Ricoeur, 1999, pág. 17).

Ahora bien, en relación a la utilización de la memoria histórica en el aula se afirma que la escuela siempre usa memoria -principalmente oficial- formando identidades y ciudadanías. Es por esto que:

(...) en la actualidad, en la escuela se entrecruzan y se relacionan diversas acepciones y sentidos de la memoria que refieren a narrativas diferenciadas: la que alude a una conciencia colectiva e identitaria nacional, la que alude a rememoraciones de los pasados traumáticos, y aquella que refiere a las reconstrucciones realizadas por medio de los testimonios y de la historia oral. (González & Pagès, 2014, pág. 298)

Por otro lado, Carretero, Rosa y González (2006) señalan que una parte de la enseñanza de la historia debe ocuparse de administrar los recuerdos o memorias compartidas, no

obstante, visualizan una diferencia entre la didáctica disciplinar y la transmisión de recuerdos:

La historia es crítica, se niega a olvidar lo doloroso, no debe ocultarnos cosas que ahora pueden no gustarnos [al contrario de la selectividad de la memoria]; debe enseñar que a veces hemos sido víctimas, pero otras también verdugos, y que el límite entre lo uno y lo otro a veces es muy tenue. (Carretero, Rosa, & Gonzalez, 2006, pág. 27)

En esta misma necesaria línea divisoria entre memoria e historia –y el abordaje de ambas en el ámbito escolar- se indica que según algunos historiadores ambas categorías son disimiles, toda vez que la historia es “científica” por lo que debe triturar a la memoria, digerirla y producir conocimiento. Dicho proceso se llevaría a cabo gracias a la aplicación del método y teoría -histórica- sobre el dato, el recuerdo, el vestigio o la fuente. (Prats, 2008) Frente a esta afirmación, nos parece que no es adecuado para los propósitos de nuestra secuencia didáctica el jerarquizar una categoría por sobre la otra, toda vez que ambas son lecturas epistemológicas distintas del pasado y presente. En este sentido, es interesante la propuesta que genera Paul Ricoeur apuntando a una dialéctica entre memoria e historia, pudiendo ser adaptada para el ámbito escolar. El autor plantea:

(...) un vínculo dialéctico, de interpelación e influencia. (...) En este diálogo, no puede subsumirse la historia a la memoria (como si esta última remitiera a las vivencias “auténticas”) ni tampoco preferir la historia (como si ella asegurara eludir las “trampas” de la memoria). Lo que se produce es una interacción mutuamente cuestionadora que somete a la memoria a la dimensión crítica de la historia y coloca a la historia en el “movimiento de la retrospectiva y el proyecto” de la memoria. (González & Pagès, 2014, pág. 281)

Ahora bien, desde el ámbito de la enseñanza de la historia y el abordaje de la memoria en el contexto escolar, Joaquín Prats (2008) hace hincapié en el proceso didáctico que debe realizarse, dando cuenta del desafío para el profesorado que debe combinar lo micro y lo

macro en la comprensión del pasado reciente desde una consideración holística. Las memorias no pueden explicarse por sí mismas, y por lo tanto, deben ser contrastadas analíticamente con los aportes de la historia, de esta manera la memoria es un combustible para la caldera de la historia, combinando los planos individuales con los sociales, temporales y seculares (Prats, 2008). Se apunta a la elaboración de una metodología de conexión entre las fuentes de memoria y la enseñanza de la historia para potenciar la construcción de memoria que se nutra de historia, una historia que tenga en cuenta las vivencias de los sujetos (Mattozzi, 2008).

A partir de estas consideraciones conceptuales sobre la memoria, la historia y el abordaje de ambos elementos desde el ámbito escolar es que se buscó sustentar la construcción de la secuencia didáctica que se abordará en las próximas páginas. Es importante precisar que reconocemos las diferencias de naturaleza epistemológica entre la memoria –en sus múltiples dimensiones- y la historia –desde su propio método- aunque destacamos un potencial enriquecedor en posibilitar las instancias de aprendizaje para que los y las estudiantes puedan generar un cruce analítico entre ambas categorías. Para esto es que consideramos como elemento fundamental lo planteado por Paul Ricoeur (1999) respecto al vínculo dialéctico entre memoria e historia especialmente porque permite el cuestionamiento de la historia por parte de la memoria, y para analizar esta última a la luz de los planteamientos del conocimiento histórico experto. A este respecto, nos parecen muy orientadores los aportes antes planteados por María Paula González y Joan Pagès (2014), Ivo Mattozzi (2008) y Joaquín Prats (2008) que potencian un abordaje amalgamado de la historia reciente y la memoria histórica en los procesos didácticos en el aula, comprendiendo a ambas categorías desde sus diferencias y potencialidades sin omitir las dificultades que podrían presentarse.

Junto esto, nos parece necesario explicitar que uno de los fundamentos de la presente propuesta es posicionar a la memoria histórica de los estudiantes como un recurso didáctico y al mismo tiempo poner en valor el ejercicio de levantamiento y construcción de memoria social que posibilite el desarrollo de habilidades históricas de alta complejidad en el alumnado, pero que especialmente potencia sus propios espacios de sociabilidad como portadores de historicidad. En otras palabras, un ejercicio de levantamiento de memoria trasciende hacia consideraciones sobre la construcción del conocimiento social en las salas

de clases: un conocimiento contrahegemónico y “no oficial” que tensiona la objetividad automática que muchas veces se asigna al conocimiento experto.

Secuencia Metodológica

Es importante partir señalando que la mención que se realiza a las herramientas de la oralidad dice relación con la construcción de preguntas, recolección de relatos y posterior análisis de estos en una comparación respecto a las fuentes secundarias. En este sentido, no se plantea un ejercicio de construcción de historia oral por parte de los y las estudiantes sino más bien utilizar ciertos recursos que ofrece esta metodología para la realización de la secuencia didáctica propuesta.

Como parte del contexto curricular en el que fue pensada esta propuesta podemos señalar las siguientes vinculaciones:

Objetivos declarativos	OA 14: Analizar el escenario de crisis durante la década de 1970 y la polarización política.
Habilidades	OA g: Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel. OA m: Desarrollar una argumentación escrita utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente. (OA m)
Actitudes	OA c: Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios de Segundo Medio (2016)

Ahora bien, para la implementación de la secuencia didáctica se propone conformar grupos de trabajo - entre 5 o 6 estudiantes- con el criterio de la existencia de familiares o cercanos de los y las estudiantes que hubieran compartido espacios de vivencia o trabajo similares durante el periodo 1970-1973, esto con el objetivo de que los relatos que consigan tengan puntos en común para realizar el análisis posterior. Uno de los propósitos de esta asignación unidireccional de los grupos de trabajo es que, a largo plazo, los estudiantes se reconozcan como pares mediante la validación de los relatos de sus propios familiares o

cercanos, es decir, la toma de conciencia de que los espacios, historias y grupos sociales de los compañeros y compañeras de curso son similares a los míos.

En concreto, la secuencia metodológica abarca 17 sesiones de trabajo (90 minutos cada una) y mantuvo la siguiente estructura:

Esquema 1

Estructura de implementación de secuencia didáctica



Alfabetización de Estudiantes

En las primeras dos sesiones se propone abordar conceptos estructurantes como memoria histórica, memoria social, método histórico y la diferencia entre memoria e historia³⁰. Para esto se propone analizar en conjunto dos materiales audiovisuales: “Memorias de la reforma agraria en el Valle de Longotoma” y “Nosotros gobierno. Testimonios obreros de la Unidad Popular”³¹. Algunas preguntas orientadoras para este análisis son:

1. ¿Qué elementos subjetivos aparecen en los relatos de los obreros durante la Unidad Popular?
2. ¿De qué manera recuerdan los entrevistados el periodo 1970-1973?
3. Respecto a los relatos ¿Qué frases o expresiones te llaman la atención? ¿Por qué?

³⁰ Para orientar la conceptualización se sugiere el libro “Educando en la Memoria”. Guía pedagógica para el trabajo en el aula, de Álvaro Berro, Gabriela Juanicó y Celsa Puente. Editado por la OEA en 2009. Disponible en <https://www.scribd.com/document/240572776/Educando-para-la-memoria-pdf> Revisado: 04/02/2021

³¹ Disponibles en <https://youtu.be/N63Gj5rFVX0> <https://youtu.be/XamuPM-rBKU> Revisado: 04/02/2021

4. En relación al tipo de relato ¿Existen diferencias o similitudes respecto a lo que se recuerda? ¿Por qué crees que pasa esto?

La tercera sesión inicia explicitando los objetivos del proyecto a los y las estudiantes para que estos/as comiencen a coordinarse como grupos de trabajo. Esto es muy importante de repetir durante toda la implementación, toda vez que permite a los y las estudiantes comprender el propósito de la realización de las diferentes acciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos. En este sentido, se sugiere presentar a los jóvenes una calendarización preliminar en las tareas que debían realizar como grupo y los plazos de entrega de ciertos instrumentos solicitado. Es importante señalar que dicha calendarización puede modificarse durante el desarrollo del proyecto en relación al avance del mismo y otros factores propios del contexto específico.

Además, en esta misma sesión se propone determinar roles predefinidos como coordinador de entrevistas, constructor de preguntas, entrevistadores, encargados de transcripción de entrevistas y expositores o voceros de grupo. En conjunto con esto, también se propone comenzar a alfabetizar a los y las estudiantes en la construcción de preguntas, junto con las acciones que deben realizar antes, durante y después de las entrevistas³².

Análisis de fuentes secundarias sobre la Unidad Popular

Estas sesiones son utilizadas para que los y las estudiantes –de la manera en la que ellos y ellas autónomamente decidan trabajar- analicen las fuentes secundarias predefinidas por la propuesta. Esta selección tuvo en consideración la complejidad del texto experto, su extensión y la temática que abordaba. Se proponen tres análisis de fuentes secundarias durante el proyecto, las que deben apoyarse mediante la realización grupal de guías de aprendizaje que apuntan a dos tipos de análisis: comprensión de lectura sobre el texto (ideas principales y secundarias) y selección de ideas relevantes como insumo para la posterior construcción de preguntas. En la siguiente tabla se muestra el desagregado de las fuentes seleccionadas:

³² Para esta alfabetización se propone el texto “Una introducción al uso de la historia oral en el aula” de Dora Schwarzstein. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

Tabla 1

Detalle de las fuentes secundarias analizadas sobre la Unidad Popular

Etapa	Nombre de las fuentes secundarias	Temática que abordaron
Primer análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°1)	“La revolución chilena” de Peter Winn. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2013. Páginas seleccionadas: 39-60	- Victoria de Salvador Allende en la elección presidencial de 1970. - El programa de gobierno de la Unidad Popular (la revolución desde arriba)
	“La revolución chilena” de Peter Winn. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2013. Páginas seleccionadas: 61-73.	
Segundo análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°2)	“Los años de la Unidad Popular: cuando los pobladores recreaban las ciudades chilenas” Mario Garcés en “Fiesta y Drama: nuevas historias de la Unidad Popular” de Julio Pinto et. al. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2014 Páginas seleccionadas: 51-73	- La organización de los pobladores. - El desarrollo del poder popular (revolución desde abajo)
Tercer análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°2)	“La revolución chilena” de Peter Winn. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2013. Páginas seleccionadas: 75-91. “Chile 1970-1973. Mil días que estremecieron al mundo” Franck Gaudichaud traducido por Claudia Marchant. LOM ediciones, Santiago de Chile, 2016. Páginas seleccionadas: 239-270	- La politización de la sociedad. - La radicalización de la política.

Fuente: Elaboración propia.

Construcción de preguntas y entrevistas a cercanos y familiares

Sesiones dedicadas a la construcción colectiva de las preguntas que cada grupo de trabajo realizará a los entrevistados escogidos. Orientados por el docente y tomando como insumos las ideas que se rescatan durante el análisis de las fuentes secundarias los estudiantes deberían desarrollar aproximadamente un promedio de 15 preguntas por entrevista, las que deben repetir en las tres personas seleccionadas para cada etapa. En otras palabras, el set de preguntas construidas debe aplicarse en cada entrevista individual, esto con el objetivo de comparar analíticamente los resultados en la siguiente etapa.

El plazo propuesto para que los estudiantes realicen las entrevistas es de diez días, las que deben realizar fuera del horario de clases y por lo tanto representa mayor compromiso y responsabilidad con el desarrollo del proyecto. Es importante señalar que durante la implementación de la secuencia didáctica se deben realizar dos instancias de entrevistas que cada grupo debe desarrollar al menos a tres personas previamente seleccionadas. Las temáticas de las entrevistas están vinculadas con los análisis de fuentes secundarias de la siguiente manera:

Tabla 2

Detalle de entrevistas realizadas

Entrevistas	Temática	Tiempo sugerido
Ronda de entrevistas n°1	- Victoria de Salvador Allende en la elección presidencial de 1970. - El programa de gobierno de la Unidad Popular (la revolución desde arriba)	60 minutos
Ronda de entrevistas n°2	- La organización de los pobladores. - El desarrollo del poder popular (revolución desde abajo) - La politización de la sociedad. - La radicalización de la política.	90 minutos

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de entrevistas y cruce analítico con fuentes secundarias

Estas sesiones están dedicadas a la comparación entre el análisis de las fuentes secundarias y lo que cada grupo obtiene del levantamiento de relatos de sus espacios de sociabilidad. Mediante categorías predefinidas por el docente los y las estudiantes completan un cuadro de relación dando cuenta de lo analizado en ambas modalidades de comprensión del pasado reciente. El detalle a continuación muestra las categorías propuestas y el cuadro analítico de elementos relacionales.

Tabla 3

Detalles de categorías relacionales predefinidas

CATEGORIA DE RELACIÓN	EXPLICACIÓN
COMPLEMENTACIÓN	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato recogido no indican exactamente lo mismo ni evalúan el periodo de la misma manera. No obstante, tienen puntos en común y se complementan respecto a una comprensión del periodo estudiado.
CONTRADICCIÓN	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato escogido no tienen ningún punto en común, y de hecho desarrollan afirmaciones que se contradicen entre sí. Existen claramente visiones antagónicas respecto al periodo histórico referido.
SINCRONÍA	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato recogido desarrollan afirmaciones bastante similares dando cuenta de visiones compartidas respecto a los temas abordados en esta primera sección.
DESCONEXIÓN	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato recogido no presentan puntos en común, generándose una total desconexión entre ambas modalidades de estudio del pasado. Respecto a una misma temática tanto la fuente secundaria como el relato oral no presentan afirmaciones posibles de relacionar en ninguna de las categorías anteriores.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Cuadro analítico de relación Memoria e Historia de la Unidad Popular

Elemento relacional	temático	Categoría de relación	Justificación de aplicación de categoría
Ejemplo: Victoria electoral de Salvador Allende		Ejemplo: Sincronía	Ejemplo: El entrevistado expresa la misma opinión que las fuentes secundarias (felicidad y esperanza)

Fuente: Elaboración propia.

Realización de clases expositivas

Se propone que durante el desarrollo de la secuencia didáctica existan clases de carácter expositivo que, de manera dialógica, y haciendo referencia constante a las fuentes secundarias analizadas y entrevistas realizadas, aborden, por ejemplo, las temáticas de: Victoria de Salvador Allende en la elección presidencial de 1970, reformas implementadas por la Unidad Popular y la radicalización de la política en 1972-1973. El objetivo de estas clases expositivas dialogadas es articular el proyecto de levantamiento de relatos de memoria con el abordaje del contenido conceptual respecto al periodo histórico estudiado, de manera de darle mayor sentido al abordaje curricular.

Realización de foros grupales sobre memoria e historia de la Unidad Popular

Luego de, al menos, dos clases de preparación, se propone que los grupos de trabajos realicen foros temáticos en donde aborden tres ejes: evaluación de la metodología de trabajo propuesta, abordaje de los resultados del cruce analítico entre fuentes secundarias y relatos recogidos, para finalmente abordar el rol de la subjetividad en el estudio del pasado reciente. En dicho formato cada ronda de exposiciones consta con un moderador –idealmente seleccionado por los jóvenes- además de un/a estudiante que tenga el rol de secretario de actas para dejar constancia de los consensos o disensos a los que llegaran los grupos expositores frente a cada uno de los ejes propuestos. Algunas orientaciones para esta etapa son:

Tabla 5

Orientaciones para la realización de foros grupales de comunicación de resultados.

NOMBRE DEL EJE TEMÁTICO	OBJETIVO Y PREGUNTAS ORIENTADORAS	TIEMPO ASIGNADO
1. Metodología de investigación para el estudio de la Unidad Popular.	<p>Objetivo: Evaluar la metodología de investigación propuesta para la comprensión del periodo histórico de la Unidad Popular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué fue lo más llamativo o innovador de la metodología propuesta para analizar el periodo 1970-1973? - ¿Qué fue lo más complejo o difícil de realizar dentro de esta metodología? - ¿Creen que las fuentes secundarias propuestas por el profesor fueron adecuadas? - ¿Cómo fue el proceso de construir preguntas para la entrevista? - ¿Les pareció que mediante la relación entre fuentes secundarias y relatos de sus cercanos o conocidos pudieron comprender el periodo histórico de la Unidad Popular? 	<p>- 5 minutos por cada grupo (25 minutos)</p> <p>- 5 minutos para preguntas y consensuar conclusiones entre todos los grupos.</p>
2. Relación entre memorias e historias de la Unidad Popular	<p>Objetivo: Dar cuenta de los resultados de la síntesis comparativa entre fuentes secundarias analizadas y relatos de memoria recogidos respecto a la Unidad Popular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De las cuatro categorías de relación propuestas ¿Cuál es la que prevalece en el análisis de sus entrevistas? ¿Por qué creen que es así? - De la categoría contradicción, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué? - De la categoría complementación, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué? - De la categoría sincronía, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué? - De la categoría desconexión, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué? - Pensando en los temas propuestos para las entrevistas n°1 y n°2 ¿En qué temas pudieron profundizar de mejor manera? ¿Qué temas solo fueron tocados superficialmente o no fueron abordados? ¿Por qué creen que sucedió eso? 	<p>- 5 minutos por cada grupo (25 minutos)</p> <p>- 5 minutos para preguntas y consensuar conclusiones entre todos los grupos.</p>

3. La subjetividad del relato de memoria para comprender el pasado.	<p>Objetivo: Reflexionar respecto al lugar de la subjetividad de los relatos en función de la comprensión del pasado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Creen que la subjetividad de los relatos del pasado ayuda a una comprensión significativa de este? ¿o la perjudican? - ¿Qué función creen que tiene las subjetividades de un relato respecto al pasado? - ¿Cuál creen que es el valor del relato de una persona que vivió una época histórica que se busca comprender? ¿Todos los relatos son igual de relevantes o existen diferencias entre estos? ¿Por qué? - Luego de realizar las entrevistas ¿Cuáles son las subjetividades de las entrevistas que más les parecieron interesantes? ¿Por qué? - Luego de realizar este proyecto ¿cambiaron sus percepciones respecto a la subjetividad? ¿Por qué? 	<p>- 5 minutos por cada grupo (25 minutos)</p> <p>- 5 minutos para preguntas y consensuar conclusiones entre todos los grupos.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones Finales

Tal como se mencionaba páginas atrás, a partir de los aportes teóricos que propugnaban una relación dialéctica entre memoria e historia en función de comprender procesos históricos recientes (González & Pagés, 2014; Matozzi, 2008; Prats, 2008) es que se diseñó una secuencia que potencie sistemáticamente dicha vinculación, lo que tiene principalmente dos propósitos: por un lado la posibilidad de realizar una relación temática entre memorias de los/las estudiantes y las fuentes secundarias analizadas a partir de categorías predefinidas, y por otro lado, buscar eliminar la jerárquica posible entre la segunda por sobre la primera. En otras palabras, al realizar una secuencia que solicita a los jóvenes trabajar paralelamente y de manera relacional con historia formal y memorias históricas de la Unidad Popular se busca posicionar a esta última por sobre la categoría de simple referencia o ejemplo.

