
II - SECCIÓN ARTÍCULOS

La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ante la identidad y la globalización.

*Manuel J. López¹
Joan Pagès²*

Resumen:

Uno de los retos que posee el tratamiento de la Historia escolar y del tiempo histórico, o del pensamiento espacial y geográfico, en las sociedades actuales, consiste en superar la construcción de un conocimiento escolar de la realidad sustentado en la fugacidad y en la inmediatez. La escuela no puede renegar de su compromiso social y de su protagonismo en un mundo cambiante en el que los grandes movimientos poblacionales, los flujos de bienes, de servicios y capitales nos invitan a los “inter-cambios” eliminando progresivamente barreras físicas para los bienes de consumo y para los capitales pero no para las personas. Por esta razón, la escuela ha de ser sensible a los problemas sociales candentes porque en su seno comienzan a manifestarse las diferencias culturales y los procesos identitarios, base de muchos de los problemas ocurridos en el mundo en el siglo XX y en lo que llevamos del siglo XXI. La función y la práctica docente que se desarrollan en nuestros días no pueden obviar, por tanto, un desafío como el que se manifiesta en las sociedades democráticas. Nos referimos a la revisión de las identidades sustentadas tradicionalmente en el modelo monolítico y hegemónico del estado-nación a través de conceptos fuertes como espacio, territorio y frontera.

Palabras clave:

globalización, migraciones, escuela, didáctica específica,

¹ Universidad de Almería.

¹ Universidad Autónoma de Barcelona

identidades, ciudadanía.

Abstract:

One of the challenges that the treatment of school history, historical time or spatial and geographical thinking in contemporary societies consists of overcoming the construction of a school knowledge of reality based on fugacity and immediacy. The school cannot deny its social commitment and its role in a changing world in which the large population movements, the flows of goods, services and capital invite us to “interchange” progressively, thus eliminating physical barriers for consumer goods and capital but not for people. That is why the school has to be sensitive to these burning social issues as the arena where the cultural differences and the identity processes, based on many of the problems that have occurred in the world in the 20th and 21st century, begin to develop. In our days, the teaching practice cannot ignore, therefore, a challenge like this in democratic societies. In this paper we will discuss the review of the identities that have been based traditionally on the monolithic hegemonic model of the nation state through key concepts such as space, territory and border.

Key words:

globalization, migration, school, specific didactics, identities, citizenship.

Cuando miramos el mundo actual a través de las pantallas aparecen en ellas de forma reiterada una serie de imágenes en las que hombres y mujeres se desplazan de un lugar a otro con la determinación de alcanzar unas metas soñadas. Buscan espacios de seguridad y dignidad humana para seguir reconstruyendo (reescribiendo) sus identidades. Ante la presencia de policías que custodian y vigilan en la Europa de los Balcanes un determinado territorio, o que vigilan las costas europeas del Mediterráneo, podemos observar dos caras en los rostros desencajados de estos seres humanos que llevan en su piel un proyecto migratorio: una, la del miedo-duelo, y otra, la de la esperanza. Estas imágenes con las que convivimos a diario a través de los diferentes medios de comunicación y que nos educan en el escenario de un mercado globalizado, pueden convertirse hoy en un recurso didáctico privilegiado para enseñar ciencias sociales en cualquier etapa educativa, con la finalidad de fortalecer la formación de una ciudadanía global teniendo como eje principal el

pensamiento crítico.

Como es sabido, la actualidad es el gran escenario en el que se desarrolla nuestra existencia, es el telón de fondo de nuestra vida y la base fundamental de nuestra manera de pensar, de nuestro saber, de nuestras actitudes y de nuestros valores, de nuestra forma de ser y de actuar. Somos hijos de nuestro presente y este se presenta y se representa en la actualidad vivida y transmitida virtualmente. La prensa, la radio y, en especial, la televisión, pero cada vez más, internet y la telefonía móvil, son los medios responsables no sólo de transmitir información sino, fundamentalmente, de crear estados de opinión colectiva sobre realidades cercanas o alejadas en el espacio real que no en el virtual. Y algunos de estos estados de opinión inciden muy directamente en la creación de la imagen de quiénes somos nosotros y de quiénes son los otros y repercuten, obviamente, sobre lo que queremos enseñar y queremos que aprenda nuestro alumnado (Pagès, 2008).