Ahora bien, es relevante señalar que antes de implementar la secuencia -o parte de ella- es importante conocer a los/las estudiantes y sus contextos cercanos principalmente con el

objetivo de prever ciertas situaciones y resultados que se podrían dar frente al ejercicio de recordar, un acto no desprovisto de complejidades. Junto con esto, también es necesario generar ciertas hipótesis en relación a las memorias históricas que aparecerán al destapar “la caja de pandora” y de qué manera analizarán los estudiantes estas mismas. En este sentido, el modelo didáctico propuesto requiere que el docente realice un levantamiento de información considerando los elementos contextuales y personales de los propios estudiantes. El ejercicio de levantamiento de memoria no es un simple acto de búsqueda de información y posterior análisis, requiere que el/la docente tome en cuenta el grupo social en el que se realizará y la manera en que responderá. Por lo tanto, esta propuesta metodológica debe ser adaptada al grupo social con el que se quiere trabajar pudiendo modificar la temporalidad del proceso de la historia reciente, las categorías relacionales, las fuentes secundarias e incluso previendo la existencia de memorias absolutamente antagónicas que pudieran ser un factor relevante a considerar al momento de implementar esta propuesta.

En esta misma línea, es necesario referirse a las implicancias del trabajo con el modelo didáctico propuesto. El módulo de intervención diseñado no pensó de manera azarosa en el uso de la memoria histórica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente. La invitación a que la memoria ingrese a la sala de clases dice relación con un posicionamiento didáctico que entregue la palabra a los que a veces no son escuchados: los y las estudiantes. Los procesos de la historia reciente nos permiten trabajar con los testimonios no solo como fuentes primarias a la cual hacer referencia sino como una modalidad de ingreso al pasado tan válida –con diferencias epistemológicas por supuesto– como la historia formal. En este sentido, si el/la docente asume este posicionamiento debe validar cada una de las memorias que emerjan e impedir que se establezcan relaciones jerárquicas entre ellas o respecto al conocimiento histórico formal: se busca construir conocimiento desde las propias realidades sociales, en contraposición con el predominio de las historias oficiales o hegemónicas.

El trabajo con la memoria histórica en el aula posibilita la comprensión de los procesos históricos de manera más cercana y contextualizada, junto con brindar a los y las estudiantes el espacio para que sus memorias heredadas sean validadas no solo como simples recuerdos

individuales sino como una modalidad para comprender un proceso histórico reciente. En este sentido, el abordaje de la memoria representa un factor aportador para la construcción de identidades –individuales y colectivas- desde la cual los jóvenes adquieran consciencia de su propia historia, mediante el compartir experiencias, dialogar e incluso deliberar en torno a estas, ya que los potencia como actores políticos.

Finalmente, es importante señalar que el trabajo con la memoria familiar y local en el aula brinda la posibilidad a los docentes para efectivamente construir pensamiento social desde los intereses de los estudiantes, validándolos como actores sociales relevantes. La presente propuesta metodológica busca aportar a dicho fin, específicamente desde la necesidad de posicionar y validar las memorias de los espacios de sociabilidad de los jóvenes, permitiéndole dejar de estudiar la historia “de otros” para comprender la historia y memoria de ellos y ellas, sus familias, sus vecinos y sus barrios.

Referencias

- Aceituno Silva, D. (2011). Percepciones de los profesores de historia chilenos y españoles acerca del estudio de la transición de la dictadura a la democracia. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 149-171. Volúmen 50, n°2.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar Silva, N. J., & González Valencia, G. A. (2017). La memoria histórica en la clase de ciencias sociales y filosofía: los resultados de una investigación con profesorado en ejercicio. En R. G.-M. R. Martínez Medina, *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (págs. 373-379). Córdoba, Argentina: Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba.

- González, M. P., & Pagès, J. (Julio-Diciembre de 2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*(9), 275-311.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. (I. Sancho-Arroyo, Trad.) Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Lavin, F. P. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, Gustavo & Siede, Isabelino (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. (págs. 157-178). Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editor S.A.
- Lira, E. (2010). *Memoria y convivencia democrática: políticas de olvido y memoria*. San Jose, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Magendzo, A & Toledo, M.I. (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. *Revista PSYKHE*, 147-160, volumen 22, n° 2.
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (55), 30-42.
- Pagés, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (55), 43-53.
- Pinto Vallejos, J. (2005). *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. (J. P. Vallejos, Ed.) Santiago: Editorial LOM.
- Prats, J. (2008). Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (55), 5-8.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y Olvido*. (G. Aranzueque, Trad.) Madrid: Editorial Arrecife.

Vásquez, N., & Iglesias, R. (2009). La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar. En & M. J. Pages, *Historia, memoria y enseñanza de la historia: perspectivas europeas y latinoamericanas* (págs. 103-120). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Propuesta desde la escuela: Plan Covid-19.

Práctica de aula centrada en la incorporación de Problemas socialmente relevantes para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en IV Año Medio.³³

Proposal from the school: Covid-19 Plan.

Classroom practice focused on the integration of socially relevant problems for the learning of Social Sciences in IV Middle Year.

Daniela Patricia Pardo Cáceres³⁴

Resumen

El presente artículo, plantea la necesidad de trabajar con Problemas Socialmente Relevantes (PSR) en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a partir de los planteamientos de Joan Pagès. Esto se agudiza durante la pandemia y se transforma en el escenario predilecto para incluir este tipo de temáticas como estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento social en la escuela. A partir de las preguntas: ¿Cómo fomentar la participación activa de estos jóvenes en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales? ¿Qué estrategias didácticas se pueden incorporar para relacionar la pandemia con el rol del Estado en Chile? ¿Qué rol cumple el estallido social en la implementación de las medidas sanitarias por parte del gobierno chileno y la estructura del Estado? ¿Cómo la incorporación de los PSR permiten que el estudiante proponga alternativas de solución a las complejidades de la realidad social? Se diseña e implementa secuencia didáctica que incluye los PSR para

³³ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.47>

³⁴ Magíster, Profesora de Historia y Ciencias Sociales del Colegio San Fernando de Buin. Región Metropolitana, Santiago de Chile. Contacto: Profe.daniela.pardo@gmail.com

desarrollar el pensamiento social, en estudiantes de IV Año Medio del Colegio San Fernando de Buin, en la Región Metropolitana en Chile, durante el primer semestre del año 2020.

Palabras clave: Problemas socialmente relevantes, Covid 19, pensamiento social.

Abstract

This article raises the need to work with Socially Relevant Problems (PSR) in the subject of History, Geography and Social Sciences from the approaches of Joan Pagès. This becomes more acute during the pandemic and becomes the preferred scenario to include this type of subject as a strategy for the development of social thinking skills in school. From the questions: How to encourage the active participation of these young people in the subject of History and Social Sciences? What teaching strategies can be incorporated to relate the pandemic to the role of the State in Chile? What role does the social outbreak play in the implementation of sanitary measures by the Chilean government and the structure of the State? How does the incorporation of PSR allow the student to propose alternative solutions to the complexities of social reality? Teaching sequence that includes PSR is designed and implemented to develop social thinking, in 12° Grade students of the San Fernando de Buin School, in the Metropolitan Region in Chile, during the first semester of the year 2020.

Keywords: socially relevant problems, Covid 19, Social thinking skills.

Problematización

La amenaza global de la pandemia se ha configurado como un desafío para la humanidad: la variabilidad de las condiciones sanitarias, la implementación de medidas por parte de los gobiernos para resguardar la salud pública, sumado a las crisis de legitimidad de las instituciones políticas, entre otros elementos han sido parte de las situaciones que nos han modificado nuestro diario vivir.

Por lo tanto, todas las relaciones que tiene la sociedad, ya sea con el Estado o con la escuela, se han visto modificadas. En este último caso, la educación, ya tensionada por los

cambios constantes que trae la globalización, ha tenido que adaptarse a un contexto complejo y desafiante, tanto para estudiantes como para docentes. En ello, la tecnología se ha convertido en una gran aliada, ya que en un contexto globalizado ha supuesto la facilitación de las comunicaciones interpersonales a larga distancia de forma inmediata y simultánea, para quienes han podido acceder a ella.

De esta manera, la escuela, tiene en gran desafío de adaptarse a los cambios, modernizar sus estrategias e incorporar de una u otra forma el contexto socio-cultural en las clases virtuales, la modalidad que ha liderado en el mundo, la persistencia de la educación en niños y adolescentes.

Si en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, ya se hacía patente la necesidad de trabajar con la incorporación de Problemas Socialmente Relevantes, durante la pandemia, esto se hace urgente. Una problemática transversal, que arrasa con la vida de miles de personas, es el escenario predilecto y la oportunidad para incluir este tipo de temáticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento social en jóvenes, particularmente, en este caso, estudiantes del ciclo terminal de IV Año Medio en un colegio de la comuna de Buin en Chile, cuyas edades son entre 17 y 18 años.

Así, surge la pregunta: ¿Cómo puedo diseñar una experiencia didáctica que sea significativa para los estudiantes? ¿Cómo fomentar la participación activa de estos jóvenes en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales? ¿Qué estrategias didácticas se pueden incorporar para relacionar la pandemia con el rol del Estado en Chile? ¿Qué rol cumple el estallido social en la implementación de las medidas sanitarias por parte del gobierno chileno y la estructura del Estado? ¿Cómo la incorporación de los problemas socialmente relevantes permiten que el estudiante proponga alternativas de solución a las complejidades de la realidad social? Todas estas preguntas surgieron en un contexto de adaptación a las clases virtuales y la reflexión pedagógica constante, por parte de la docente a cargo. De allí, que se implementa una experiencia didáctica, que se explicará en las próximas páginas.

Por lo tanto, este artículo describe la implementación de una experiencia didáctica en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en IV Año Medio, en el Colegio San Fernando de Buin, en la comuna de Buin, Región Metropolitana. El contexto se caracteriza

por estar compuesto de 28 estudiantes, con diferentes formas de aprender y poseer una alta conectividad en las clases virtuales, a través del uso de plataformas como classroom y zoom, durante el primer semestre del año 2020.

De esta manera, el objetivo de este artículo es difundir a la comunidad académica la implementación de una experiencia didáctica centrada en el trabajo de problemas socialmente relevantes para el desarrollo del pensamiento social.

Bases teóricas para la implementación de problemas socialmente relevantes en el aula

Varios han sido los estudios que relacionan la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en la escuela con situaciones de la actualidad. En Francia y España, le llaman *cuestiones socialmente vivas o conflictos sociales candentes en el aula*. Al respecto Legardez (2006) y Tutiaux- Guillon, (2006) son citados por Alicia Graciela Funes (2011), quien los describe como:

Contenidos escolares que tratan temáticas que interpelan las prácticas sociales de los actores; tienen una fuerte dimensión mediática y una demanda social que refuerza su vivacidad y son controversiales en los saberes de referencia –hay debates y disputas entre especialistas de los campos disciplinares–, lo que los torna vivos, urticantes en un segundo sentido (Legardez, 2006). Confrontan valores, intereses, emociones, a menudo políticamente sensibles, intelectualmente complejas y donde las apuestas son importantes para el presente y para el futuro común. Son cuestiones de la sociedad (Tutiaux- Guillon, 2006), implican debate y reflexión sobre la complejidad de la situación y constituyen de alguna manera el horizonte de la enseñanza en historia y geografía. (Funes, 2011, p. 53)

Este planteamiento es muy interesante, porque releva la necesidad de incorporar explícita e intencionadamente las realidades que viven los estudiantes, el país, su comunidad en las experiencias de aula en nuestra asignatura.

De allí que varios autores, han complementado esta propuesta de los contenidos socialmente vivos, considerándola parte del pensamiento social, entre ellos Joan Pagès y

Antoni Santiesteban, que se desarrolla a partir de la implementación de Problemas Socialmente Relevantes.

En este sentido, para Antoni Santiesteban y Pagès (2011), los problemas socialmente relevantes y las cuestiones socialmente vivas son formas de denominación tanto de la línea de estudio anglosajona y francesa, que apuntan a un mismo objetivo: desarrollo de la ciudadanía crítica, la justicia social y el pensamiento social. Así, plantean que:

Un programa centrat en «problemes socials rellevants» utilitza les qüestions públiques per posar l'èmfasi en els problemes controvertits com a contingut de les ciències socials, la geografia i la història. La seva finalitat és que l'alumnat aprengui a examinar qüestions significatives i pugui participar en la vida pública de manera reflexiva i crítica. L'alumnat ha d'aprendre a analitzar i valorar evidències i a prendre decisions fonamentades, ha d'aprendre a resoldre problemes quotidians de les seves vides i a desenvolupar una fonamentació ètica de les seves relacions personals i socials (Pagès, 2007). En la tradició anglosaxona es considera que un ensenyament centrat en problemes ha de permetre el desenvolupament de la consciència crítica ciutadana ja que «les qüestions problemàtiques són aquelles en les que la gent pot discrepar de manera intel·ligent i ben informada» (Evans, Newman i Saxe, 1996: 2 en Santiesteban y Pagès, 2011, p. 79).

Esto quiere decir que la concepción positivista, repetitiva de hechos históricos y memorización factual está bastante superada, para dar paso al desarrollo de habilidades más profundas para formar ciudadanos críticos y reflexivos, que puedan discutir de manera inteligente y bien informada.

Por ello, Santiesteban (2010), propone la formación de un tipo de pensamiento propio de las ciencias sociales que es: “una forma de acercarse a este conocimiento es una perspectiva sistémica donde, por ejemplo, se incorporen diferentes escalas de observación, perspectivas locales y globales, donde se combinen elementos estáticos y dinámicos, de cambio y continuidad o se busquen las relaciones entre pasado, presente, y future” (p. 37).

En su momento lo llama pensamiento histórico y se dedica a desarrollar una línea teórica respecto de la conciencia histórica, el análisis de fuentes y el juicio crítico. Sin embargo, Johanna Murillo y Carlos Martínez (2014), en su artículo de investigación: *Habilidades del pensamiento social: Describir, explicar, interpretar y argumentar en el aula*, del Itinerario

Educativo (64), realizan una síntesis muy interesante, que reúne algunas interesantes bases conceptuales y teóricas sobre el tema, y por lo cual, sirvió como un elemento más de inspiración para esta experiencia didáctica.

Por ejemplo, Pagès (2007), citado en Murillo y Martínez (2014), afirma que la formación del pensamiento social no es una novedad en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues: “ha aparecido en varios currículos oficiales bajo denominaciones tales como pensamiento crítico, indagación, resolución de problemas sociales, pensamiento reflexivo entre otros” (p.105).

De allí que Pagès (2007), citado en Murillo y Martínez (2014), plantea que:

El propósito del Pensamiento Social es proveer instrumentos y mecanismos de análisis que permitan enfrentar a la realidad contemporánea, para reconocernos en ella, como participantes activos. También Pipkin (2009), citado por los autores anteriores, plantea que un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del Pensamiento Social que le permita a los estudiantes concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa. Desde esta perspectiva, los estudiantes se transforman en agentes activos liberados de actitudes conductuales predeterminadas dispuestos a reflexionar sobre realidades complejas (p. 106).

Por esto, lo fundamental de nuestra asignatura es que los estudiantes adquieran un rol activo en el cual puedan conocer, estructurar, aplicar y crear propuestas para la solución de problemas atingentes a su vida real. Y en este sentido, de acuerdo a Johanna Murillo y Carlos Martínez (2014), consideran que las investigaciones de Casas, Montserrat; Bosch, Dolors y González, Neus (2005) denominada *Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar*, fundamental, ya que:

El desarrollo de estas habilidades es parte fundamental en la formación democrática de los estudiantes pues permite que ellos interactúen de manera dialógica en escenarios de trabajo cooperativo donde se cuestionen su participación en la sociedad

como sujetos políticos que analizan y comprenden los hechos sociales desde la relatividad del conocimiento social., ya que estas habilidades facilitan la comprensión de la complejidad de la realidad social, en tanto que permiten crear, defender o modificar juicios sobre esta realidad y potenciar la creación de actitudes de intervención para mejorarla o modificarla (Casas, Bosch y González, 2005, p.107).

Por lo tanto, para el profesorado escolar, el desafío es integrar estas propuestas didácticas en las experiencias de aula, con el objetivo de promover una actitud propositiva, crítica orientada al desarrollo de juicios críticos y problematizadores de la realidad social. Y para ello, es necesario una lectura del currículum nacional mucho más flexible:

Problematizar el currículum, interpretar sus objetivos y leer entre ellos los principales problemas socialmente relevantes (Evans, Newmann & Saxe, 1996; Pagès, 1998; Ross & Vinson, 2012; Santisteban, 2019) que forman parte de nuestra convivencia en términos locales, nacionales y/o globales. Este desafío sitúa a los docentes como sujetos capaces de problematizar los objetos de su enseñanza para hacer que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes clave en las disciplinas que les permitan desarrollar sus propias respuestas ante problemas como el hambre, la migración o una pandemia mundial (Mesa Covid 19, 2020, p. 89).

En este sentido, el documento ministerial chileno denominado *Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile*, plantea que la pandemia es una oportunidad, en el contexto de la virtualidad y la priorización curricular³⁵, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para promover la problematización para desarrollar el pensamiento social, porque:

³⁵ El propósito de esta priorización es responder a los problemas emergentes que ha implicado la paralización de clases presenciales, y la consecuente reducción de semanas lectivas. El retorno a clases presenciales será incierto y complejo, ya que dependerá del comportamiento que tenga la emergencia sanitaria a lo largo del país. Se prevé, de acuerdo con la evidencia arrojada por la experiencia internacional, que el retorno a clases presenciales será gradual y estará sujeto a variaciones. Esto llevó a considerar la necesidad de una crear una priorización que incluye un conjunto reducido de objetivos de aprendizaje esenciales. En respuesta a los problemas generados por la pandemia sanitaria tres principios básicos definidos por el Ministerio de Educación han dirigido la presente construcción curricular; seguridad, flexibilidad, y equidad. Se suma el principio que define la educación de calidad desde la atención efectiva a la diversidad; la educación de calidad “requiere estructurar situaciones de enseñanza y aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles, que permitan al máximo número de estudiantes acceder, en el mayor grado posible, al currículum y al conjunto de capacidades

Dentro del contexto de emergencia sanitaria, la asignatura presenta una oportunidad para dar la posibilidad a los estudiantes de compartir aquellas vivencias, anhelos, aventuras y desventuras personales, familiares, locales y globales que los aquejan. Nuestra intención es que los niños y adolescentes lleguen a entender esta realidad mediante el empleo de fuentes, estrategias y recursos variados que les permitan estudiar esta crisis de manera integrada, problematizada, reflexiva y controversial. Esto supone guiarlos para que comprendan la complejidad de la realidad en que vivimos, sus múltiples escenarios, sus aristas y sus protagonistas. De este modo, aspiramos a que dentro de la asignatura los estudiantes puedan diagnosticar, examinar, analizar, cuestionar, razonar y tener una mirada crítica de la sociedad en que vivimos. Específicamente, buscamos que puedan identificar problemas socialmente relevantes para luego opinar, discutir y llegar a formular, proponer y trabajar activamente por la sociedad en la que quisieran vivir (p. 88).

Y en este sentido plantean que:

En la situación actual que enfrenta Chile y el mundo entendemos que los aprendizajes prioritarios deben responder a aquellos que permitan comprender y leer lo que está sucediendo en el contexto local y global. Desde ahí el conocimiento de lo social es clave, ya que permite el desarrollo de aprendizajes que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de leer, comprender y analizar la realidad social. En esta instancia, recordamos que la priorización curricular es una sugerencia, por lo que invitamos a interpretar libremente el currículum priorizado de acuerdo al contexto de los estudiantes y considerando las posibilidades que entrega la reducción de contenidos para desarrollar habilidades (p. 89).

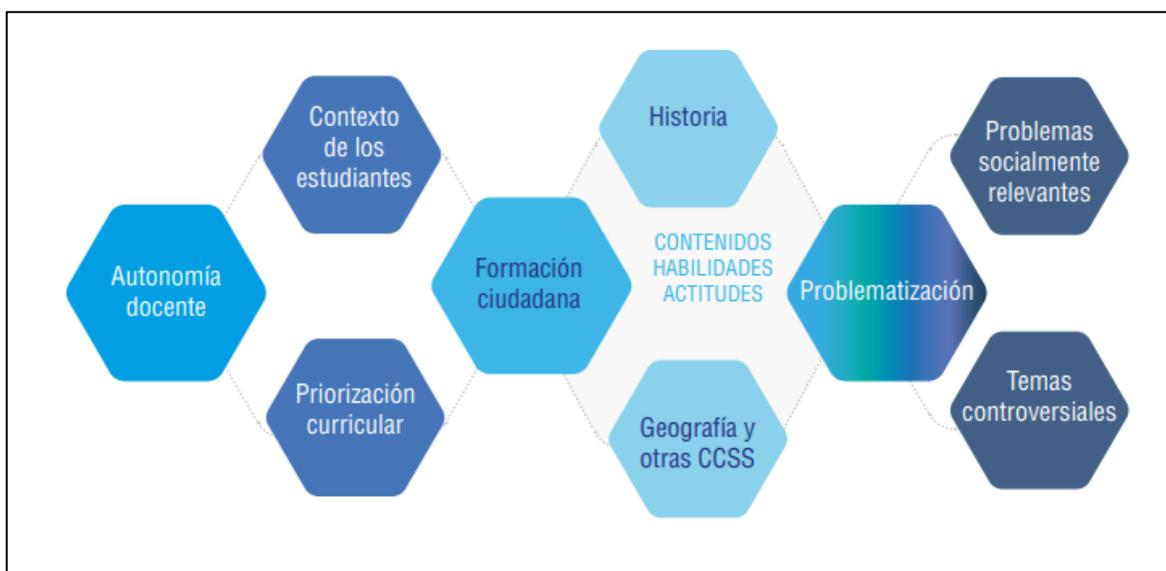
De esta manera, para elaborar esta experiencia didáctica, se consideraron estos elementos teóricos y las sugerencias prácticas que entrega esta interesante propuesta.

que constituyen los objetivos de aprendizaje, esenciales e imprescindibles de la escolaridad” (Mineduc, 2017, p. 15).

En el siguiente esquema, planteado en *Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020)*. *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile, se plantea la base a partir de la cual se diseñó la experiencia implementada:

Figura 1

Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020).



Fuente: *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile, p. 89

A partir de este esquema podemos deducir las múltiples posibilidades que entrega la problematización en la asignatura, ya que: “formular problemas encaminados a promover la formación de un juicio crítico e independiente, el diálogo, el respeto y la colaboración, así como aquellas que propician la participación, la autodisciplina, el debate y sobre todo el reconocimiento de los otros como legítimos otros” (Mesa Social Covid, 2020, p. 90).

De esta perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que fomenta el desarrollo del pensamiento espacial a través de problemas socialmente relevantes, se ha articulado la experiencia a describir a continuación.

Diseño de la experiencia e instrumentos curriculares

La experiencia didáctica en cuestión, está articulada en la priorización curricular y el Ajuste Curricular 2009 de la asignatura, propuesto por el Ministerio de Educación. En este instrumento, se plantean algunas unidades, entre ellas, *El Ejercicio de la Ciudadanía*, la cual fue considerada para esto. Los objetivos de aprendizaje seleccionados fueron los siguientes:

- Objetivo Fundamental 4: Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia.
- Objetivo Fundamental 3: Asumirse como miembros de una sociedad en la cual todos somos responsables de su bienestar.

La estructura de la ruta de aprendizaje es la siguiente, de acuerdo a las sugerencias del texto anteriormente explicado y que, a su vez, es una aplicación a las Ciencias Sociales de la propuesta de secuenciación de las actividades a lo largo de un proceso de enseñanza, de la autora Neus Sanmartí (2017), en el área de Didáctica de las Ciencias.

Figura 2.

Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020).

RUTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y HABILIDADES POSIBLES DE ABORDAR		
1. EXPLORACIÓN DE CONOCIMIENTOS	Busca reconocer los conocimientos previos de los estudiantes: ¿cómo responden los niños y jóvenes el problema?	- Análisis y trabajo con fuentes - Deducciones - Formulación de preguntas
2. INTRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS	Presenta los conocimientos clave necesarios para abordar el problema: ¿qué nuevos conceptos, habilidades y actitudes van incorporando?	- Análisis y trabajo con fuentes - Interpretación/ inferencias
3. ESTRUCTURACIÓN Y SÍNTESIS	Sintetiza las respuestas que dan los estudiantes al problema: ¿qué aprendizaje deben mejorar?	- Organización de la información - Síntesis - Comunicación oral y escrita
4. APLICACIÓN Y TRANSFERENCIA	Evidencia la puesta en práctica y transferencia de saberes para responder el problema: ¿cómo responden los estudiantes al problema al final del proceso?	- Transferencia - Reflexión - Comunicación oral y escrita

Fuente: Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile, p. 90-91.

La implementación se basó en la estructura anterior y se planteó de la siguiente forma:

Tabla 1

Secuencia de enseñanza

Clases minutos cronológicos)	(60 Etapas
1	Presentación del Problema Socialmente Relevante a los estudiantes.
2	Etapa 1: Exploración de conocimientos. Entrega de guía de trabajo. Organización del trabajo en equipo (de 2 a 3 integrantes, de acuerdo a la afinidad).
3	Etapa 2: Introducción de conocimientos.

	Resolución de las preguntas de la guía.
4	Etapa 3: Estructura y síntesis.
5	Etapa 4: Aplicación y transferencia. Propuesta de solución.

Fuente: Elaboración de secuencia de enseñanza y distribución del tiempo para su implementación.

La razón por la cual se sigue esta estructura es, porque los estudios en didáctica de la historia y las ciencias sociales proponen estos pasos a seguir para desarrollar habilidades de diferentes tipos y propias del pensamiento social como: agencia, multicausalidad, juicio crítico, entre otras. Además, se articula como hoja de ruta para la evaluación diagnóstica y formativa del desempeño de los estudiantes. Por lo tanto, es preciso aclarar que el énfasis de esta experiencia de aula, estuvo centrada en el diseño e implementación de estas actividades secuenciadas y la explicitación de una habilidad enfatizada, más que en el desarrollo específico de un desempeño medible para cada una de ellas, lo que se plantea como un desafío para el futuro y una oportunidad de mejora.

Implementación de la experiencia didáctica: Las respuestas de los estudiantes.

La secuencia didáctica diseñada se implementó durante 5 clases de 60 minutos cronológicos. A continuación, se presenta en detalle la explicación y las respuestas de los estudiantes frente a cada etapa dentro de cada recuadro.

En la clase n° 1, los estudiantes conocieron el Problema Socialmente Relevante, que posee las siguientes características.

Los medios de comunicación señalan que el 18 de octubre de 2019, fue el día en que Chile despertó. El alza de pasaje del metro de Santiago provocó la furia de miles de estudiantes

que, apoyados por distintas organizaciones sociales, organizaron marchas para manifestar la crisis en nuestra sociedad, no solo en Santiago, sino que en la mayoría de los rincones de nuestro país, que evidenciarían razones mucho más profundas. Las fallas del modelo neoliberal impuesto en dictadura, la consolidación de las elites políticas en el poder y en la creación de leyes favorables para su sector político y económico, la existencia de las AFP, la pésima calidad de la atención de la salud pública, son las consecuencias de la construcción de un Estado subsidiario, amparado en la Constitución de 1980 vigente hasta nuestros días. Los derechos de los ciudadanos asegurados en la carta fundamental se reducen a los de consumidores informados. No es de extrañar que en este contexto, reluzcan frases como: “Chile, país desigual”; “si no tienes plata te mueres”.

En este contexto, llegamos a marzo del 2020. La sociedad civil, lista para volver a manifestarse; por otra parte, el gobierno, en medio de una crisis de legitimidad, intentando prepararse para lo que se venía. Sin embargo, nos llegan noticias desde China, Italia y España: que se avecina una pandemia. El Presidente de la República y sus ministros, señalaban explícitamente que nuestro país, se encontraba preparado para enfrentar el COVID-19, un tipo de virus respiratorio de rápida propagación que provoca la muerte en pacientes con enfermedades preexistentes de base como diabetes, hipertensión y obesidad, entre otras. La ciudadanía se preguntaba: ¿Cómo va a responder el sistema de salud si en un año cualquiera, los hospitales públicos se colapsan y no pueden atender a las personas?, ¿qué medidas tomaría el gobierno de turno para resguardar la salud de sus ciudadanos? Luego de 100 días de cuarentena, voluntaria para algunos, inalcanzables para otros, que viven día a día para conseguir el sustento para sus familias, somos el país del mundo con mayor tasa de contagios (superando a Italia que cuadriplican nuestra población) y 7500 muertos, cifra que aumenta día a día. Esto luego de que las autoridades cambiaran múltiples veces la metodología para contabilizar a los enfermos, recuperados y fallecidos, tomaran test, ocultaron información que fue difundida por twitter por una periodista destacada chilena como Alejandra Matus, que vive en Estados Unidos.

Por su parte los alcaldes critican el actuar el gobierno, las autoridades nacionales hacen oídos sordos a las recomendaciones de los científicos. En el contexto de una crisis de la representatividad de las autoridades políticas a nivel nacional, el Presidente decreta un estado de catástrofe para todo el territorio nacional por 90 días, el cual fue renovado por el

mismo período de tiempo, esto en base a las facultades que posee como jefe de Estado para resguardar la seguridad de toda la población. Los militares deben resguardar el orden público y fiscalizar la legalidad de los permisos temporales y salvoconductos de la ciudadanía que tiene que salir a trabajar, comprar insumos básicos o adquirir medicamentos. Aun así, una parte de la población no la cumple, ya sea por voluntad propia o por mera inconsciencia de cuidado colectivo de la salud.

De esta manera, nos preguntamos: **¿Por qué Chile es uno de los países con más contagios por COVID 19 en el mundo? ¿Cómo podemos evaluar las estrategias implementadas por el gobierno? ¿Qué rol podemos asumir como ciudadanos para evitar el aumento de contagios? ¿Qué otras formas de organización política podemos construir si la institucionalidad tradicional no está respondiendo a los requerimientos actuales de la comunidad?**

Fuente: Problema socialmente relevante, elaborado por la autora para efectos de esta experiencia de aula, 2020

El problema socialmente relevante, está construido en base a varios ejes: las posibles causas del estallido social y sus demandas, la agudización de la crisis de legitimidad del gobierno de Sebastián Piñera y las acciones que como administrador del Estado, implementó para el control de la pandemia. Estos elementos, forman parte de la conceptualización y la dimensión histórica y escalar que plantea una situación compleja, que fomenta en los estudiantes la reflexión profunda sobre las causas y la propuesta de diferentes soluciones en base la noción derechos, de allí la necesidad de plantear preguntas que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento social. Así, en esta sesión, los estudiantes reflexionaron por medio de una lluvia de ideas a viva voz.

En la clase n° 2, en honor al tiempo y a la priorización curricular se elabora una guía, con la siguiente estructura y respuesta de los estudiantes, construyendo 8 grupos de 2 a 3 estudiantes.

Figura 3

Etapa de exploración de conocimientos y descripción de la habilidad a desarrollar.

1. Explique con sus propias palabras, cuáles son las funciones del sistema judicial chileno. (4 puntos).

Las respuestas de los estudiantes se centran en la descripción de las responsabilidades civiles y penales que cumple el sistema judicial chileno, así como también, los distintos mecanismos de acceso a la justicia.

Las habilidades desplegadas son contextualizar.

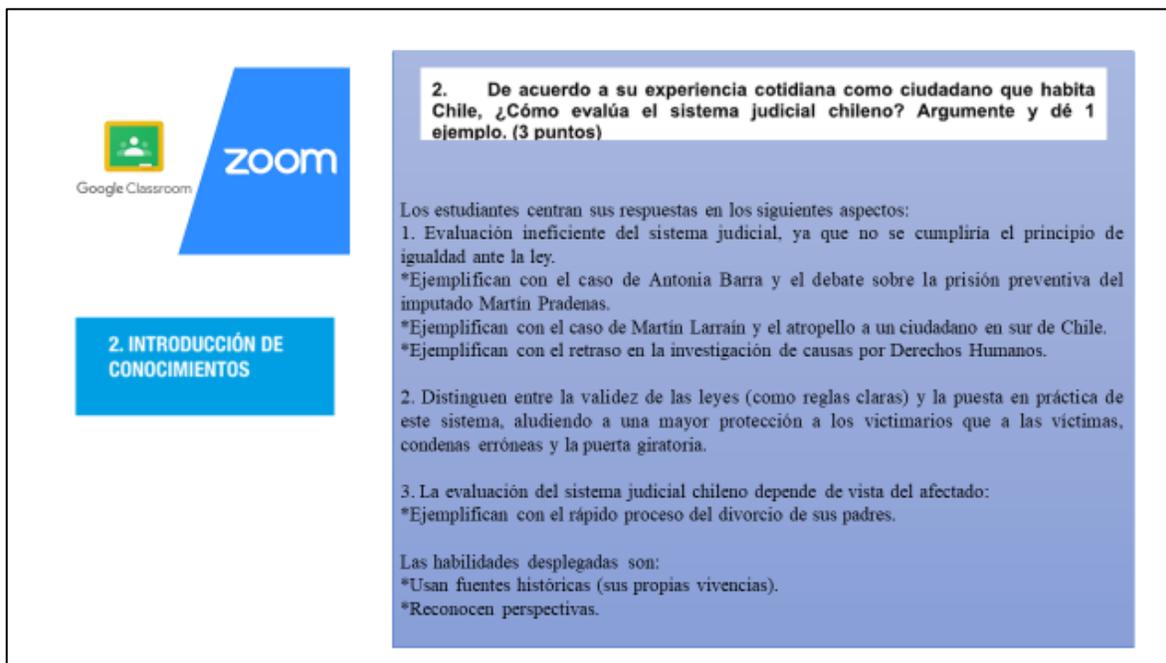
Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, las respuestas estuvieron centradas en la contextualización básica basada en la determinación de un tiempo y espacio, como, por ejemplo: “el sistema judicial en Chile, en la actualidad, se caracteriza por tener las siguientes características” (Clase 2, Julio 2020). Este tipo de respuesta es posible porque el énfasis está en su diseño, no en la medición de un logro específico.

En la clase n° 3, los estudiantes relacionan su experiencia cotidiana con respecto al sistema judicial chileno.

Figura 4

Etapa de introducción de conocimientos y síntesis de los desempeños de los estudiantes en base a sus respuestas.



2. De acuerdo a su experiencia cotidiana como ciudadano que habita Chile, ¿Cómo evalúa el sistema judicial chileno? Argumente y dé 1 ejemplo. (3 puntos)

Los estudiantes centran sus respuestas en los siguientes aspectos:

1. Evaluación ineficiente del sistema judicial, ya que no se cumpliría el principio de igualdad ante la ley.
 - *Ejemplifican con el caso de Antonia Barra y el debate sobre la prisión preventiva del imputado Martín Pradenas.
 - *Ejemplifican con el caso de Martín Larrain y el atropello a un ciudadano en sur de Chile.
 - *Ejemplifican con el retraso en la investigación de causas por Derechos Humanos.
2. Distinguen entre la validez de las leyes (como reglas claras) y la puesta en práctica de este sistema, aludiendo a una mayor protección a los victimarios que a las víctimas, condenas erróneas y la puerta giratoria.
3. La evaluación del sistema judicial chileno depende de vista del afectado:
 - *Ejemplifican con el rápido proceso del divorcio de sus padres.

Las habilidades desplegadas son:

- *Usan fuentes históricas (sus propias vivencias).
- *Reconocen perspectivas.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes acudieron a sus experiencias conocidas para poder evaluar el sistema judicial chileno, como se muestra en la figura 4, se plantea un cuestionamiento al principio de igualdad ante la ley; se cuestiona la presunción de inocencia en el Caso Antonia Barra, estudiante que se suicida a causa de una violación; incorporan su propia experiencia sobre Martín Larraín, hijo de un político chileno que se le declara inocente, a pesar de haber cometido un atropello a otro ciudadano, entre otros ejemplos.

Las habilidades incentivadas son el uso de fuentes históricas, donde acuden a su propia experiencia, pero no las referencian y reconocen distintas perspectivas, aun cuando no emiten un juicio crítico profundo, sino que ejemplifican con sus vivencias.

En la clase n° 4, los estudiantes estructuran y sintetizan su conocimiento en base a una noticia que plantea la necesidad de sancionar a aquellos ciudadanos que incumplan las cuarentenas de forma más severa. Por lo tanto, debían analizar la percepción de la ciudadanía, la policía, los jueces y el gobierno con respecto a este tema.

Figura 5

Etapa de estructuración y síntesis donde se plantea una noticia para introducir las preguntas a responder, por parte de los estudiantes.

Google Classroom

zoom

3. ESTRUCTURACIÓN Y SÍNTESIS

3. Lea la siguiente noticia:

Usted está en: Inicio / Noticias / Gubernativa

Aumento de sanciones para quienes no cumplan cuarentena pasa a tercer trámite
La iniciativa que contempla sanciones de hasta 200 UTM y penas de hasta 3 años de cárcel fue despatchada por la Sala del Senado.
Miércoles 24 de junio de 2020

Listo para cumplir su tercer trámite en la Cámara de Diputados quedó **el proyecto que modifica el Código Penal para elevar las sanciones a quienes no cumplan con la cuarentena o medidas sanitarias dictadas por la autoridad en el contexto de la pandemia.**

Los senadores aprobaron gran parte de la iniciativa con **32 votos a favor, 5 en contra y 4 abstenciones**, pero se realizaron dos votaciones más para pronunciarse separadamente respecto del aumento de la pena de cárcel y el incremento de las multas.

Así las cosas, con **23 votos a favor, 7 en contra y 3 abstenciones**, se aprobó la norma que eleva hasta 3 años de presidio la sanción para quienes no cumplan la cuarentena o medidas sanitarias.

Fuente: <https://www.senado.cl/aumento-de-sanciones-para-quienes-no-cumplan-cuarentena-pasa-a-tercer-senado/2020-06-16/173146.html>

a) **¿Qué impacto tiene en la percepción del poder judicial por parte de la ciudadanía, la aplicación de estas nuevas sanciones en tiempos de pandemia?. Justifique su respuesta, considerando los siguientes elementos (6 puntos).**

- * Actores institucionales en el proceso: ciudadanos, gobierno, policía y jueces.
- * Percepción de cada uno de ellos en función de estas problemáticas.

Fuente: elaboración propia.

Figura 6

Etapa de estructuración y síntesis donde se describe el análisis de las respuestas de los estudiantes y se destaca la habilidad promovida.

3. ESTRUCTURACIÓN Y SÍNTESIS

a) ¿Qué impacto tiene en la percepción del poder judicial por parte de la ciudadanía, la aplicación de estas nuevas sanciones en tiempos de pandemia?. Justifique su respuesta, considerando los siguientes elementos (6 puntos).
* Actores institucionales en el proceso: ciudadanos, gobierno, policía y jueces.
* Percepción de cada uno de ellos en función de estas problemáticas.

Las respuestas de los estudiantes se centran cual es la visión de la ciudadanía, respecto de la labor función de los ellos como ciudadanos, del gobierno, de la policía y de los jueces en el contexto de la pandemia.
*Por ejemplo:
-La ciudadanía tiene un rol activo en el control de la pandemia.
-La ciudadanía debe seguir las leyes propuestas.
-El gobierno está más preocupado de la reactivación económica que del control de la pandemia, debido a que se centra en la sanción y no en la raíz del problema: las personas salen a buscar su sustento diario.
- La policía es un agente para ejecutar la ley y fiscalizar a la ciudadanía.
-Los jueces deben tener criterio en aplicar esta ley, entendiendo las causas de la ciudadanía para quebrantar la ley.

Las habilidades desplegadas fueron:
*Causalidad

Fuente: elaboración propia.

En esta sesión, distinguen distintos roles en torno a la ciudadanía y su opinión frente a la sanción ante el quebrantamiento de las órdenes dadas en pandemia. Sin embargo, las respuestas de los estudiantes presentes en la figura 6 dan cuenta de un reconocimiento de distintas perspectivas, más que de la habilidad de causalidad, ya que la instrucción va dirigida hacia el primer punto. Esto es un aspecto a mejorar en un nuevo diseño de experiencia de aula.

En la clase n° 5, los estudiantes deben proponer una solución para disminuir los contagios de COVID-19. Por lo tanto, se presentan 5 planes.

Figura 7

Etapa de aplicación y transferencia donde se plantea una breve descripción general del análisis de las respuestas de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Figura 8

Plan propuesto por el grupo n° 1 de estudiantes.