El compromiso de la escuela y del profesorado

La escuela no puede renegar de su compromiso social y de su protagonismo en un mundo cambiante en el que los grandes movimientos poblacionales, los flujos de bienes, de servicios y capitales nos invitan a los “inter-cambios” eliminando progresivamente barreras físicas para los bienes de consumo y para los capitales pero no para las personas. Por esa razón, la escuela ha de ser sensible a los problemas sociales candentes porque en ella comienzan a manifestarse las diferencias culturales y los procesos identitarios, base de muchos de los problemas ocurridos en el mundo en el siglo XX y en lo que llevamos del siglo XXI. Fontana (2005: 11-12) advertía:

“De todas las aberraciones que hemos atribuido a la modernidad, haciéndola responsable de la mayor parte de los males contemporáneos, desde las dictaduras de un signo o de otro a las matanzas sistemáticas, hay una que ha producido y continua produciendo hoy millones de muertos, muchos más incluso que las guerras de religión, y que parece habernos pasado por alto: me refiero a la invención y consolidación del estado-nación, esta monstruosa alianza entre un fenómeno de dimensiones sobretodo culturales y la maquinaria política del estado, que se intenta así legitimar, dotándola de un sustrato étnico que quiere hacerla “natural” y

necesaria, arrinconando la vieja y sana doctrina que sostenía que la base sobre la cual había de sustentarse el estado no era otra que el contrato social!”.

La actualidad de este texto se evidencia con solo asomar la cabeza al mundo real o virtual de la mayoría de ciudades y países del mundo. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales ha sido una pieza importante de la maquinaria política de los estados en la creación de la imagen de nosotros y de la de los otros. Y lo sigue siendo.

La función y la práctica docente que se desarrollan en nuestros días no pueden obviar, por tanto, un desafío como el que se manifiesta en las sociedades democráticas. Nos referimos a la revisión de las identidades que han estado sustentadas tradicionalmente en el modelo monolítico y hegemónico del Estado-nación a través de conceptos fuertes como espacio, territorio y frontera. Comprobamos así que esas identidades que se recrean en la escuela y que se caracterizan por su uniformidad, vinculadas a unos territorios y fronteras bien delimitadas, están transitando hacia una fase de debilitamiento-vulnerabilidad y hacia otra de fortalecimiento.

Siguiendo a Kaufmann (2015), hoy nos podemos encontrar las dos caras de la misma moneda: por una parte, una amplia volatilidad identitaria y, por otra, una cerrazón identitaria. Y nosotros le añadiríamos una tercera, camuflada, caracterizada por la indefinición y la no vinculación al marco de apego territorial. Se produce así una visibilización mayor de identidades que se rehacen y deshacen en el interior de los Estados-nación, y un repliegue identitario comunitarista que exige una sumisión fundamentalista, un esencialismo que no permite una revisión crítica transformadora. Pero también observamos la creación de identidades flexibles que transitan por la senda de la indefinición atendiendo a los marcos tradicionales de vinculación y apego (pensemos en el mundo de las redes sociales).

Y a esta situación incierta hemos de añadir otro aspecto que se puede apreciar con facilidad en nuestras sociedades. Nos referimos a cómo la globalización ensalza, entre otros, un discurso sustentado en una serie de valores fundamentados en el individualismo. Manuel Cruz (2012:31) describe con acierto las características de ese individualismo en los siguientes términos: “(...) un individualismo en el que el repliegue de los

sujetos sobre sí mismos se sustancia, bien en una banalidad sin ambición transformadora alguna, bien en una ansiedad provocada por la impotencia para incidir a tal escala en el desarrollo social y político de la realidad en la que viven.”

Además, en esta línea, Bartolomé (2007:191) nos ofrece una argumentación sólida al respecto, invitándonos a pensar que el contexto actual es proclive a la construcción de identidades desterritorializadas:

“Desde el desarrollo de las identidades personales en un mundo globalizado, hay que destacar el hecho de que no es preciso ser inmigrante para sentirse inmerso en un bombardeo de múltiples costumbres, lenguajes, modos de vida, valores. La identidad puede construirse desde experiencias vitales y significativas “desterritorializadas” que nos ofrecen múltiples modelos de identificación.”