PLAN 1	El Estado es incapaz de preservar el bienestar de las personas, cubriendo sus necesidades básicas e incentivándolos a permanecer en sus casas.
Problemática detectada/Objetivos	<p>Objetivo 1: Crear un sistema en donde el Estado se haga responsable de las necesidades básicas (en pandemia) para las familias chilenas.</p> <p>Objetivo 2: Garantizar el apoyo y resguardo del Estado en el área de salud con respecto a los contagiados por COVID-19</p>
Pasos para aplicarlo	
<p>1. Establecer que se anulen los pagos de servicios básicos (agua, luz y gas) para todos los ciudadanos de nuestro país, dejando así a las personas sin tener que cubrir estos gastos en tiempos de pandemia, puesto que será el Estado quien se encargará de estos, permitiendo así que empresas como ENEL no reduzcan sus ganancias.</p> <p>2. Aumentar la cantidad de cajas de mercadería para que así se pueda llegar a todos los ciudadanos que tengan un sueldo menor a \$1.000.000, lo cual corresponde aproximadamente a un 70% de la población, y que la entrega de estas cajas sean con mayor frecuencia, siendo esta responsabilidad de cada municipio, por lo tanto la mercadería (80%) incluida en esta caja deberá ser comprada en ferias y negocios locales de cada comuna (no a grandes empresas), y el otro 20% de libre elección de compra para cada municipio, aportando así además a los diversos emprendimientos de los ciudadanos.</p> <p>3. Ayuda del Estado para aquellas familias que no tengan acceso a internet, ya que en momentos de pandemia es 100% necesario, tanto para la educación y trabajo como para la comunicación en tiempos de encierro. Esta ayuda será solicitada por las personas que lo necesiten de manera telefónica, por correo o presencialmente en el municipio de su comuna, adjuntando los papeles socioeconómicos del hogar, teniendo como requisito pertenecer al 70% más vulnerable de la población chilena. Al concretar esta solicitud se le dará entrega de una banda ancha con internet ilimitado y en caso de necesidad se hará entrega de un computador, el cual al fin de la pandemia, deberá ser devuelto, en buenas condiciones, al municipio.</p> <p>4. Garantizar que los exámenes de verificación de covid-19 sean totalmente gratuitos para TODAS las personas, los cuales serán cubiertos por el Estado, quien además deberá cubrir el 100% de los gastos hospitalarios a las personas contagiadas que pertenezcan a Fonasa, que equivale al 80% de la población en Chile.</p>	

Fuente: elaboración propia.

El plan propuesto en la figura 8, plantea como principal responsable al Estado como agente de resguardo de los derechos de las personas. Esto se evidencia en las propuestas n°1, 3 y 4. La propuesta n° 2 plantea la incorporación de agentes como municipalidades, emprendimientos y parte de la sociedad civil para el combate de la pandemia en torno al sustento alimenticio de las familias.

Figura 9

Plan propuesto por el grupo n° 2 de estudiantes.

PLAN 2	Objetivo 1: Disminuir contagios.
Problemática detectada/Objetivos	Objetivo 2: Sustento económico y social a familias más vulnerables y personas de la tercera edad.
Pasos para aplicarlo	
<p>1. Como Chile es el mayor exportador de cobre en el mundo, se podría implementar la idea de añadir partículas del metal rojo a material médico, al mundo textil y a superficies y recubrimientos de plástico como la pintura, esto con el fin de transformar superficies o materiales en agentes antimicrobianos. Cabe recalcar que el cobre es usado en ciertos lugares como una manera de combatir hongos, bacterias y virus. Esto, por lo demás, generará más trabajo y se realizaría a través de Codelco.</p> <p>2. Creación de un sistema de rastreo para infectados de Covid. Esto consta de que cuando alguien se haga el examen PCR. Queden registrados con una pulsera chipeada, la cual solo se pueda quitar con un código sabido por el estado. De esta manera se podrá saber la ubicación de los infectados, y si es que salen asegurarse de que no se junte con nadie y capturarlo. Se creería que esto podría ocasionar discriminación, sin embargo, si alguien ve en la calle a alguien con la pulsera, él o ella reaccionará a alejarse, por lo que es un método de no ser contagiado. Incluso la gente no debería verte con esta pulsera, pues las personas que la tienen deben estar en cuarentena obligatoria.</p> <p>3. Para hacer ingreso a cualquier instalación pública o privada, de cualquier ámbito, se deberá mostrar obligatoriamente un salvo conducto. En caso de que no se haga de manera correcta, se recibirá una multa millonaria para los dueños de la empresa y/o servicio.</p> <p>4. Implementar impuesto a "superricos", la cual es una medida que 80 multimillonarios proponen a través de una carta a todos los gobiernos del mundo, esta tendría el objetivo de aumentar los impuestos solamente al 1% de las personas más millonarias del país, quienes poseen el 26,7% de la riqueza nacional, con el fin de entregar bonos económicos a clase baja, clase media y personas de 3ra edad. Para que esto se produzca e Chile, se deberá presentar un proyecto de ley que deberá ser aprobado por las 2 cámaras, y posteriormente, el presidente deberá dictar la decisión final.</p>	

Fuente: elaboración propia.

En el plan n° 2, se plantea un enfoque práctico a corto plazo y mediano plazo, centrado en la disminución de contagios y en el sustento económico de las familias más vulnerables. Por lo tanto, se plantea desde una perspectiva de derechos económicos, pero plantea algunas normas restrictivas como el uso de pulseras para contagiados por COVID y seguimiento por GPS, lo que atentaría contra la libre circulación en el territorio nacional. A mediano plazo, plantean un impuesto a los super ricos, para financiar políticas públicas.

Figura 10

Plan propuesto por el grupo n° 3 de estudiantes.

PLAN 3
Problemática detectado/Objetivos

Como muy bien sabemos, muchas empresas como Lider, Jumbo y Tottus han implementado una nueva forma de comprar productos via internet y que estas sean despachadas a domicilio, pero el gran problema es que no está disponible para todas las comunas, un ejemplo, es nuestra propia comuna de Buin ya que es una comuna ubicada en la periferia de Santiago y la gente se ve obligada a salir de sus casas a comprar insumos básicos, mercadería, etc. Entonces a causa a este gran inconveniente, la solución que nosotras aplicaríamos para disminuir los casos de contagios en Chile es implementar un sitio web propio del gobierno pero que en este participen todas las empresas de supermercados, pequeñas pymes (que últimamente se han visto muy afectadas económicamente), farmacias, entre otras, con la finalidad de comprar en estos sitios web para no salir de sus casas y resguardarse. Esto beneficiará a las empresas y a las personas que no tengan trabajo y quisieran aportar en estos envíos de productos, podrán hacerlo pero con las condiciones sanitarias propuestas por el gobierno. En el caso de la gente que no tenga los recursos, (nos referimos a la clase baja) para comprar en este sitio web se le beneficiará con una caja gratis con los productos necesarios para la familia entera.

Los principales objetivos de esta nueva forma es:

- 1. Evitar que las personas salgan de sus casas y así eliminar los permisos temporales de compras al supermercado. Con esto, la gente no tendrá ningún motivo para salir de sus casas, solamente asistir al trabajo.**
- 2. Beneficiar económicamente a las personas que durante estos últimos meses perdieron su trabajo (ya que podrán trabajar como repartidores de este sitio web) y también beneficiar a las pequeñas pymes que también durante estos últimos meses no han abierto sus locales y ha bajado la productividad y comercialización de sus productos.**

Fuente: elaboración propia

Figura 11

Plan propuesto por el grupo n° 3 de estudiantes.

Pasos para aplicarlo

CATEGORIAS

- Alimentos
- Electrónica
- Restaurant
- Tendidos
- Pymes
- Otros

2º seleccionar una categoría

SUPERMERCADO

- Lider
- Jumbo
- TOTTUS
- Santo Gabriel
- Montserrat
- MAFORISTA
- UNIBANC

3º seleccionar el supermercado de tu preferencia

Validación
Pedido recibido en Proveedor. En proceso de preparación.

En preparación
Tu pedido está siendo preparado por nuestro centro logístico.

Entregado a reparto
Pedido entregado a la empresa de transporte. Lo recibirás en las próximas 24 horas.

4º Esperar a que tu pedido llegue a tu hogar.

4º confirmar la compra y pagar.

Fuente: elaboración propia.

El plan n° 3, plantea medidas a corto plazo, centradas en el derecho al trabajo. Para ello, proponen un servicio de entrega de compras al hogar, usando como empleados a personas cesantes. Aun cuando esto se hace en las principales comunas de Santiago de Chile, no es algo propio de la comuna de Buin, por ello es una propuesta novedosa para la comuna.

Figura 12

Plan propuesto por el grupo n° 4 de estudiantes.

<p>PLAN 4</p> <p>Problemática detecta/Objetivos</p>	<p>A lo largo de la pandemia del COVID-19, Chile se ha envuelto en una crisis económica, social y política. El gobierno ha tomado diversas medidas, las cuales han llegado lamentablemente en su mayoría de manera tardía, no logrando responder a las problemáticas que experimentamos nosotros, los ciudadanos. Es por ello, que hay que buscar otros métodos para solucionar estas problemáticas.</p> <p>Para lograr una mejora, hemos de plantear dos objetivos que son fundamentales para lograr superar esta pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En primer lugar, es de vital importancia que los sectores más vulnerables, es decir, aquellos que dependen diariamente del capital que le entrega su trabajo, se les debe garantizar una ayuda por parte del Estado/Gobierno, acorde a las necesidades que presentan. ● En segundo lugar, se debe potenciar la organización comunal para llegar de manera más eficiente a los sectores más necesitados de cada comuna.
<p>Pasos para aplicarlo</p> <p>Problema: lograr identificar con rapidez a las personas más susceptibles de contagio y necesitadas en esta pandemia, es decir a los adultos mayores. Esto, con el objetivo de que estos, estén protegidos en ambientes resguardados y con la supervisión necesaria. Que no tengan la necesidad de salir a la calle y que tengan la posibilidad de acceder a los medicamentos diarios sin exponerse en filas, servicios asistenciales de salud, etc. donde aumentan sustancialmente los contagios.</p> <p>Solución: Conformar un grupo de voluntariado, compuesto por personas jóvenes saludables, que no formen parte de los grupos de riesgo y que residan en la comuna. Este voluntariado se comunicara de manera con las unidades territoriales más pequeñas, las cuales son las juntas de vecinos para catastrar a los hogares en donde habitan los adultos mayores. El rol de este voluntariado es ubicar a los adultos mayores, detectar sus necesidades más inmediatas y facilitar el acceso de estos a programas de apoyo social existente. La existencia de este voluntariado permitirá apoyar al grupo más vulnerable, ya que por su situación económica, de salud y de acceso a la tecnología se ha visto en la práctica muy postergada.</p>	

Fuente: elaboración propia.

Figura 13

Plan propuesto por el grupo n° 4 de estudiantes.

Pasos para aplicarlo

Problema: Por último, cabe recalcar, que el estado psicológico de las personas debido al encierro tan prolongado, sea visto muy afectado. El cambio en las rutinas diarias, la incertidumbre sobre la situación económica y de salud tanto propia como del entorno, está provocando ansiedad, estrés y depresión en el ser humano.

Solución: Diseñar un programa de salud mental para apoyar las enfermedades psicológicas que se están presentando, incluyendo la enseñanza de estrategias de relajación y/o meditación para cada segmento etario, lo que permitiría manejar de mejor manera el estrés y la ansiedad. La implementación de este programa debe utilizar los medios tecnológicos existentes, ya sea la televisión, las redes sociales como WhatsApp, Instagram, Youtube, etc. En este sentido es muy importante modificar el contenido sensacionalista de la televisión chilena, dando paso a programas amenos que mejoren el estado emocional de las personas y a segmentos educativos que favorezcan que la gente tenga conciencia de que sí se puede controlar el estado emocional. En las redes sociales más grandes como WhatsApp e Instagram, implementar la viralización de contenidos para relajarse o de autoayuda, un claro ejemplo son páginas que ayudan al estado físico, con objetos de nuestra misma casa (bien sabemos que los ejercicios físicos son una buena manera de levantar el estado anímico).

Finalmente, el combatir esta pandemia es deber de todos. Hemos de esforzarnos día a día para salir adelante, y tener conciencia de lo que nos pasa alrededor, pues, si no empezamos con nosotros, ¿qué es lo que nos pasará en un futuro?

Fuente: elaboración propia.

En el plan n° 4, los estudiantes también plantean un enfoque de derechos, centrado en el Estado como garante de la institucionalidad y derechos de los ciudadanos e incorporando a la sociedad civil con un rol activo.

De esta forma, observamos que en cada una de las etapas de la experiencia didáctica se promovieron diferentes habilidades de forma explícita y cuyo análisis de encuentra en cada esquema propuesta anteriormente. Sin embargo, hay algunos desafíos que se plantean y que analizaremos en las conclusiones finales.

Conclusiones finales

Finalizada la implementación de esta experiencia didáctica, es posible analizar algunas fortalezas, debilidades y desafíos que se desprenden. En primer lugar, la articulación de la teoría crítica didáctica y la mirada flexible del currículum nacional en nuestra asignatura particularmente, requiere una creatividad e implicación de factores tan variantes como el contexto socio-cultural. Ello sumado a la pandemia y las condiciones de conectividad, que en esta escuela era bastante altos, ya que todos los estudiantes se podían conectar a

plataformas como Zoom, puede ser considerado como una fortaleza, que permitió el trabajo en equipo y de colaboración en tiempo real, simultáneo y supervisado por la docente.

Por otra parte, el centro escolar, Colegio San Fernando de Buin, cuenta con un equipo directivo que apoya profesionalmente a sus docentes y les da los espacios para flexibilizar el currículum e implementar nuevas apuestas didácticas, con el objetivo de incrementar los niveles de logro del aprendizaje, lo que también se considera una fortaleza.

Sin embargo, una de las debilidades de la experiencia fue no contar con una rúbrica de evaluación específica para cada habilidad y poder medir el grado de desempeño específico. Esto, no significa que se haya impedido elaborar conclusiones con respecto al desarrollo de habilidades específicas y la forma de su promoción en cada parte de la secuencia, que es un punto que si explicita anteriormente.

Si se incorpora una graduación de habilidades, en un futuro, puede transformarse en un desafío para nuevas propuestas. También, el hecho de que esta sea una experiencia en una unidad siguiendo estas etapas, debilita en cierto sentido el desarrollo de habilidades específicas del pensamiento social, ya que hubo un mayor énfasis en el diseño más que en la evaluación misma de los logros de los estudiantes de acuerdo a cada habilidad y subtipo.

De esta forma, un desafío es sistematizar las prácticas de problematización del currículum nacional a lo largo de todos los niveles de enseñanza, promoviendo una lectura flexible, controversial y propositiva, vinculada a la justicia social y la noción de derechos humanos para formar ciudadanos que transformen su realidad social.

Finalmente, esta pequeña y humilde experiencia didáctica de una docente al sur de Santiago, en la comuna de Buin, puede transformarse en un ejemplo de que si se puede enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales de forma diferente a los estudiantes y que el desafío está en integrar intencionadamente el contexto local, nacional y mundial que nos afecta a todos y todas de forma transversal como seres sociales y ciudadanos críticos y propositivos de su realidad.

Referencias

- Casas, M; Bosch, D; y González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar en *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*. (4), p. 39-52. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126245>
- Funes, A. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro, en *Documents, Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions Bellaterra*, p. 53 a 62.
- Ministerio de Educación (2020), Fundamentos de la priorización curricular. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650_recurso_pdf.pdf
- Murillo, J. A. y Martínez, C A. (2014). Habilidades de pensamiento social: Describir, explicar, interpretar y argumentar en el aula. *Itinerario Educativo*, (64), 108-125. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280214.pdf>
- Pardo, D. (2020). Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Grabación de audio de clases, Colegio San Fernando de Buin.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile. Disponible en: https://www.rmm.cl/sites/default/files/didacticas-para-la_proximidad_0.pdf
- Sanmartí, N. (2017). Enseñar y aprender Ciencias: algunas reflexiones. Disponible en: <https://www.pedagogiapucv.cl/wp-content/uploads/2017/07/Ensenanza-de-las-Ciencias-Neus-Sanmarti.pdf>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico, *Clío & Asociados* (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur, en *Documents, Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions Bellaterra, p. 77 a 92.

Modelos Docentes en Ciencias Sociales. Análisis de las Concepciones y Prácticas Docentes en el Área Metropolitana de Barcelona³⁶

Teaching Models in Social Sciences. Analysis of Teaching Conceptions and Practices in the Metropolitan Area of Barcelona

Javier García Losada³⁷

Resumen

El objetivo central de esta investigación exploratoria es describir, analizar y teorizar las concepciones y prácticas docentes en Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria. El trabajo también explora elementos que pueden llegar a configurar las concepciones docentes sobre el significado de las Ciencias Sociales. La recogida de datos incluye encuestas, entrevistas y unidades didácticas. Las técnicas empleadas para el análisis de los datos fueron el análisis de frecuencias, las tabulaciones cruzadas y el sistema de codificación Straussiano. Los protomodelos que emergieron fueron desarrollados y ordenados posteriormente en tres modelos docentes en Ciencias Sociales: El Modelo Apático, el Modelo Simpático y el Modelo Empático. Las prácticas de los docentes de Ciencias Sociales parecen estar relacionadas con la orientación pedagógica y, sobre todo, con las emociones. De esta manera, contribuyendo con «the affective turn», hemos constatado que la emoción es a la práctica lo que la concepción es al objetivo.

Palabras clave: Modelos docentes, Emociones, Prácticas Docentes.

³⁶ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.48>

³⁷ Universidad Autónoma de Barcelona. <https://orcid.org/0000-0001-8082-8411> Contacto: javigarcialosada@gmail.com

Abstract

The main objective of this exploratory research is to describe, analyse and theorize the conceptions and teaching practices in Social Sciences in high school. This research also explores elements that can shape teaching conceptions about the meaning of the Social Sciences. The data collection includes surveys, interviews and teaching units. The techniques used for data analysis have been: frequency analysis, cross tabulation and Strauss coding system. The proto-models that emerged were later developed and organised in three teaching models in the Social Sciences: Apathetic Model, Sympathetic Model and Empathetic Model. The practices of Social Sciences teachers seem to be related to pedagogical orientation and, above all, to emotions. In this way, contributing to “the affective turn“, we have been able to verify that the emotion is to the practice what the conception is to the objective.

Keywords: Teaching Models, Emotions. Teaching Practices.

Introducción

En una sociedad postmoderna, líquida y orwelliana, donde impera la era digital de la información y la sociedad en red (Orlowski, 2006; Bauman, 2008; Castells, 2010; Pérez Gómez, 2012; Ross, 2013) el ejercicio de la docencia, al igual que el ejercicio de otras profesiones, requiere de una actualización acorde a las necesidades específicas de la misma. En este sentido, Adler (Como se citó en Pagès, 2012) escribía que los educadores de profesores están enfrentados a la necesidad de preparar a profesores para satisfacer un complejo y cambiante sistema de demandas.

A los problemas de cambio, se añaden otros de continuidad. Hertzberg (Como se citó en Evans, 1989) escribía sobre la enseñanza de la Historia y su situación de crisis progresiva que, probablemente, la historia enseñada es una compilación de mitos sobre el pasado, ajena a las necesidades de las minorías y demasiado política, insuficiente desde el punto de vista cultural o social.

En nuestro contexto espacial, y en relación a la necesidad de cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Rosa Sensat (Como se citó en Codina i Mir, 2002), escribía que se priorizaba la imposición de contenidos y la acumulación memorística de conocimientos por encima de las necesidades reales de los niños y niñas y de las exigencias de la sociedad.

Posteriormente, Freire (1989) describiría la educación como un instrumento que puede ser usado en dos sentidos: uno para integrar a las personas en la lógica del sistema y un segundo para integrarlas en un proceso para la consecución de la práctica de la libertad. Tal como conjeturó De Landsheere (Como se citó en Pagès, 1996), parece ser que el último cuarto del siglo XX representará probablemente el período de gestación necesario para el nacimiento de un nuevo tipo de enseñante que el siglo XXI habrá de conocer en estado adulto.

La presente investigación nace del cuestionamiento de ese nuevo tipo de enseñante y del estado del mismo en nuestro contexto espacial, partiendo del supuesto de que no es posible extrapolar las tipologías y/o modelos establecidos por autores y autoras de distintos marcos espacio-temporales (Zubiria, 1987; Evans, 1989; Pollard, 1993; Pagès, 1994; Benejam, 1997; McCourt, 1997; Joyce, Calhoun, y Hopkins, 1997; Thornton, 2008; Ross, 2019) para el cambio por y para la mejora de nuestra propia práctica docente.

Mediante un ejercicio de introspección, entendiendo la introspección como reflexión enfocada a la actuación para la mejora de la práctica, ya que «la reflexión hace que la práctica se proyecte sobre el espejo del pensamiento para analizarla y reajustarla» (Domingo y Victoria, 2014), se explorarán y analizarán las concepciones y prácticas docentes en el Área Metropolitana de Barcelona con el fin de extraer unos modelos docentes en Ciencias Sociales más cercanos en espacio y tiempo.

Referentes conceptuales y teóricos

La elaboración y el análisis de teorías relacionadas con modelos docentes en Ciencias Sociales han sido producciones realizadas por investigadores y educadores preocupados y comprometidos con la compleja tarea de enseñar (Zubiria, 1987; Evans, 1989; Freire, 1989; Pollard, 1993; Pagès, 1994; Benejam, 1997; McCourt, 1997; Joyce, Calhoun, y Hopkins,

1997; Thornton, 2008; Santisteban, 2011; Ross, 2019). En este sentido, estas producciones teóricas han resultado de un ejercicio de introspección que ha permitido profundizar aún más en los problemas fehacientes de la educación.

Antes de iniciar la descripción de los referentes conceptuales y teóricos de la presente investigación -referido en términos «straussianos» como sensibilidad teórica- (Strauss y Corbin, 2002), debemos responder a una pregunta de carácter epistemológico. Ésta es: ¿Qué entendemos por modelo?

El término modelo ha sido empleado por diversas disciplinas a lo largo del tiempo. Además, según sus necesidades y particularidades, éstas han ido profundizando en las diversas características del concepto. Para este caso, Escudero (1981) aporta una aproximación al concepto modelo como: «Una representación simplificada de la realidad, que desde la filosofía vendría definido como interpretación o representación simbólica y esquemática que permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos» (p.10).

A esta definición, Escudero (1981) distingue cuatro tipos de modelos: escala, analógicos, matemáticos y teóricos. De acuerdo con el planteamiento de este trabajo de investigación, esta propuesta se articula alrededor de modelos teóricos que asumirán funciones descriptivas, explicativas y, sobre todo, orientativas.

Vinculando esta definición al propósito de la presente investigación, en relación a la definición de Escudero (1981), los modelos docentes resultantes serán la representación simplificada -los docentes-, de una realidad específica -el aula-, que me permitirían dar cuenta de un conjunto de fenómenos -enseñanza/ aprendizaje-. Aclarar que las representaciones simplificadas resultantes no serán aplicables como dogmas estáticos, sino como interacciones dinámicas.

Dicho esto, y acabando con la presentación de la estructura del concepto base de la investigación, debemos hacernos -ahora si-, tres preguntas clave para el desarrollo de la sensibilidad teórica. En relación a modelos: ¿Qué se ha escrito sobre referentes teóricos y/o concepciones del maestro de Ciencias Sociales? (Evans, 1989; McCourt, 1997; Zubiria, 1987) ¿Qué se ha escrito sobre las finalidades que se otorgan a la enseñanza de las Ciencias Sociales? (Freire, 1970; Pagès, 1994; Benejam, 1997; Santisteban, 2011) ¿Qué se ha escrito

sobre metodología y/o estrategias de enseñanza-aprendizaje? (Joyce, y Weil, 1985; Joyce, Calhoun, y Hopkins, 1997).

Para responder a la primera pregunta, un referente indiscutible es la lectura de las «Concepciones del maestro sobre la historia» de Evans (1989). En ésta, Evans (1989) escribe como las concepciones sobre la historia del maestro parecen estar relacionadas con la ideología y la orientación pedagógica del mismo. Es entonces cuando indaga y recoge cinco amplias categorías o tipologías: El narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico.

Al mismo tiempo, y posteriormente, otros autores crearán tipologías parecidas mediante experiencias personales e investigaciones bajo la misma línea: desde el modelo de «zapatería tradicional» de Zubiria (1987), pasando por el profesor Puntito de la experiencia de McCourt como alumno (McCourt, 1997), hasta «Los maestros de ciencias sociales» de Castillo (2002).

En estas investigaciones, como en las posteriores, podemos observar como el conocimiento del maestro está, tal como dicen Feiman-Nemser y Floden, activamente relacionado con el mundo de la práctica (Como se citó en Evans, 1989). Tras leer algunos de estos ejemplos y como concluye Evans (1989), resulta que el «factor dominante parece ser una concepción sobre el objetivo» (p. 66). En este sentido, Pagès (2012) escribía:

Hemos de vestir un santo sin disponer de todas las piezas que permitan un traje a la medida de los retos a los que sus portadores han y habrán de responder. Este traje está compuesto por todos aquellos saberes, habilidades, valores, emociones, etc. que se plasman en esto que denominamos competencias. (p. 8)

Comprendiendo la influencia del currículo y de las teorías en que se apoya, el mismo Pagès (1994) con su experiencia e investigación, aportaría otras tres tipologías: currículum técnico, currículum práctico y currículum crítico. Como se puede observar hasta ahora y, como ilustran los referentes anteriormente citados, existe una gran variedad de concepciones. Ahora bien, de esta diversidad de concepciones y finalidades podemos deducir una diversidad de modelos docentes. Esto es debido a que, como escribe Ross (2019), no existe a día de hoy una respuesta científicamente objetiva a la pregunta sobre las finalidades de la educación.

Una vez más, se concluye que esas finalidades se deciden en función de una forma de entender el mundo. En definitiva, se deciden en función de la concepción del maestro.

En esta línea, además del ya citado Pagès, otro referente indiscutible es Benejam (1997) con el capítulo sobre «Las finalidades de la educación social». Una vez más, se establecen tipologías en función, esta vez, de tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX. En este último caso, se relacionan referentes teóricos -tradiciones epistemológicas-, con finalidades y prácticas en el aula obteniendo cuatro tipologías: La tradición positivista, la tradición humanista o reconceptualista, la concepción crítica y una última relacionada con el impacto del pensamiento postmoderno.

Al igual que Cutrera y Stipcich (2007), consideramos que estas tradiciones epistemológicas analizadas por Benejam son tan completas como necesarias. Partiendo de la idea del individuo como ser histórico-espacio-temporal, la tradición se manifestará de manera anónima como forma de autoridad y éstas determinarán en gran medida las acciones. Pero, en nuestras realidades específicas ¿Cómo se manifiestan estas acciones? Llegamos aquí a la tercera y última pregunta en este acercamiento a los referentes conceptuales y teóricos.

En este punto salimos de lo holístico para centrarnos en la acción, en la práctica. En el terreno de lo metodológico, algunos autores establecen de igual forma diversos modelos. Entre los modelos de adaptación baja se puede mencionar el modelo social de indagación jurisprudencial propuesto por Joyce y Weil (2000). Otros ejemplos de ello son los modelos de procesamiento de la información de Joyce, Weil y Calhoun (2002) y la teoría para el diseño integral de las teorías sobre el desarrollo afectivo de Reigeluth (Morán, 2008), además de submodelos varios como puedan ser: sinéctico, memorístico, inductivo, formación de conceptos, expositivo, enseñanza directa, simulación, enseñanza no directiva e investigación grupal, entre muchos otros.

En definitiva, en relación a estas metodologías y resurgiendo el carácter orientativo de las representaciones simplificadas resultantes de esta investigación descrita al inicio de este acercamiento conceptual y teórico, Reigeluth (Como se citó en Morán, 2008) escribía que las

teorías de diseño educativo están dirigidas a la práctica y describen métodos educativos y aquellas situaciones en las que dichos métodos deberían utilizarse.

Por último, aludiendo a esta variabilidad de concepciones y tipologías recogidas hasta ahora, Dewey (1989) escribía que no se trata de un proceso neutral, sino más bien una forma de control social. Por este motivo, consideramos que los objetivos de los estudios sociales únicamente se definirán cuando se defina el tipo de sociedad en la que queremos vivir. Thornton (2008) de igual forma, posteriormente, afirmarí que la enseñanza de estas disciplinas nunca ha sido ideológicamente neutral. En esta misma línea, como comentamos anteriormente, Freire (1989) describiría la educación como un instrumento que puede ser usado en dos sentidos: uno para integrar a las personas en la lógica del sistema -relacionado generalmente con tradiciones positivistas-; y un segundo para integrarlas en un proceso para la consecución de la práctica de la libertad -relacionado tradicionalmente con tradiciones humanistas y/o críticas-.

Teniendo en cuenta estas perspectivas y aportaciones, y centrando la mirada hacia nuestro espacio geográfico, Rosa Sensat (Como se citó en Codina i Mir, 2002) escribía que deseosos de un cambio, queríamos una educación que desarrollase todas las capacidades de cada individuo y le permitiese ser consciente y libre. Pensábamos que las bases de la pedagogía activa eran el camino adecuado para conseguirlo.

Con esta referencia, llegamos a la pregunta clave de la presente investigación. Pasados más sesenta años de las palabras anteriormente citadas, ¿Cuánto hemos avanzado en ese camino hacia la libertad? ¿Conocemos realmente las concepciones y prácticas de nuestros docentes?

Desde la corriente crítica de la Didáctica de las Ciencias Sociales queremos, tal como expresaba Pagès (1996), educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente. Compartimos contexto espacio-temporal con nuestros docentes, ¿Compartimos también estas finalidades? Dicho de otra forma; ¿Qué modelos docentes en Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria predominan en el Área Metropolitana de Barcelona?

Objetivos

El objetivo de esta investigación exploratoria es identificar, analizar y teorizar las concepciones y prácticas docentes en Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria en el Área Metropolitana de Barcelona para extraer unos modelos docentes más cercanos en espacio y tiempo que ayuden a conocer el estado de nuestros docentes y, por ende, ayuden a reconocer las necesidades específicas de los mismos por y para la mejora de nuestra propia práctica docente.

Metodología

La presente investigación combinó datos cuantitativos y cualitativos provenientes de encuestas, entrevistas y unidades didácticas. La inmersión en estos datos originó, tal como escriben Strauss y Corbin (2002), «una teoría derivada de datos recopilados» (p. 13).

Para crear esta teoría, seguimos los principios y procedimientos de la corriente straussiana (Corbin y Strauss, 1990; Strauss y Corbin, 2002; Clarke, 2003; Raymond, 2005; Trinidad, Carrero y Soriano, 2007; Rodríguez, 2008; Escalante, 2011).

Así, siguiendo la línea de Silva (2014) nos centramos en el «procesamiento descriptivo, denso y detallado de la información», la sensibilidad teórica, la aplicación de la tríada de codificación -abierto, axial y selectiva- y el concepto base de indagación como «comparación de casos para desarrollar las características de cada caso, la producción de significados emergentes y el refinamiento continuo de las características de las relaciones» (p. 3). De esta forma, además de la comparación constante, el muestreo teórico y la saturación teórica fueron componentes clave y pasos imprescindibles a seguir en el tratamiento sistemático de los datos. La investigación se desarrolló en tres grandes fases: La descripción o recogida de datos, el ordenamiento conceptual o codificación y, por último, la teorización.

La descripción o recogida de datos

La descripción, tal como escribía Walcott (Como se citó en Strauss, Corbin, 2002), puede parecer objetiva pero siempre irá acompañada de una intencionalidad un público y el ojo selectivo del que ve. Teniendo en cuenta este concepto y sus características, durante esta fase nos limitamos a recoger mediante los distintos instrumentos seleccionados -cuestionarios, entrevista y unidades didácticas-, las descripciones de diversos docentes (n=20) de Ciencias Sociales de Educación de Secundaria Obligatoria.

En cuanto al primer instrumento, basándonos en cuestiones subyacentes como: ¿Cuáles son los referentes teóricos de los docentes?; ¿Qué finalidades otorgan a la enseñanza de las Ciencias Sociales?; o, ¿Qué métodos de enseñanza emplean en el aula?, elaboramos un cuestionario general que se hizo cumplimentar por diversos docentes de Ciencias Sociales (n=20) de diversos centros de educación secundaria obligatoria (n=3) del área metropolitana de Barcelona.

Las preguntas del cuestionario siguieron directrices de indicadores referentes como: concepción de la realidad, función de la ciencia, finalidades y metodologías, entre otros. El contenido del instrumento fue validado por un jurado externo y se realizaron tres pruebas. Los resultados de los cuestionarios analizados sirvieron como filtro, identificando protomodelos. Una vez identificados los sujetos potencialmente entrevistables, se procedió con las entrevistas en profundidad.

En relación a las entrevistas, la cantidad de las mismas (n=3) dependió del número de patrones identificados a través del análisis estadístico. Dado que la segunda muestra parte de la primera, a la proximidad geográfica se sumaron dos nuevos componentes en la elección de la muestra; las respuestas del propio participante y su voluntad, o no, de seguir colaborando con la investigación. En cuanto a la duración de las mismas, se realizaron en un tiempo medio de 40 minutos por entrevista. En relación a la validez y fiabilidad del instrumento, se realizó una revisión por parte de un agente externo donde se tuvieron en cuenta tres aspectos clave: univocidad, pertinencia e importancia. Las preguntas indagaron en su experiencia como estudiante y docente y profundizó en su perspectiva respecto al porqué del origen de estas concepciones.

Por último, una vez cumplidos los objetivos de indagación e identificación, llegamos a la segunda fase del tercer objetivo planteado en el trabajo de investigación, el análisis. En este caso, con el análisis de sus unidades didácticas (n=3), pasamos de una primera fase de análisis relacionada con el qué dicen -cuestionario y entrevista-, a una segunda fase de análisis relacionada con una aproximación al qué hacen -unidades didácticas empleadas en el aula-.

El ordenamiento conceptual o codificación

En este segundo bloque iniciamos la codificación con el análisis microscópico, también llamado microanálisis. Éste, como escriben Strauss y Corbin (1998) se refiere al detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial. De esta manera, vimos como este análisis línea por línea ocupaba los análisis primero y segundo de la tríada de codificación -abierta, axial y selectiva-.

En el transcurso de esta primera fase de codificación, con el descubrimiento de conceptos y el vislumbre de categorías como objetivo, tuvimos en cuenta y empleamos elementos como: conceptos, categorías y dimensiones, entre otros. En un proceso dinámico y fluido, como señalan Strauss y Corbin (1998), «las partes descompuestas de las descripciones de los participantes que se consideraron conceptualmente similares en su esencia se examinaron con minuciosidad, se compararon y se agruparon bajo conceptos más abstractos, denominados categorías» (p.111).

Posteriormente, se procedió con la segunda etapa de la codificación -la codificación axial-. En este proceso, el objetivo fue «reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta» (Strauss y Corbin, 1998, p. 135). En ésta, realizamos explicaciones más precisas, complejas y completas sobre las descripciones recogidas, relacionando categorías y subcategorías. Esta etapa fue fundamental para la creación de categorías y su posterior teorización.

Por último, en relación a la codificación selectiva, ésta -como codificación más cercana a la teorización-, se basó en un proceso de integración y refinamiento de la teoría. Se integraron y completaron las categorías según sus dimensiones con la idea de formar los

principios de la teoría sustantiva. Durante todo este proceso se llevó a cabo un muestreo altamente selectivo.

La teorización

Finalmente, con la codificación selectiva, la escritura de memos teóricos y la finalización del muestreo teórico por la saturación teórica, se obtuvieron categorías definidas. Estas categorías definidas nos condujeron a la teoría sustantiva. Una vez obtenida esta teoría sustantiva, mediante un proceso llamado integración teórica -basada en la realización de clasificaciones de las categorías, el acercamiento a la literatura y la escritura de la teoría-, obtuvimos la teoría formal. De esta manera, con este último procedimiento, se cerró el ciclo metodológico elaborado para dar respuesta a la pregunta inicial de la investigación.

Resultados

Los datos obtenidos nos indican que las concepciones sobre las Ciencias Sociales de los docentes estudiados son diversas, aunque en su mayoría se exhibe una tendencia claramente dominante hacia un modelo humanista-crítico (95%).

Tabla 1.

Concepciones sobre las Ciencias Sociales, finalidades que otorgan a la enseñanza de las Ciencias Sociales y metodología que emplean en el aula los docentes encuestados (n=20).

TIPOLOGÍA DE LAS RESPUESTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS
Respuestas asociadas a una concepción positivista	4
Respuestas asociadas a una concepción humanista	31
Respuestas asociadas a una concepción crítica	45
TOTAL (N)	80

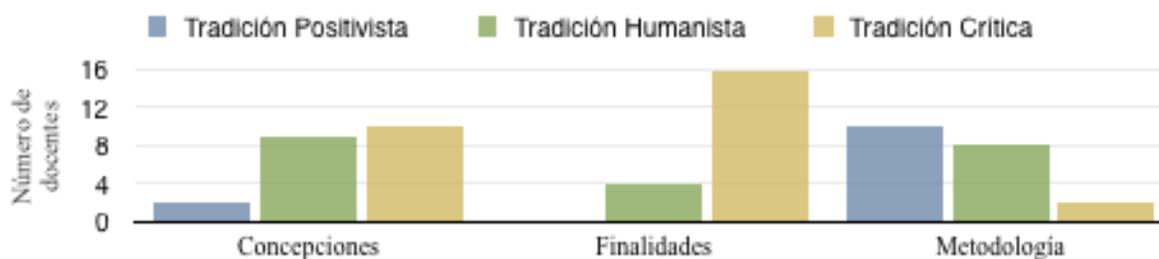
Nota: Media basada en la suma de las respuestas dos, tres y cuatro del cuestionario sobre Modelos Docentes en Ciencias Sociales, comparadas con Benejam (1997) y Abellán (2014).

Este primer dato confirma uno de los supuestos de la presente investigación. En tiempos de incertidumbre donde el pensamiento crítico es necesario como herramienta de defensa

ante una sociedad orwelliana y del espectáculo, las concepciones y finalidades sobre las Ciencias Sociales han adelantado -en una ascensión progresiva hacia modelos críticos- a los aspectos metodológicos y, en definitiva, a la práctica docente.

Gráfico 1.

Concepción de las Ciencias Sociales de los docentes encuestados (=20).



Nota: Datos extraídos del cuestionario sobre Modelos Docentes en Ciencias Sociales, comparados con Evans (1989), Pagès (1994), Benejam (1997) y Abellán (2014).

De esta manera se puede observar que, a diferencia de contextos anteriores (Evans, 1989; McCourt, 1997; Codina i Mir, 2002), las concepciones y finalidades de las Ciencias Sociales de docentes e investigadores finalmente confluyen hacia una educación basada en «educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente» (Pagès, 1996). No obstante, en relación a la metodología, a pesar de que el 95% de los encuestados se identifican con concepciones y/o finalidades asociadas a tradiciones humanista/crítica, los datos muestran cómo el 50% de los docentes encuestados reproducen una tradición positivista.

Los datos indican además que, en el contexto espacial de la presente investigación, esta fluctuación hacia concepciones humanista-críticas de las Ciencias Sociales se puede deber también a la formación profesional docente obligatoria provista por el Màster oficial en Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes como sustituto del anterior, y abiertamente criticado por los entrevistados, Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). En relación a esta formación pedagógica obligatoria, los entrevistados respondieron que:

CAP: «Jo vaig fer el CAP i allò i res, era el mateix» (DaTrINSGB).

CAP: «El CAP que yo hice fueron cuatro sábados. Cuatro sábados ir allí, muchas horas, y venía uno y después venía otro y bueno...ahí la gente claro, mmm a ver, se dormía...se dormía» (YoAbINSFM).

Màster oficial en Formació de Professorat: «Ens van ensenyar a programar, a treballar d'una manera més enfocada a l'ensenyament que es pretén avui en dia, més innovadora, amb un sistema constructivista, etcètera. Per mi realment va ser la canya i realment em van ajudar moltíssim i vaig com poder conèixer que era l'educació gràcies a aquelles assignatures» (MaBaINSGB).

A pesar de que las concepciones y prácticas docentes no son completamente diferentes, la mayoría de los docentes estudiados se ajustan a uno de estos tres modelos teóricos: El Modelo Apático, el Modelo Simpático y el Modelo Empático. Estos modelos combinan y dependen del enfoque pedagógico y, sobre todo, de «una pieza del traje» (Pagès, 2012, p. 8) poco estudiada, las emociones. Tal como se observará, y tal como afirma la teoría psicosocial de la Cognitive Behavior Therapy (CBT) y escribió Beck (Como se citó en Castellví y Pagès, 2019) parece ser que, una vez más; aquello que sentimos influye en cómo pensamos y actuamos; aquello que pensamos influye en cómo sentimos y actuamos, y aquello que hacemos influye en cómo sentimos y pensamos. Bajo esta premisa, la siguiente visión de conjunto pondrá de relieve las particularidades de cada modelo.

El modelo Apático

El modelo apático (15% del total de participantes) se asocia a un déficit persistente de la motivación -entendida como una compleja interacción de elementos como conciencia, percepción y atención e interacción con su realidad específica-, con una progresiva disminución del interés e iniciativa, conjuntamente con una disminución de una respuesta afectiva frente a todo tipo de estímulos en el conjunto de fenómenos. La siguiente práctica docente ejemplifica estos déficits: «Leemos el apartado que toque en esa sesión. Se explica detenidamente lo que se ha leído (apoyado en imágenes, mapas o vídeos). Hacemos un

resumen con las ideas más importantes y si da tiempo realizamos algunas actividades» (OsReINSGM).