Como se puede observar, la dificultad para el o la docente es comprensible cuando ha de adentrarse en un espacio de arenas movedizas que relacionamos con la fragilidad de la identidad individual y colectiva. Incluso, curiosamente, la misma identidad docente se ha visto resentida con estos fenómenos. Sin embargo, el día a día, los problemas con los que desayunamos, nos retan como profesores y profesoras de historia y ciencias sociales a seguir trabajando para que el desarrollo del pensamiento crítico vacune a nuestra joven ciudadanía contra diferentes formas de manipulación y la dote de aquellas capacidades que le permitan situarse en un mundo en el que predominan identidades múltiples, complejas y heterogéneas y abrirse a los demás aceptando sus diferencias (Hassani Idrissi, 2007).

Retos para la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia

Coincidimos con Pagès y Santisteban (2011) a la hora de centrar cuál ha de ser el fundamento de la enseñanza de las ciencias sociales en las diferentes etapas educativas. El conocimiento escolar que se nutre de la enseñanza de las ciencias sociales debe ampararse, siguiendo la tradición anglosajona, en problemas sociales relevantes o temas controvertidos de la actualidad, o en cuestiones socialmente vivas si nos situamos en el entorno francófono.

Si el o la docente que enseña ciencias sociales en la etapa educativa que sea, ha tomado conciencia de las dimensiones del fenómeno de los movimientos migratorios recientes, de sus causas y de sus consecuencias, es probable que desarrolle su práctica reorientando la atención de su alumnado hacia un tema central. Como sostiene De Lucas (2015:22), nos hallamos “ante el desafío que plantea la gestión democrática de un fenómeno global”. Por lo tanto, educar en y para una ciudadanía global, entendiendo a ésta como una de las adscripciones identitarias prioritarias a recrear en el espacio escolar formal, se convierte hoy en una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Ejemplificaremos más adelante estas ideas con una propuesta relacionada con los movimientos migratorios.

Fomentar el aprendizaje de la competencia social y ciudadana global en un alumnado que transita por el sistema educativo, tanto en el formal no universitario como en el universitario, representa una oportunidad educativa de primer rango para desarrollar la memoria y la conciencia histórica. Una memoria colectiva y una conciencia histórica crítica imprescindibles en los marcos escolares formales. Especialmente, cuando se puede comprobar que la historia de la humanidad ha estado, y lo sigue estando, plagada de exclusiones e injusticias que originan niveles considerables de sufrimiento.

Pensamos que uno de los retos que posee el tratamiento de las ciencias sociales, por ejemplo, de la Historia escolar y del tiempo histórico, o del pensamiento espacial y geográfico en las sociedades actuales, consiste en superar la construcción de un conocimiento escolar de la realidad sustentado en la fugacidad y en la inmediatez. Vivimos en una sociedad en la que la rapidez lo inunda casi todo, reduciéndose así la posibilidad de una reflexión más sosegada. Además, como sostiene Celorio (2014:112):

“La globalización neoliberal, y las estrategias discursivas y prácticas que la expanden, rompe la pretensión de que la educación construya ciudadanía y cree un determinado orden social y la sustituye por una estrategia de modelación de personas consumidoras sin otro horizonte que el de moverse en la dinámica del mercado como fantasía de la felicidad y como espacio de consecución de derechos.”

Se corre el riesgo de familiarizarnos más con un tipo de percepción fragmentaria del presente que con la formación de un pensamiento social e histórico-espacial pausado, ancho, profundo y más rico en su mecanismo de análisis e interpretación. Más aún, cuando en el escenario actual estamos observando fenómenos constantes de des-territorialización y de re-territorialización provocados por decisiones tecnocráticas y no democráticas. Por esta razón, repensar los contenidos que estamos enseñando es cada vez más urgente. Se trata no sólo de saber de dónde los seleccionamos -¿de las disciplinas?, ¿de los problemas?-, cómo los seleccionamos y cómo los ordenamos verticalmente en programas de estudio, sino fundamentalmente de tener claras sus intenciones, sus propósitos y sus finalidades educativas. En otras palabras, el para qué los hemos de enseñar y el para qué los han de aprender nuestros alumnos y alumnas.