Esta representación simplificada fluctúa entre el modelo teórico comparable al de la filosofía analítica positivista de la historia y el modelo analítico idealista, centrándose en el conocimiento científico desde su carácter intelectual, obviando la perspectiva social, la conciencia y la participación social.

Este modelo tiende a conceptualizar las Ciencias Sociales como: «Saber» (VaBuINSMA); «Bienestar y sociedad» (CaSaINSMA); «Historia» (OsReINSGM) e «Investigación» (AnSaINSFM).

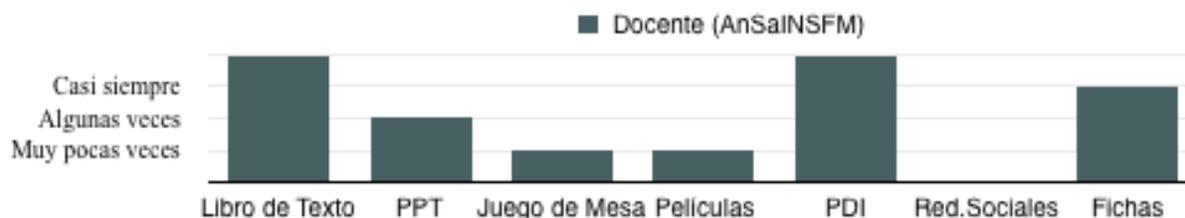
Debido al déficit de motivación y la falta de iniciativa e interés por cambiar el conjunto de fenómenos, se ven arrastrados por unos cánones de enseñanza y aprendizaje clásicos: «Cuando tengo un mal día o cuando estás en horas muy difíciles (...), no puedo más, y tengo que recurrir a otras cosas, a lo clásico» (YoAbINSFM).

Este conjunto de fenómenos se basa en la acumulación de saber sabio procedente de las diversas disciplinas científicas: Historia (MaPeINSGM), Geografía (BeSaINSGM), Economía (CaSaINSMA), Filosofía (MaSaINSGM), Filología (OsReINSGM), entre otras. Se trata de una compilación del mayor número de conocimientos factuales y conceptuales porque consideran que, tal como seleccionaron en el Cuestionario sobre Modelos Docentes en Ciencias Sociales, deben enseñar al alumnado a «dominar los contenidos procedentes del currículo de las Ciencias Sociales para contribuir al desarrollo intelectual».

La falta de motivación y respuesta afectiva propicia una falta de problematización del pasado y presente y, por ende, una falta de rigor en el ejercicio de la transposición didáctica. Éste último ejercicio es llevado a su realidad específica mediante su instrumento estrella; el libro de texto. En un ejemplo, observemos la siguiente gráfica sobre frecuencias de uso anual de diversos soportes:

Gráfico 2.

Frecuencia de uso anual de diversos soportes empleados en el aula.



Nota: Datos extraídos de la pregunta nueve del cuestionario sobre Modelos Docentes en Ciencias Sociales, caso (AnSaINSFM) perteneciente al modelo apático.

Tal como se observa y escriben en relación a su práctica docente: «(...) y como no, también utilizamos como material de apoyo el libro de texto» (CaSaINSMA). De esta manera, su práctica docente siempre dependerá de cuan cerca esté este instrumento de «educar ciudadanos comprometidos (...) para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente» (Pagès, 1996). Así, las metodologías empleadas son prioritariamente conductuales -tratando de desarrollar hábitos y conductas eficaces y eficientes- dando prioridad a modelos como el de la enseñanza directa. También, se emplean submodelos como el memorístico y/o un submodelo erróneo de formación de conceptos, el expositivo y, en ocasiones, la indagación científica.

En relación al contexto situacional, éste no suele modificarse, se da individualmente o con agrupamientos para aprender en parejas, excepcionalmente en grupos. En lo que respecta a las interacciones humanas durante el aprendizaje, éstas suelen ser alumno-profesor pues las interacciones alumno-alumno requieren de un control de su realidad específica más profundo y trabajado.

Por otro lado, en un número más elevado de ocasiones se dan interacciones no humanas entre, sobre todo, alumno/herramienta -el libro de texto y PDI- o, en pocas ocasiones, entre alumno/información -fuentes primarias y, sobre todo, secundarias-: «Se explica detenidamente lo que se ha leído, apoyado en imágenes, mapas o vídeos» (OsReINSGM); «(...) i també els realitzo esquemes conceptuals a la pissarra per entendre els continguts» (ZaMoINSFM); «actividades (...) con soporte digital: imágenes, textos, presentaciones, apuntes, vídeos...» (AnSaINSFM).

En este punto radica uno de los problemas de este modelo, la confusión al creer que implementando herramientas tecnológicas en su conjunto de fenómenos saciarán las necesidades específicas de sus alumnos -nuestros nativos digitales-.

En resumen, la confusión radica en mezclar los conceptos metodología y finalidad. Una metodología actualizada no va a «educar ciudadanos comprometidos (...) para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario» (Pagès, 1996). Es decir, el modelo apático, en el camino hacia el modelo empático, prioriza los instrumentos tecnológicos a la introspección sobre su finalidad.

Estas configuraciones y falta de interacciones humanas acrecientan la ya citada disminución de respuesta afectiva retroalimentando la pathos y, por ende, el modelo. Frecuentemente, además, este modelo apático puede venir acompañado de síntomas físicos y mentales como cansancio, aburrimiento e instalación en la rutina.

El modelo Simpático

El modelo simpático (70% del total de participantes) es capaz de representarse en el mundo que se representa el estudiante permitiendo comprenderlo, pero no necesariamente experimentarlo. La siguiente práctica docente ejemplificará esta pathos basada, principalmente, en la comprensión:

«Intento despertar la curiosidad del alumnado alternando explicaciones magistrales, lecturas, vídeos, gráficos...los interpelo constantemente para que se sientan conectados al contenido de las clases» (RuRoINSGM).

De esta manera el docente se contagiara emocionalmente, llegando a sentirse embargado por emociones ajenas, existiendo dos opciones. Una opción vinculada a emociones negativas -posiblemente la falta de una conexión real con el alumnado- que, en ocasiones, no va a poder gestionar. Por otro lado, existen las emociones positivas, donde la gestión emocional de sus respectivos alumnos será un eje «Saludo a los alumnos/as, doy buenos días y les pregunto cómo están» (ElBoINSFM).

En el primer punto -emociones negativas-, este modelo simpático puede derivar en la antipatía -ésta radica en lo reaccionario y nace de la aversión que produce su falta de adaptabilidad a las necesidades específicas del alumnado-. Con el tiempo, si no se gestionan estas emociones, el modelo simpático derivará finalmente en el apático. La siguiente ejemplificación describe esta fluctuación del modelo simpático hacia el modelo apático. La docente (YoAbINSFM) posee una concepción humanista-crítica de las Ciencias Sociales, no obstante, en ocasiones:

«Hay a veces que no te funciona absolutamente nada...que ya no sabes qué hacer, y a veces lo que funciona es lo clásico...esta página, este ejercicio...y te sabe mal, ¿no? Pero es que no puedes hacer otra cosa...» (YoAbINSFM).

Esta rotación hacia modelos considerados clásicos (Habermas, 1987; Zubiria, 1987; Evans, 1989; Pollard, 1993; Pagès, 1994; Benejam, 1997; McCourt, 1997) o apático, se da en la mayoría de casos pues se puede observar cómo la concepción es humanística-crítica en el 95% de los casos, pero la práctica docente es técnica, positivista, clásica, en ocasiones, de narrador de historias en el 50% de los casos -véase Figura I-. Estas emociones sentidas -la aversión y/o falta de motivación-, no le dirige a la resolución de un problema o situación -la falta de conexión por no ajustar un saber sabio a un saber enseñado que parta de unos problemas sociales relevantes que atraigan al alumnado-. Como indican los datos y la anterior cita, las consecuencias directas de la mala gestión emocional recaen sobre la práctica:

«Salutació, Encendre PC i passar llista, Escric a la pissarra el que farem avui i els hi dic, Podem dividir la classe; Petit vídeo introductorí. Petita introducció/explicació. Activitats i correcció d'activitats» (BeLoINSGM).

Por ende, éste se bloqueará y paralizará impidiendo ser modulador de la emoción de sus estudiantes, perdiendo la posibilidad de encontrar una solución pedagógica o emocional afín.

Esta representación simplificada, gestione su pathos positiva o negativamente, parte de un modelo teórico comparable al modelo analítico relativista de la historia centrándose en la comprensión histórica, ejercitando las comparaciones y analogías para la consecución de un alumnado que se comprometa con la comunidad, pues considera que debe enseñar al

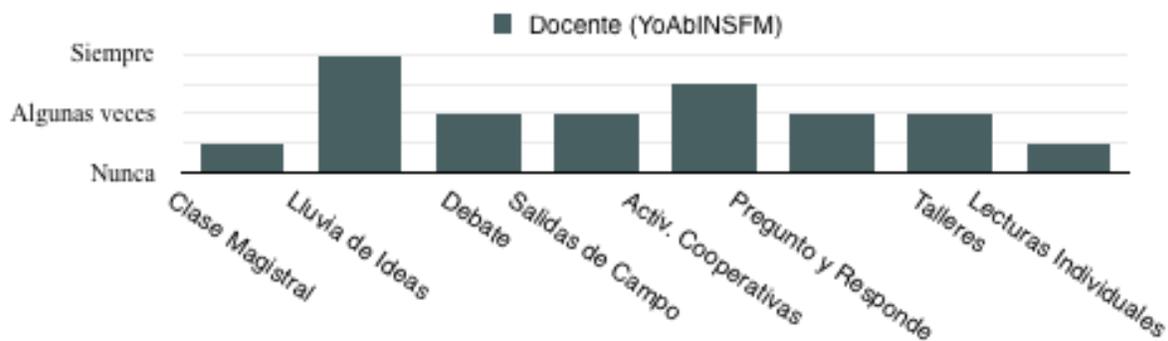
alumnado a «comprender el presente y el pasado a partir de la experiencia, del estudio de la realidad cercana y de los intereses del alumnado».

Este modelo tiende a conceptualizar a las Ciencias Sociales como: «Habilitats socials» (XaSaINSGM); «Relaciones» (BeLoINSGM); «Ciudadanía» (RuRoINSGM); «Conocimiento Crítico» (YoAbINSFM) e «Històries» (DoRiINSFM).

Esta comprensión e intento por despertar la curiosidad, en la práctica, se traduce en una alternancia metodológica: «Cada tema el treball de forma diferent, intento variar de metodologia»(MaPeINSGM). En un ejemplo, observemos la siguiente gráfica sobre frecuencias de uso anual de diversos métodos de enseñanza y aprendizaje:

Gráfico 3.

Frecuencia de uso anual de diversos soportes empleados en el aula.



Nota: Datos extraídos de la pregunta nueve del cuestionario sobre Modelos Docentes en Ciencias Sociales, caso (YoAbINSFM) perteneciente al modelo simpático.

Como podemos observar, las metodologías empleadas parten prioritariamente de modelos sociales y/o personales sin dejar de lado los submodelos asociados al modelo de procesamiento de la información, pues tienden a trabajar mediante submodelos como el jurisprudencial, la investigación grupal, los juegos de roles, la indagación científica - buscando la utilidad del análisis, el contraste y el espíritu crítico-, y la investigación guiada: «Per parelles han d'investigar el clima i temps d'uns països concrets on anirem de viatge» (YoVeINSGM).

Los soportes empleados, de igual forma, son diversos: «És molt canviant (...) A vegades, començo amb un documental del tema que estudiarem, o alguna làmina, moltes vegades un documental de YouTube o pel·lícula ens situa en la unitat» (DoRiINSFM). Así, se da un nivel de estructuración moderado-alto y un nivel de andamiaje medio. Esta aplicabilidad se dará en contextos situacionales con agrupamientos en pareja y/o, sobre todo, en grupos. De esta manera, al contrario que el modelo apático, las interacciones dentro del conjunto de fenómenos se alternarán incluyendo una nueva interacción no humana, la interacción alumno/ambiente.

El modelo Empático

El modelo empático (15% del total de participantes) exige una representación compartida entre el docente y el alumnado. Para crear ésta, para conectar con el alumnado, la empatía cognitiva será necesaria.

En este sentido, este modelo difiere del anterior en lo relativo a entender el sufrimiento ajeno, pero no sufrirlo. De esta manera, no caerá en el contagio emocional que le lleva al modelo simpático a embargarse de emociones negativas cayendo finalmente en el modelo apático. Comprenderse a uno mismo reconociendo cuales son las propias necesidades, cómo afectan y qué consecuencias provocan sobre la práctica docente, será fundamental. Es decir, tal como se ejemplifica en la siguiente pathos, la práctica reflexiva (Pagès, 2012), será un eje prioritario en el conjunto de fenómenos, aplicando así un comportamiento prosocial:

«Ara per exemple amb el tema de la COVID-19 (...) a mort un familiar o el pare l'han fotut fora per un ERTA, ¿Què li pots demanar a aquest noi? (...) Jo crec que s'han de valorar, perquè aleshores (...) pots anar modulant el procés d'aprenentatge»(DaTrINSGM).

Para lograr esta práctica reflexiva, esta representación simplificada cuestionará constantemente su realidad siendo el pensamiento crítico un proceso y objetivo fundamental: «S'ha de criticar constantment, tant la teva feina, com la seva, com tot el que reps...el que reps des de altres esferes...direcció, caps de departament, el que sigui» (DaTrINSGM). Siguiendo esta corriente crítica, cuando conceptualiza las Ciencias Sociales suele actuar de dos formas: Una primera, realizando abstracciones de conceptos aparentemente simples

como «tierra» (PaBaINSMA) o, una segunda, cuestionando la necesidad o posibilidad misma de su conceptualización, «a revisar» (DaTrINSGM).

Este modelo, basándose en la empatía primordial, la sintonía, la exactitud empática, la cognición social, la sincronía o el interés por los demás, elementos intrínsecos dentro de la conciencia social y aptitud social (Eisenberg y Miller, 1987; Goleman, 2006), se materializa otorgando a la enseñanza de las Ciencias Sociales una finalidad vinculada a «comprender el mundo en el que vivimos desde una actitud crítica y reflexiva» (PaBaINSMA) o «aprender a verse como personas que necesitan interrelacionarse con otras, para asumir compromisos más colectivos, sociales y políticos» (PaBaINSMA). Ésta, además, se llevará a la práctica docente priorizando modelos sociales y/o personales con el trabajo de submodelos como el jurisprudencial, la investigación grupal, los juegos de roles, la indagación científica o la enseñanza no directiva -centrándose en la resolución de problemas de índole personal, social y/o académico-, con la incursión de los problemas sociales relevantes: «Presento casos o situaciones reals. Espero reaccions dels alumnes. Justifico les seves reaccions. Fonamento o explico les arrels històriques o geogràfiques dels casos presentats» (DaTrINSGM).

Para ello, incrementará la alternancia metodológica para la aplicabilidad del comportamiento prosocial a fin de encontrar un método óptimo para la adaptabilidad a las necesidades específicas de su alumnado pues, a diferencia del modelo apático, éste prioriza la finalidad sobre la metodología.

Los soportes empleados, al igual que el andamiaje y el contexto situacional, se alternarán en función del método que, a su vez, se alternará en función de las necesidades del alumnado. Así, conceptos como adaptación y alternancia predominarán sobre metodología y contexto situacional. En relación a las interacciones dentro del conjunto de fenómenos, éstas serán -en la mayoría de los casos- humanas -alumno/profesor, alumnos/profesor y alumno/alumno.

Conclusiones

En la teoría, las concepciones y finalidades docentes en Ciencias Sociales -en el camino hacia tradiciones críticas- desbancan a la práctica docente. Sin embargo, en la práctica, las

metodologías asociadas a tradiciones positivistas desbancan a las concepciones y finalidades de nuestros docentes. ¿Cuál es el componente causante de esta fluctuación?

El análisis de los datos muestra cómo las emociones, componente clave «del traje con el que hemos de vestir a nuestros docentes» (Pagès, 2012), juegan un papel fundamental. Así, el desarrollo del modelo simpático pone de manifiesto esta fluctuación al demostrar cómo las actitudes y emociones del docente pueden deteriorarse progresivamente hasta transformar su práctica docente en apática, técnica o positivista, en ocasiones, como expresó Mellado (2003), una práctica dirigida a la supervivencia. ¿Cómo impedir esta fluctuación? ¿Cómo avanzar en ese camino hacia la libertad?

Numerosos autores (Moyne, 1986; Mellado, 1999; Vivas, Gallego y González, 2007) señalan que, para que haya una óptima transposición didáctica, las acciones docentes se han de caracterizar por actitudes positivas. Por la importancia de esta última variable y la abundancia de memorandos refiriéndose a los mismos, los modelos han sido conceptualizados en base a algunas de las pathos naturales relacionadas con los comportamientos que éstos tuvieron con sus respectivos alumnos. En un ejemplo, en relación a las pathos sobre el modelo empático:

Crec que sóc molt propera (...) Jo intento com guanyar-me el respecte o com li vulguis dir dels alumnes a través del carinyu, saps? Del feeling, de connectar. (...) Lideres gràcies a l'estima que et tenen. (...) Apropar-me a ells, que em vegin tal com sóc que és la manera en què llavors jo també veig tal com són (MaBaINSGB).

Ahora bien, ¿Cómo lograrlo en tiempos de incertidumbre? ¿Cómo lograrlo cuando las emociones negativas (frustración, ira, impotencia, miedo, etc.) invaden la realidad específica mermando el conjunto de fenómenos? En un ejemplo, en relación a la pathos sobre el modelo apático, el participante (YoAbINSFM) decía: «Cuando tengo un mal día o cuando estás en horas muy difíciles (...), no puedo más, y tengo que recurrir a otras cosas, a lo clásico».

Para afrontar de manera exitosa la práctica docente en su complejidad (Bisquerra, 2005), se ha de dotar a la formación inicial y formación profesional docente de una competencia emocional adecuada. Sin una formación intrapersonal -autoconciencia y autocontrol- e interpersonal -empatía y habilidades sociales- (Goleman, 1996) los docentes no podrán

gestionar, entre otras cosas, las interconexiones humanas que se producen en su realidad específica y, por ende, seguirán recurriendo a interacciones no humanas -alumno/libro de texto- asociadas al modelo apático, técnico o positivista, entre otros.

Cerrando con la conjetura de De Landsheere (Como se citó en Pagès, 1996)), parece ser que el nuevo tipo de enseñante que el siglo XXI habrá de conocer, dependerá de la activación de reactivos como el cognitivo-subjetivo, los neurofisiológicos-bioquímicos y los expresivos (Ruano Arriaga, 2004) para alcanzar el estado adulto. Así, en este sentido y con el análisis de los datos, podemos constatar que la «concepción es al objetivo» (Evans, 1989) lo que la emoción es a la práctica.

Referencias

- Abellán Fernández, Jordi; Santisteban, Antoni, dir. (2014). La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. [Tesis doctoral publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Barcelona. (p.554). ISBN 9788449052576. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/132348> [Consulta: 29 noviem 2019].
- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. Benejam, P. Pagès, J. (coord.): Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona. Horsori/ICE-Universidad de Barcelona, pp. 33-51.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), pp. 95-114.
- Castells, M. (2010). The Rise of Network Society. Oxford: Wiley-Blackwell. DOI:10.1002/9781444319514
- Castellví M., Jordi; Massip S., Mariona; Pagès i B., Joan (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. REIDICS n° 5. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>

- Castillo, G. E. (2002). Los maestros de ciencias sociales. Historia escolar y procesos de socialización profesional. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio/Ediciones UNIANDES, p.45-46.
- Clarke, A. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory mapping after the Post- modern turn, en: Symbolic Interaction, 26(4), pp. 553-576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>
- Codina i Mir, M. Teresa. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica.
- Corbin, J.; Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria, en: Qualitative Sociology, 13(1), pp. 3-21. DOI:10.1007/BF00988593
- Cutrera, G., y Stipcich, S. (2007). Práctica profesional docente: aportes desde el enfoque práctico y desde la perspectiva hermenéutica. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa ISSN. 2007- 8412.
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona. Paidós. Edición en inglés, 1933. pp. 241-243.
- Domingo, A; Victoria, M. (2014). Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos. Educación Hoy Estudios. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m6-13.rlpr>.
- Eisenberg, N. y Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. Psychological Bulletin, 101 (1), pp. 91-119. DOI:10.1037/0033-2909.101.1.91
- Ellis, A. K. (1991). Teaching and Learning Elementary Social Studies. Allyn and Bacon. Boston. (Traducción y adaptación de J. Pagès).
- Escalente, E. (2011). Revisando la crítica a la teoría fundamentada (Grounded Theory), Poliantea, 7(12), pp. 59-77.
- Escudero Muñoz, J.M. (1981). Modelos didácticos. Barcelona: OikosTau.

- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, no 3, pp. 210-240. Trad. cast. : "Concepciones del maestro sobre la historia". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, no 3/4, pp. 61-94, 1992.
- Freire, P. (1989). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Glaser, B.; Strauss, A. (2006). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative analysis*. New Jersey: Aldine Transaction. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Jones, M.; Alony, I. (2011). Guiding the Use of Grounded Theory in Doctoral Studies. An example from the Australian Film Industry. (Y. Levy, Ed.) *International Journal of Doctoral Studies*, 6, pp. 95-114. <https://doi.org/10.28945/1429>
- Joyce, B.; Calhoun, E. y Hopkins, D. (1997). *Models of learning: tools for Teaching*. Buckingham.
- Joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Gedisa. Barcelona.
- Martínez, V. N. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. *Universidad de Murcia*, pp., 1-19.
- McCourt, F. (1997). *Las cenizas de Ángela*. Madrid. Maeva Ediciones, Premio Pulitzer.
- Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Experimentales y Filosofía de la Ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), pp. 343-358.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. pp. 65-105.
- Morales, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Integra Educativa Vol. IV / N° 2*, pp. 105-144.

- Morán, Lourdes y (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, Vol. 11, núm.2, pp.139-158. ISSN: 0123-1294.
- Moyne, A. (1986). La vida emocional del docente y su papel. En A. Abraham (Ed.), *El enseñante es también una persona*, pp.30-40. Barcelona: Gedisa.
- Orlowski, P. (2006). Educating in an Era of Orwellian Spin: Critical Media Literacy in the Classroom. *Canadian Journal of Education*, 29, 1, 176-198.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, pp. 38-51.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?. *Investigación en la Escuela* n° 28, pp. 103-114.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, pp. 140-154.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales* N° 3.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pollard, A.; Tann, S. (1993). *Reflective Teaching in the Primary school. A Handbook for the Classroom*. London. Cassell. Reigeluth, Charles M. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Tomo II*. Buenos Aires, Argentina: Santillana, Aula XXI, 1999.
- Raymond, E. (2005). La Teorización anclada (Grounded Theory) como método de investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas, en: *Cinta Moebio*, 23, pp. 217-227.

- Rodriguez, M. P. (2008). La teoría fundamentada: un plan metodológico para respetar la naturaleza del mundo empírico, en: *Praxis Sociológica*, 12, pp. 137-172.
- Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. In J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban, & Á. Cascarejo Garcés (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social*, pp. 19–43. Alcalá de Henares : Universidad de Alcalá.
- Ross, E. W. (2019). *Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. Taylor & Francis Group. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Ruano Arriaga, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*, pp. 43-64. Madrid: Síntesis.
- Silva, R. (2014). *Revisión de los enfoques de la Teoría Fundamentada y su aplicación en la investigación académica*.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, Reino Unido: University of Cambridge Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Thornton, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. In Levstik, Linda S./ Tyson, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London.15-31.

Trinidad, A.; Carrero, V.; Soriano, R. (2006). Teoría fundamentada Grounded Theory La construcción de la Teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: CiS.

Vivas, M., Gallego D. y González, B. (2007). Educar las emociones. Venezuela: Producciones Editoriales C. A.

Zubiria, M. y J. de (1987). Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar. Bogotá. Plaza&Janés.

La Equidad de Género: Inclusión de la Mujer Indígena Aymara en la Enseñanza de las Ciencias Sociales³⁸

Gender Equity: Indigenous Aymara Women Inclusion in Teaching of Social Sciences

Vivian Nancuante Benavente³⁹

Resumen

La presente investigación busca poner en la palestra una población relevada dentro de la educación de las ciencias sociales: la mujer indígena, específicamente la mujer aymara como elemento fundamental de su cultura y como agente histórico. La finalidad es favorecer la creación de una enseñanza más comprensiva del área. Para ello, se realizó un análisis del currículum educativo actual chileno, y así comprobar su nivel de inclusión, además de conocer las interpretaciones y opiniones que tienen los y las docentes y como estos saberes son trabajados en la práctica. Esta investigación se ubica en el campo de la teoría crítica y en estudios de la perspectiva de género y etnicidad, es cualitativo con un enfoque mixto, donde la muestra se vincula a docentes de Historia y Ciencias Sociales de las Regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá, lugares donde se concentra la mayor población aymara del país.

Palabras claves: Inclusión, enseñanza, Aymara.

Abstract

This research seeks to present a population surveyed within the education of social sciences and highlight indigenous women: specifically Aymara women as a fundamental element of their culture and as historical agents. In order to favor the creation of a most comprehensive teaching in the area. For this, an analysis of the current Chilean educational curriculum was

³⁸ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.49>

³⁹ Máster en Investigación en Educación, mención Didáctica de las Cs. Sociales (UAB). Doctoranda en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. <https://orcid.org/0000-0003-4824-0081> Contacto: vivian.nancuante@e-campus.uab.cat

carried out, and thus check its level of inclusion, in addition to knowing the interpretations and opinions that teachers have and how this knowledge is worked in practice. This research is located in the field of critical theory and in studies of the perspective of gender and ethnicity, it is qualitative with a mixed approach, where the sample is linked to History and Social Sciences teachers from Arica-Parinacota and Tarapacá Regions, places where the largest Aymara population in the country is concentrated.

keywords: Inclusion – Teaching – Aymara

Introducción

Esta investigación se centra en el análisis de los y de las protagonistas invisibles en el currículum y en la enseñanza de la Historia en Chile (Gajardo, 2017). En aquellas personas o grupos sociales y étnicos que han sido olvidadas en el currículum y en los textos escolares (Villalón & Pagès, 2015; Gajardo, 2014). En concreto, la mujer indígena, quien tiene el carácter de una doble invisibilidad, por un lado, por ser ella mujer y, por otro lado, por el hecho de ser indígena (por género y etnia).

Frente a este problema, me he planteado las siguientes preguntas: ¿cuál es, y cuál debería ser, la presencia de la mujer aymara en el currículum escolar chileno?, ¿qué aspectos influyen para no considerar a la mujer aymara en el currículum actual?, los profesores que imparten la asignatura de historia y ciencias sociales ¿incluyen a la sociedad aymara y a la mujer andina en sus diseños y prácticas educativas?

Por lo tanto, esta investigación se ubica en el campo de la teoría crítica y en estudios de la perspectiva de género y etnicidad, es cualitativo con un enfoque mixto, donde la muestra se vincula a docentes de Historia y Ciencias Sociales de las Regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá, lugares donde se concentra la mayor población aymara del país. En consecuencia, se busca indagar el lugar que han ocupado en el currículum nacional chileno la mujer aymara e interpretar y valorar a través de la particular mirada de los y las docentes, como actores educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Antecedentes teóricos

1) El currículum desde una perspectiva crítica

A lo largo del siglo XX el currículum tenía como objetivo preparar a los individuos de inteligencia y capacidad diferentes para enfrentarse a la vida y a las desigualdades. Ellos serían los protagonistas del futuro para dirigir la nación, mediante la creación de modelos y creencias sobre las necesidades de la sociedad (Apple, 2008). Según Apple, esta concepción de currículum crea una diferenciación entre las clases, dominando la vida cultural e incrementando la desigualdad, ya que lo que se considera un “conocimiento legítimo, es el resultado de complejas relaciones de poder y de luchas de clases, razas, sexo y grupos religiosos identificables, por lo tanto, educación y poder son elementos de un binomio indisoluble” (1993, p.110).

Por otra parte, el conocimiento que se entrega en las instituciones educacionales se encuentra relacionado con los principios de control social y cultural de la sociedad. En las escuelas se crean y recrean formas de conciencia que facilitan el control, y así los grupos dominantes no tienen que recurrir a mecanismos de dominación (Apple, 2008). Gramsci (citado en Apple, 2008) señala que “un elemento decisivo para la mejora de la dominación ideológica que ejercen determinadas clases, es el control del conocimiento que conservan y producen las instituciones de una sociedad” (p. 41, 42).

Como Freire (2012) nos recuerda, la educación es una forma de intervenir en el mundo y por eso implica comprender los diferentes mecanismos de construcción social, política, histórica, económica de la realidad y de las estructuras sociales, así como también desarrollar el sentido crítico para el desvelamiento de la ideología dominante (Socavino & Vera, 2014).

El currículum y los planes de estudio son, sin duda, instrumentos de poder en los que se reflejan una determinada cultura y unas determinadas concepciones del sexo, de la clase y de la etnia. Es la voz y la visión de las estructuras de poder. La alternativa que proponen los críticos (Apple, 2008; Pagès, 1997) consiste en dar protagonismo a los y a las estudiantes para que sean críticos, para que tengan voz para defender el mundo e intervenir en la resolución de los problemas de la sociedad.

Las escuelas se apoyan en principios de aprendizajes que conciben el conocimiento como algo a transmitir y consumir (Giroux, 1998). Este conocimiento se encuentra íntimamente relacionado con el control social y cultural de una sociedad. Como señala Apple (2008), las escuelas también procesan conocimientos y silencian a los estudiantes su historia, rehusándose a proveerlos de conocimientos relevantes para su vida.

Para Giroux (2014) abogar por emancipar la educación y la sociedad dentro de los estudios culturales es fundamental, ya que la cultura es central para la reconstrucción y reproducción de la sociedad contemporánea y de la vida cotidiana. Giroux (2014) ve la necesidad de vincular la pedagogía con la política, con la finalidad de solucionar los problemas y conflictos de la actualidad, como lo son las cuestiones relacionadas con la raza, el género y el multiculturalismo.

Por otra parte, la teoría cultural puede ser un elemento fundamental para analizar el currículo, porque nos entrega conocimientos sobre la historia cultural, entendiéndose por “cultural” el acento en las mentalidades centrada en la historia social (Burke, 2006), además se interesa por la identidad y explica los cambios en las percepciones identitarias de las personas.

Simon Gunn (2011), define la identidad como una característica común en un grupo y en los individuos que lo componen “aquí tiene el sentido de la igualdad, lo que la gente comparte, por ejemplo: un grupo tiene una particular identidad étnica, destacando los rasgos culturales, religiosos, lugar de origen, entre otros, que tienen en común” (2001, p. 159). Ciertamente, los estudios culturales aportarían en la reconstrucción de la educación contemporánea y a transformar la educación y la pedagogía desde el punto de vista de poder enriquecernos con nuevas herramientas intelectuales y prácticas enfocadas en una nueva concepción de la cultura, la política y la pedagogía (Giroux, 2014).

2) Perspectiva de género para la inclusión de la mujer indígena

Sobre el concepto de género, nos basaremos en lo que señala Gunn (2011) cuando hace referencia a la organización cultural de los papeles sexuales lo masculino, lo femenino, lo andrógino mientras que el sexo se caracteriza por lo biológico. Hernández (2006) señala el género como categoría explicativa de la construcción social y simbólica histórico-cultural de los hombres y mujeres sobre la base de la diferencia sexual.

Para Gunn, “La mujer es una identidad maleable y fluctuante formada por y en respuesta a múltiples presiones históricas” (2011, p.171). Esta definición es coincidente con la que señala Butler (2001) y Foucault (2008), para quienes la “Mujer” es una construcción social que obedece a contextos históricos, y se entrecruza con modalidades raciales, de clase, de etnia, de sexualidad y de identidades discursivamente construidas.

La construcción de “género” ha servido al campo de las ciencias sociales para develar situaciones de subordinación de las mujeres respecto al hombre, o de lo femenino respecto a lo masculino, descubriendo, además aquello que “yace en la intersección” género – clase – raza (Estrada & Castro, 2016).

Desde la perspectiva de género y la subalteridad Spivak nos señala “si en el contexto de la producción colonial los subalternos no tienen historia y no pueden hablar, el subalterno como mujer ha sido incluso más profundamente oscurecido” (1988, p. 83). Spivak en “¿Puede hablar el sujeto subalterno?” destaca las palabras de Foucault, de “hacer visible lo invisible puede significar también un cambio de nivel dado que no había tenido antes pertinencia en la historia y a lo que no se había acordado ningún valor moral, estético o histórico” (1998, p. 18).

Por esta razón la mujer pertenece a uno de los grupos invisibles de la historia y en la enseñanza de las ciencias sociales, entendiéndose por “invisible” a todo aquello que se oculta o se silencia en el conocimiento social y que no se considera fundamental en la enseñanza (Santisteban, 2015).

Ahora bien, ser mujer indígena conlleva un análisis profundo de las estructuras sociohistóricas. Los y las indígenas han sido otro de los grupos subalternos que la enseñanza de la historia tradicional ha negado o invisibilizado (Pagès & Villalon, 2015). Por esta razón, se deben tener criterios que orienten al diálogo entre los diferentes conocimientos, saberes y culturas para dar lugar a los *otros* diferentes y naturalmente siempre silenciados (Sacavino & Vera, 2014).

En esta línea Oller y Pagès (1999) señalan que cuando se dan a conocer algunos grupos culturales o étnicos, se entrega una visión estereotipada enfatizando aspectos negativos o deformando la realidad, y que la visión eurocéntrica de la sociedad y de la historia que se encuentra en los libros y materiales curriculares, silencia la existencia de las otras etnias o minorías, predominando el legado de la cultura europea. Por consiguiente, se debe tomar conciencia del tipo de contenidos, imágenes, valores e informaciones que son destacadas y cuales son silenciadas. La mayoría de los materiales didácticos refuerzan las visiones de dominación y de prejuicios en relación con las cuestiones étnicas, de género, de clase social, etc. (Sacavino & Vera, 2014).

3) La mujer aymara como promotora cultural:

Destacar a la mujer aymara dentro de su cultura, nos permite conocer cómo se estructuran los roles en culturas distintas a la occidental y avanzar hacia una mirada más democratizadora de las relaciones de género. La mujer aymara es en su cultura la promotora de la armonía, además de ser el complemento imprescindible para la consolidación y permanencia de la unidad familiar (Carrasco, 2001).

La mujer aymara era considerada dentro de la matriz cultural andina, como un ser independiente y complementario al hombre. Ambos representaban en sí mismos elementos que se integraban y diferenciaban, poseyendo funciones de acuerdo a los roles que se les asignaban y que hacían posible esta complementariedad (Carrasco y Gavilán, 2014).

Estos roles los podemos distinguir en cuatro categorías de actividades: las productivas (como ganadería de llamas y alpacas, la agricultura, la textilería y la crianza de aves de corral)

para el intercambio (productos y trabajo), las reproductivas (labores de hogar, alimentación familiar, crianza de menores, aseo, lavado, elaboración de materiales para los ritos) y las actividades sociales (asistir a asambleas comunitarias, reuniones escolares y del municipio, entre otros) (Gavilán, 2002).

Estas funciones se encuentran basadas en función de pautas y valores que aún mantiene la cultura aymara como por ejemplo las tareas y responsabilidades compartidas de forma equitativa y la conciencia de sus roles. Cada componente de la pareja posee una clara conciencia de su identidad, de su singularidad, de sus posibilidades y roles de su competencia en el matrimonio y en la sociedad (Mamani, 1999).

La mujer aymara es la que enseña en el hogar, se le llama “la llave del hogar”, de ella depende lo que entra y lo que sale, pero especialmente lo que permanece en el interior de la casa. Es la cuidadora del hogar, vela por la seguridad de todos sus bienes, igualmente por su marido (Júarez, 1997, p. 181-184). Para Júarez (1997), las mujeres gozan de prudencia, de pudor y de firmeza, virtudes muy apreciadas que favorecen su plenitud como generadoras de vida y portadoras del bienestar familiar. Cuando nace una niña en el hogar, se la considera una bendición, ya que ella será la responsable de cuidar de los padres, las chacras y de los ganados en el futuro.

En el mundo andino no es de extrañarnos ver a una mujer aymara embarazada trabajando, pastoreando o cortando la leña, ya que dentro de su cosmovisión el moverse o “trajinar” ayuda a que el suyu⁴⁰ crezca caliente dentro de ella (Carrasco, 1998). En Chile, existe un programa para todas las mujeres aymara en su etapa gestacional, llamado Wawasana Thakipa que significa “el camino de nuestro hijo” en la lengua aymara. El programa se genera al visualizar que las mujeres aymara no atendían su embarazo en los centros de salud, optando por quedarse en sus comunidades.

⁴⁰ Corresponde al feto desde la concepción hasta su nacimiento, se denomina además suyu-wawa al recién nacido con pocas semanas de vida.

Este programa busca acompañar a la mujer aymara considerando sus particularidades culturales y respetando sus propias concepciones sobre los procesos de gestación, embarazo, parto (Minsal, 2008) y ofreciendo alternativas con pertenencia cultural⁴¹ para que puedan optar por un parto natural acompañada de una partera. Por ende, se enmarca en el ámbito de los derechos de los niños y niñas indígenas, entendiendo que su promoción es una de las mejores formas de promover los derechos de todos los miembros de los pueblos indígenas y de garantizar la perpetuación de su estilo de vida, de sus costumbres y creencias.

Por ello, asume que es necesario generar condiciones favorables, incluso antes del nacimiento, para que los niños indígenas puedan ejercer su derecho “a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma” establecido en el Artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño (suscrita por el Estado de Chile en 1990) (Minsal, 2008, p. 6).

Otro aspecto relevante es que la mujer aymara adquiere una responsabilidad importante en la economía familiar. No es extraño verlas desempeñar su trabajo de comerciante en el mercado de ferias locales, vendiendo desde muy temprano, acompañada de sus hijos o wawa⁴² a cuestas en su puesto de trabajo. Para Mamani (2000), ella es la protagonista de la defensa de los valores. Además, de ser el eje principal de la familia, de administrar la economía familiar y los productos agrícolas, educa a sus hijos y es la curandera. En síntesis, es la depositaria de la memoria histórica del pueblo andino, la transmisora mediante la tradición oral, de los valores éticos y morales de la comunidad.

Este rol de ser la depositaria de la memoria de su comunidad es primordial al momento de resguardar las tradiciones y costumbres de su etnia, entendiendo que los elementos transmitidos y reforzados al interior de cada núcleo familiar, conforman su identidad como pueblo y cultura. El hombre desarrolla labores económicas fuera de la comunidad, la mujer, por su parte, es el punto de unión que se precisa mantener para sustentar los valores y el patrimonio de la comunidad.

⁴¹ Se acomoda una sala de parto especial para las mujeres, donde la partera aplica mates calientes de orégano y manzanilla, en algunas ocasiones también es necesario que la partera acomode al bebe antes del parto.

⁴² Se le denomina al infante durante el largo periodo de amamantamiento.

De este modo “la sociedad aymara precisa de sus mujeres como reproductoras no sólo del hogar, sino de la memoria del grupo, como sustentadoras de las claves culturales que lo sostienen y soportan su identidad cultural frente a los “otros”, los extraños, los q´aras⁴³ y los mestizos” (Júarez, 1997, p.91).

4. Metodología

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, ya que se engloba dentro de la metodología orientada a dar sentido y a comprender la realidad social y educativa (Bartolomé, 1992). Se realiza un análisis exhaustivo del currículum oficial escolar del Ministerio de Educación en Chile.

Esta investigación es un estudio de caso, lo que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de un fenómeno, situación que nos ayuda a poder registrar y expresar las percepciones que tienen los y las docentes sobre los aymara y la mujer aymara.

4.1 Contexto y caracterización de los participantes

El contexto de la investigación se sitúa en el Norte de Chile, en las Regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá. En estos lugares la población aymara se encuentra distribuida geográficamente en sus tres pisos ecológicos (en el altiplano y la puna, en la sierra y en la precordillera y los valles bajos y ciudades costeras).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el Censo 2017, se consideran aymara 1.265.328 personas, equivalentes al 7,2% del total de población chilena siendo las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá las que concentran el mayor porcentaje de población.

⁴³ Persona de tez blanca en el lenguaje aymara.

La muestra de la investigación abarcó al profesorado de la Región de Arica-Parinacota y la Región de Tarapacá, donde se aplicó a 22 docentes que imparten la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde los niveles de enseñanza básica y educación media, distribuidos en nueve establecimientos educacionales, doce de ellos eran hombres y diez mujeres. Se empleó un cuestionario mixto que incluía preguntas abiertas y cerradas, además de la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes claves.

Sobre los establecimientos educacionales que participaron en la muestra en las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá encontramos a siete de dependencia particular subvencionado y sólo dos colegios municipales.