En última instancia, los propósitos inclinarán que en algún momento apostemos por la disciplinariedad y, en otros, por enfoques más interdisciplinarios centrados en problemas sociales, en el desarrollo de la ciudadanía democrática o en la multiculturalidad. Hay ejemplos en el pasado, en el presente y esperamos que los siga habiendo en este futuro en el que la ciudadanía global deje de ser una utopía.

La enseñanza de la geografía nos ofrece abundantes ejemplos. Citaremos sólo un par. En primer lugar, la propuesta realizada desde el Institut National de Recherche et Documentation Pédagogiques (INRP) bajo la coordinación de Marbeau publicada en 1974. Y, en segundo lugar, la propuesta australiana presentada por Fien (1992).

La propuesta *Del estudio del medio al estudio de los medios geográficos* para el alumnado francés de 12-13 y 13-14 años pretendía una formación humana centrada en tres objetivos: a) conocer y comprender el mundo contemporáneo -“Faire de nos élèves des hommes curieux de leur vie et de celle des autres hommes, aptes à les comprendre grâce à des explications simples et rigoureuses” (Marbeau, p. 32), b) estimular una simpatía activa por los otros hombres -“comprendre la solidarité humaine à l'échelle nationales et internationale” y c) integrar los datos esenciales de la actualidad. Estos tres objetivos se completaban con otros tres centrados en la formación intelectual: el aprendizaje a través de la investigación y del descubrimiento personal, el aprendizaje del razonamiento geográfico y una enseñanza interdisciplinar e integrada de las ciencias sociales, aprendizaje

cercano a los supuestos teóricos de los problemas sociales relevantes o de las cuestiones socialmente vivas actuales.

Más cerca en el tiempo, la propuesta presentada por Fien (1992) –Manifiesto para la enseñanza de la geografía- pretendía hacer de esta disciplina “un medio socialmente crítico que ayude a los alumnos a vivir sus vidas de una manera feliz y plena y a aprender a cooperar con otros en la construcción de “un mundo más justo y feliz” (Huckle, 1983^a)” (Fien, 1992: 75). Los contenidos con los que pretendían alcanzar este objetivo se presentaban en cinco bloques: conocimientos sobre la cultura y la sociedad propias, conocimientos sobre otras sociedades y otras culturas, conocimientos sobre el medio ambiente, conocimientos sobre desarrollo y justicia, conocimientos sobre la paz y el conflicto y conocimientos sobre futuros alternativos. Como puede comprobarse, combinaban identidad y alteridad y problemas comunes de la humanidad.

En historia, el mismo INRP propuso, en el mismo documento (Marbeau, 1974) y para las mismas edades, una historia diacrónica cuyos objetivos eran el aprendizaje de la noción de evolución y el manejo de fuentes y de obras de referencia. Los temas elegidos ponen de relieve la ruptura con la historia nacional clásica y la inclusión de nuevas temáticas y de protagonistas ausentes hasta aquel momento. Para el primer curso se proponían dos grandes temas de naturaleza económica y social: La agricultura y los campesinos y Los transportes y el comercio. Y para el segundo curso dos más: Las grandes religiones y El niño en su familia y en la escuela. Tanto la propuesta de geografía como la de historia pasaron a mejor vida en tiempos de François Mitterrand, bajo cuya presidencia se convocó el *Colloque national sur l'histoire et son enseignement* (1984) que devolvía a la historia cronológica factual la responsabilidad de educar a los y a las jóvenes francesas para la *Grandeur*.

Francia no fue el único país donde se propusieron cambios sustanciales en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en buena parte a raíz del mayo del 68. Así, por ejemplo, Chaffer y Taylor (1975) presentaron distintos modelos desarrollados en Inglaterra para el alumnado de secundaria. Todos estaban organizados en tres cursos y en todos se combinaba la identidad propia con la diversidad mundial. En realidad eran proyectos de historia mundial desde distintas perspectivas: un enfoque cronológico, un enfoque por áreas territoriales, un enfoque temático y un enfoque comparado.