La recogida de información se realizó a través de un cuestionario mixto que incluía preguntas abiertas y cerradas, lo cual fue trabajado de manera cuantitativa y cualitativamente. El cuestionario se ingresó a una plataforma online Jotform.com (plataforma para formularios digitales), para que los y las docentes lo pudiesen responder con mayor facilidad. Adjunto al cuestionario se encontraba el consentimiento informado, documento en el que, por escrito, el participante hace constar que ha sido informado de sus derechos, de las características de la investigación y acepta (León y Montero, 2015).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes claves. Se estructuró un guion para determinar la información relevante y adecuada de lo que se necesita obtener. Participaron cinco docentes entre los cuales se les identificó como: E1: M.M.A – E2: M.J.C – E3: P.J.C – E4: S.L.J – E5: G.D.N. El análisis de resultados se realizó mediante la transcripción de las entrevistas e ingresada en la plataforma Atlas Ti.9 para su análisis y busca de categorías.

Resultados

Los centros educativos que participaron en esta investigación tienen diferentes tipologías, dos de ellos son carácter municipalizados, financiados por el Estado y otros siete poseen la modalidad de un sistema particular subvencionado. En cada uno de los establecimientos el 100% de los docentes encuestados señalaron trabajar con estudiantes de

distintas etnias, donde se denota la mayor presencia de origen aymara con un 46%, seguido de la población mapuche con un 27%. También, encontramos estudiantes de origen quechua con un 19% y un 3% de atacameños. En lo que respecta a la pregunta relacionada con otros grupos, el vaciado de datos correspondió a un 5%, donde se incluyó a estudiantes pertenecientes a Likan Antay, afrodescendientes y gitanos.

- 1. La presencia de la población aymara y la mujer aymara en el currículum escolar:** El currículum es la columna vertebral que tiene como función orientar y señalar la dirección para que los docentes dirijan sus prácticas educativas. En 2° básico se describe el rol de la mujer indígena, pero solamente se realiza desde el punto de vista de los oficios o de su trabajo, sin agregarle ningún otro tipo de valor a su rol, aun cuando en los planes y programas educativos chilenos de Historia y Ciencias Sociales se considera el respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas. En 8° básico en la unidad 1: “Los inicios de la modernidad: Humanismo, Reforma y choque de dos mundos”, encontramos temas relacionados con los pueblos originarios, aunque se debe destacar la postura y visión eurocéntrica de los contenidos, por ejemplo, de una de las actividades sugeridas OA7: Analizan la visión que los europeos tuvieron de los indígenas y la relacionan con el debate moral sobre su condición humana, reflexionando sobre el valor de la dignidad del ser humano. Y en 2° medio, en la unidad del legado colonial, se trabaja en analizar la destrucción de la cultura a la llegada del hombre español y los cambios que provocó en las estructuras ya existentes.
- 2. Prácticas en los centros educacionales y sus finalidades:** En nuestra investigación de los y las 22 docentes encuestados, el 27% respondieron que los directivos no favorecen la introducción de la población aymara en el establecimiento, mientras el 73% señalaron que si la favorecen. Cabe destacar en este punto, que existen docentes de un mismo colegio en que sus respuestas son completamente disímiles, lo cual nos da a entender que puede que no existan canales efectivos de comunicación para socializar la información relevante, o quizás desconocimiento del PEI del

establecimiento o simplemente algunos profesores no consideran importante la temática indígena aymara.

Dentro de las actividades que realizan algunos establecimientos para incluir a la población aymara y a la mujer indígena, destacamos la celebración del “Machaq Mara”, la “Cruz de Mayo”, funcionamiento de un “Centro Cultural Aymara Pachamama Wawanaja”, integrado por estudiantes, pero además el desarrollo de trabajos de forma transversal, de diálogo, con acciones de convivencia escolar y participación ciudadana.

Una de las opiniones sobre las finalidades que deberían tener las políticas internas del colegio para afianzar una educación inclusiva de la comunidad aymara, es la siguiente:

*“Aunque yo creo que podría ser mucho mejor si hay como un plan o una mayor concientización [...]. Estas personas pueden ser mucho mayor para el colegio y eso le daría mucho más ganancia a la educación que tiene este colegio, creo que hay cosas que son institucionales y hay cosas que son libres, pero debería existir un **plan a nivel colegio** para sacar mucho más provecho del muchacho y orientar también... Porque muchos de estos muchachos ya no son nacidos y criados en la ciudad... entonces también [...] van evolucionando culturalmente a una forma de vida [...] de civilización, más que del punto de vista de mantener el contacto y las tradiciones que [...] hacen sus papas y sus abuelos, entonces los niños andan medios perdidos...
E4:SLJ*

Otra variable son los procesos migratorios, principalmente, urbano/rural, así gran parte de los y las estudiantes aymara viven hoy en la ciudad, pero la mayoría de sus padres y abuelos aún mantienen arraigadas las costumbres de sus antepasados, por ello, es deber del colegio trabajar en las políticas internas para reorientar a los y las escolares sobre su propia cultura, potenciar las fortalezas y visión de sus ascendencias a fin de concientizar el aporte que dejaron y trabajar para que se siga preservando y fortaleciendo.

El 100% de los docentes explicita que es necesario incorporar a los aymara y a la mujer aymara en el PEI del colegio, debido a que no se encuentran presentes en el currículum nacional, pero consideran que es necesario que prime el conocimiento del saber ancestral y trabajar en virtud de los valores que tiene la mujer en la sociedad andina.

3. Prácticas Docentes

3.1 Contenidos sobre los aymara y la mujer aymara: En esta etapa de la Investigación el 50% de los docentes señalo que *NO* incorpora a la mujer aymara en sus estrategias educativas, principalmente, por no encontrarse en el currículum ni en los textos escolares, además de señalar que el tiempo es muy limitado y los contenidos curriculares son muy extensos. Por otro lado, el 50% señalaron que, *SI* las incorpora debido al gran significado que tiene para las nuevas generaciones, asimismo, forman también parte de la cultura y otros la incorporan para hacerlos reflexionar en la temática, fortaleciendo la poca valoración que se tiene de las minorías.

Aunque exista un porcentaje de los y las docentes que no incorpora a la mujer aymara en sus clases, consideran que su estudio debería estar presente en el currículum. Por lo tanto, no existe una negación sobre su importancia, por ello se infiere que el tema no es tratado porque no forma parte de los objetivos de aprendizaje establecidos en los programas de estudio.

El 100% de los y las docentes se apoya en los textos escolares en sus clases, pero al preguntarles sobre la información que estos textos tienen sobre los contenidos de los pueblos originarios el 31,8% señaló que la información es suficiente, mientras que el 68,2% explicitó que carece de información. Por otra parte, al responder sobre la información que trae los textos escolares de los y las aymara el 40,9% de los docentes señala que existe información suficiente, mientras que el 59,1% dice que es escasa.

Un aspecto relevante concierne con los contenidos que el docente incorpora en su clase. En la entrevista se les preguntó si incorporan temas relacionados con el proceso de

“chilenización”⁴⁴ dado después de la Guerra del Pacífico. Este aspecto es de gran importancia para explicar el proceso histórico que han tenido que vivir los aymara en nuestro territorio. El 100% de los y las docentes respondió que es fundamental incorporar este proceso histórico en el aula (Ver tabla 1).

Tabla 1

Importancia de incorporar el proceso de chilenización en las aulas.

CATEGORIAS	PALABRAS CLAVES	ANALISIS E INTERPRETACIÓN *
> Elementos culturales:	-Patrimonio cultural -Transculturación -Preservación	Permite enseñar a los estudiantes la pérdida de algunos elementos culturales como el lenguaje, costumbres, vestimenta, comidas, entre otros y tomar conciencia de lo importante que es conocer la cultura para su conservación y preservación. Se les enseña a conocer el proceso de transculturación que se realizó en la zona Norte de Chile donde los aymara se ven forzados a asimilar en forma parcial o completa parte de la cultura chilena.
> Territorio:	-Zona Norte	Se les enseña sobre la incorporación de las actuales regiones, haciendo énfasis en la Guerra del Pacífico y la anexión de los territorios conquistados, donde habitaba una población mayoritariamente aymara.
> Nacionalismo:	-Patriotismo -Educación -Realidad histórica -Poder del Estado	Permite enseñar a los estudiantes el proceso de patriotismo como valor que se genera tras ser victoriosos en la Guerra del Pacífico, además de los cambios que se produjeron en el sistema de educación en Chile, dejando de lado las características particulares de los aymara, generalizando los contenidos y olvidándose por ejemplo del lenguaje aymara y sus costumbres propias. Por otra parte, permite conocer aún más de la realidad histórica, ayudando a que los estudiantes conozcan el origen histórico de problemáticas ligadas a la discriminación por nacionalidad (¿Qué es ser chileno? ¿Qué es ser peruano?) Asimismo, permite que los estudiantes conozcan y vivencien el abuso de poder por parte del Estado, al

⁴⁴ Proceso político donde las comunidades aymaras y la población tarapaqueña, debieron elaborar una nueva relación con el Estado, ahora como “nuevos chilenos” (Díaz & Tapia, 2013). Esta situación provocó cambios en todos los ámbitos, en lo social, en lo político, en lo cultural y en lo educativo.

imponer a los aymara la ciudadanía chilena mediante medidas de represión y las distintas formas de discriminación e intolerancia ejercidas para la nacionalización de los nuevos habitantes del territorio del Norte Grande.

* Interpretación de la autora en base a la información entregada por los y las docentes en la investigación.

Los y las docentes respondieron que se enseña sobre la mujer indígena las condiciones de vida (31,4%), seguidos del rol que la mujer indígena cumple en la sociedad (27,5%). También, se enseña sobre las condiciones de trabajo (17,6%) y la integración (13,7%) finalizando con un 9,8% que corresponde al papel que desarrolla la mujer en el ámbito religioso. Cabe señalar que ninguno de los y las docentes enfatizó en la enseñanza de las costumbres en sus prácticas socioeducativas.

3.2 Proyección educativa en la enseñanza de las mujeres aymara: Dentro de las prácticas docentes, el profesorado señaló sus percepciones de acuerdo con lo que le gustaría poder incorporar de la mujer aymara en sus aulas. Las opiniones se agrupan en torno a tres temas:

Tabla 2

Contenidos de enseñanza a aplicar sobre la mujer aymara

Temas	Opiniones
<i>Rol en la sociedad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel de la mujer como transmisora del saber y del conocimiento. - Tradiciones y formas de trabajo. - Su autonomía como mujeres. - Sus aportes a través del tiempo y del país.
<i>Cosmovisión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Como ven el mundo, la naturaleza y la muerte. - Idiosincrasia, religión.
<i>Actualidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Visión actual de la mujer indígena en sus luchas y aspiraciones a través de conversatorios. - La presencia del mundo andino en la ciudad. - Presencia de la mujer aymara en los Andes. - Mayor énfasis en la historia local. - La mirada del indígena.

- Hacer énfasis en los derechos de las mujeres, para que no se vean atropellados.
-

Nota: Elaboración Propia.

Otro de los temas que les gustaría enseñar, se encuentra relacionado con la temática de género. El 86% de los docentes opina que es importante enseñarlo, para que los estudiantes puedan conocer y valorar el aporte que la mujer tiene en la sociedad y así el alumnado pueda desarrollar las habilidades básicas para vivir armónicamente en sociedad.

Ejemplo de ello, se refuerza con las opiniones de los entrevistados sobre el por qué es importante enseñar sobre la mujer aymara:

“...para mí, la mujer aymara siempre ha significado un ícono de fortaleza, de esfuerzo, de esmero... acá tenemos por ejemplo dos señoras que vienen de los valles, trabajan en los valles mismos, vienen a dejar a sus hijos, usted los ve con dos o tres hijos a cuesta y siempre en su hogar, tratando de llegar a encabezar este grupo familiar...” E1:MMA

Se destaca el baluarte de esmero y la perseverancia que tiene la mujer aymara en la crianza de sus hijos. Otro de los motivos importantes para trabajar la mujer y la mujer aymara en la escuela se encuentra relacionado con la enseñanza para el respeto y la igualdad, nuestro entrevistado E2: MJC nos relata:

“Que también debería tener una unidad completa la mujer, sobre todo, [...] lo que está pasando actualmente con la violencia, el femicidio, [...] es importante hablar de la mujer y más de la mujer aymara que tiene toda una tradición cultural y que ella es la que transmite los valores, [...] de los pueblos originarios de generación en generación...” E2:MJC

Enseñar problemas actuales, como lo es la violencia de género y el femicidio, desde el punto de vista de la mujer aymara o de cualquier mujer favorecería a los estudiantes a tomar

conciencia del valor del género femenino, y a promover el respeto y la tolerancia hacia los otros para mantener una convivencia más plena y saludable.

Por consiguiente, se quiere fomentar el trabajo de género, en este caso de la mujer aymara para que los estudiantes puedan tener una mirada más amplia del tejido social y para que, además, puedan comprender los roles al interior de la sociedad, con la finalidad de poder educar en igualdad, inclusión y sin discriminación. Además, de poder evitar la violencia de género, que afecta principalmente a las mujeres por el predominio machista que caracteriza al país. Por ello, visibilizarlas y destacarlas disminuiría las problemáticas sociales actuales.

Destacamos que las principales características que los y las docentes rescatan de la mujer aymara, es el rol cultural y la transmisión del conocimiento los aspectos que tienen mayor porcentaje (24%), seguidos por ser luchadoras y por su herencia cultural con un 12%. En tercer lugar, destaca la mujer por ser importante en la sociedad con un 11%, le sigue un 9% el ser el soporte familiar, con un 6% por su capacidad y potencialidad de lograr un desarrollo sostenible y finalmente con un 2% por su autonomía física y económica.

Conclusiones

La ausencia de las mujeres aymara es particularmente evidente en el currículum escolar donde no se trabaja más a fondo los objetivos de aprendizaje y no existe una orientación concreta del rol de las mujeres y mujeres indígenas en la sociedad, es decir, predomina la carencia de referentes femeninos. Se presenta una escasa información y, en general, se denota la visión eurocéntrica y estereotipada de la mujer indígena (aymara), no ahondan en la perspectiva de género, ni en el rol trascendental que cumple la mujer aymara en su sociedad y su papel en su grupo familiar.

Se comprueba la existencia de un currículum homogeneizador. El tratamiento otorgado a la mujer aymara en los textos escolares se remite a lo mínimo, carecen de imágenes y referencias concretas, además se muestra a la mujer aymara como componente decorativo y folclorizado. Se enseña con representaciones del pasado fomentando el nacionalismo y oponiéndose a la integración étnica y de género.

Discusión y proyección para la inclusión de la mujer aymara

Las mujeres aymara deberían estar más presentes en el currículum y en los textos escolares para trabajar la igualdad. En el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes, acercándolos a sus antepasados y así poder cumplir con el Convenio 169, artículo N° 29 y 31.

Se sugiere adecuar los planes normativos de los establecimientos educacionales y la reformulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), para que se revele la importancia de trabajar con temática de género y la inclusión de las minorías étnicas, en este caso con la mujer aymara.

Las prácticas docentes deben considerar el reconocimiento de la mujer, mujer indígena y mujer aymara para avanzar en una educación más inclusiva y romper el predominio androcéntrico.

Sería conveniente enseñar aquellas características fundamentales de las mujeres aymara y sus aportaciones a la vida de la comunidad, como, por ejemplo: Su función en la preservación, en la conservación y en la reproducción para entender y comprender de la cultura aymara ha sido fundamental para la comunidad y para el mundo.

Reflexiones Finales

Desde la perspectiva de los y las docentes, la presente investigación permitió reflexionar y retroalimentar sus prácticas educativas, tomando conciencia de la necesidad de realizar cambios que favorezcan la introducción de un currículum con perspectiva de género. Asimismo, los conocimientos de los pueblos originarios resalten la labor de la mujer aymara en la sociedad. Ello, permitirá a los estudiantes conocer su legado cultural y su situación actual, tomando en consideración las transformaciones por las cuales se ven enfrentadas las mujeres aymara al interior de nuestra sociedad.

Además, se busca reflexionar en torno a las prácticas educativas y la aplicación del currículum escolar, intentando poder aportar al rescate y valoración del legado que representa la mujer andina. Romper con los prejuicios y velos que han invisibilizado por años en el sistema educativo, destacando sus aportes para la sociedad como pilar fundamental del hogar,

transmisora de costumbres y conocimientos, trabajadora, administradora y economista, además de ser ella baluarte en su comunidad.

Las prácticas se deben fomentar para lograr una educación con justicia social. Avanzar hacia una educación para la ciudadanía desde el punto de vista del respeto y la valoración de la diversidad cultural requiere replantearse los modelos de conocimientos que hoy en día están imperando.

Es necesario trabajar desarrollando el pensamiento crítico, para comprender el pasado y presente de la mujer aymara, promoviendo instancias de reflexión que permitan una revalorización del mundo indígena para avanzar hacia una sociedad más justa, igualitaria y tolerante que respete y dignifique el rol de las aymara como eje fundamental en la preservación de las costumbres de este pueblo.

Referencias

- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 7-36.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la Historia cultural?* (1ra ed.) Ed. Espasa libros.
- Carrasco, A.M. (1998). Constitución de género y ciclo vital entre los aymara contemporáneos del norte de Chile. *Chungará* 30(1), 87-103. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73561998000100007>
- Carrasco, A. M. (2001). Violencia conyugal entre los aymaras del altiplano chileno: antecedentes para comprender las relaciones de género en el matrimonio. (E. U. Ossa, Ed.) *Revista Ciencias Sociales* (3), 85-96.

- Carrasco, A.M., & Gavilán, V. (2014). Género y etnicidad: ser hombre y ser mujer entre los aymara del altiplano chileno. *Diálogo Andino*, (45), 169-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812014000300014>
- Díaz, A., & Tapia, M. (2013). Los aymaras del norte de Chile entre los siglos XIX y XX. Un recuento histórico. *Atenea* (507), 181-196.
- Estrada, J. C., & Castro, T. (2016). Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquía. *Revista Educación y Desarrollo*, 102-117.
- Foucault, M. (2008). Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber. Edit. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto (1ra ed.). Ed. Siglo veintiuno.
- Gajardo, J.M. (2014). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. *In Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 305-314. Servei de Publicacions.
- Gajardo, J.M. (2017). Presencia de los estudios de género en el currículum aplicado en segundo medio en Chile. *Comunicaciones en Humanidades*, (2), 196-207
- Gavilán, V. (2002). "Buscando vida...": Hacia una teoría aymara de la división del trabajo por género. *Chungará*, 34(1), 101-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562002000100006>
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. En H. Giroux, P. Mc Laren, *Sociedad, cultura y educación*, 79-86. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H. (2014). Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical (2da ed.). Editorial Popular.
- Gunn, S. (2011). Historia y teoría cultural. Publicación de la Universidad de Valencia.
- Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Revista de las ciencias sociales y jurídicas* (13), 111-120.
- Juárez, G. (1997). La "mujer intérprete". Lo público y lo privado en el altiplano aymara de Bolivia. *Anthropologica* (15), 173-194.
- León, O., & Montero, I. (2015). Métodos de investigación en psicología y educación (4ta ed.). Ed. Mc Graw-Hill/Interamericana de España, S.L.

- Mamani, M. (1999). Chacha warmi paradigma e identidad matrimonial aymara en la provincia de Parinacota. *Chungará*, 307-317.
- MINEDUC. (2013). Programa de estudio para 2° año básico. Santiago.
- MINEDUC. (2016). Programa de estudio para octavo básico. Santiago.
- MINEDUC. (2016). Programa de estudio para segundo año medio. Santiago.
- Minsal. (2008). Wawasana Thakipa. Santiago: Ministerio de Salud.
- Mamani, V. (2000). Identidad y espiritualidad de la mujer aymara. Ed. Misión de Balisea.
- Mendieta-Izquierdo, G. (2016). La perspectiva de género, un espacio de análisis para la educación. *Revista de Educación y Desarrollo Social* (10), 8-17
- Oller, M., & Pagès, J. (1999). La historia de los otros. *Revista Historiar*, 172-187.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Horsori*, 149-165.
- Pagès, J., & Villalón, G. (2015). Las representaciones de los indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos estudio de la historia de Chile. *Diálogo Andino* (47), 27-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200004>
- Sacavino, S., & Vera, M. (2014). Derechos Humanos, educación, interculturalidad: Construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra-Ximhai*, 205-225.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. Hernández Carretero, C. García Ruiz, & J. De la Montaña, *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 383-393. Ed. Universidad de Extremadura.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Memoria Académica* (6), 175-235.