Enfoques	Cronológico	Por áreas	Temático	Comparativo
1er año	El hombre aprende a vivir en sociedad	Gran Bretaña y Europa Occidental. Los Estados Unidos	La necesidad de comida por parte del hombre	La organización tradicional de la familia y las clases sociales. Cambios en las estructuras tradicionales a partir de la industrialización
2º año	Civilizaciones preindustriales	La India Opcional: El mundo árabe en el Medio Oriente o en el Norte de África o Áreas tipo de África en el Sur del Sahara	Las personas en las ciudades	Los campesinos en las sociedades tradicionales y en el siglo XX. Las ciudades y el comercio en el pasado y en el siglo XX. La tecnología en las sociedades tradicionales y desde la Revolución Industrial
3er año	Panorámica de la fundación de la coyuntura actual	Rusia, China o el Japón	Formas de gobierno	La fe y sus repercusiones en la manera de vivir y en las costumbres. Formas de gobierno

Como es sabido, ninguno de estos enfoques forma parte de las prescripciones curriculares de los gobiernos que siguen priorizando las historias nacionales y la construcción de la identidad nacional y enfoques de historia universal basados –tanto en Europa como en América- en el eurocentrismo.

En nuestra opinión, la situación que vive el mundo hoy, y en particular la que se vive en Europa, clama por la substitución de los enfoques clásicos y obsoletos de una historia universal por los enfoques producidos por la “nueva historia para un mundo global”. Para Stearns (2012) uno de sus promotores, las razones para el estudio de una nueva historia universal son las siguientes: “acceder al contexto histórico de la Sociedad globalizada en la que vivimos hoy en día” (p. 9), la creciente diversidad del alumnado, los nuevos descubrimientos para una mejor

comprensión de “cómo era el pasado y cómo se relaciona con el presente” (p. 10) y el fomento de métodos de análisis útiles para el estudio de los problemas de la sociedad contemporánea.

“La historia universal es una innovación, un distanciamiento deliberado del modo en que se ha contextualizado normalmente la historia, al menos en el ámbito de la enseñanza. (...) Sus objetivos dan por sentado que los estudiantes deben aprender acerca de varias identidades y culturas relacionadas, y no solo de una, y también sobre las interacciones globales que van más allá de las identidades regionales de cualquier tipo. Esos no son objetivos subversivos, pero si cuestionan las rutinas históricas establecidas y generan ansiedad en algunas personas” (p. 13).

Este nuevo enfoque de la historia universal ha ido de la mano de los avances de la nueva historia social y cultural que, lentamente, también van penetrando en el currículo de historia escolar como se puede comprobar, por ejemplo, en Brasil. Bassanezi Pinsky (2010:7) cree que “Una vieja Historia de hechos y nombres ya ha sido sustituida por la Historia Social y Cultural; los estudios de las mentalidades y las representaciones están siendo incorporados; personas comunes ya son reconocidas como sujetos históricos; la cotidianidad está presente en las aulas y el etnocentrismo va siendo abandonado en favor de una visión más pluralista”.

El rechazo a las rutinas y al etnocentrismo, la apuesta por el protagonismo de las personas comunes, entre otros aspectos, abren las puertas a propuestas como las de Bracey, Gove-Humphries y Jackson (2011) sobre la diversidad en el currículo y la enseñanza de la historia. Una diversidad que, para estos autores, ha de ser cultural, étnica, religiosa y ha de incluir las diferentes experiencias e ideas, creencias y actitudes de hombres, mujeres y niños en el pasado y su proyección en la configuración del mundo.

También predomina el realismo cuando se trata de programar y enseñar temas controvertidos como los derivados de los conflictos entre comunidades e identidades distintas que coexisten en un mismo territorio. Este realismo impera, por ejemplo, en la reflexión de Abécassis y otros (2007) cuando se plantean el papel de la historia en la enseñanza de las relaciones entre Francia y Argelia. Para ellos, “Les programmes, les manuels et les pratiques (qui restent encore largement à explorer) dessinent

une histoire enseignée qui se dit, parfois avec un décalage par rapport aux recherches historiques, et souvent au-delà d'elle. Comme si l'histoire enseignée pouvait atténuer les cicatrices du passé, atténuer la violence, et refroidir une question souvent chaude, y compris à l'intérieur des classes, voire des souvenirs familiaux” (p. 11).

Es evidente que las memorias históricas han tenido y tienen un peso importante a la hora de desarrollar una conciencia histórica que permita comprender sin olvidar y mirar al futuro como el tiempo en el que podemos construir otros mundos. Por esta razón, la diversidad ha de enfocarse desde la perspectiva de la ciudadanía global, de una ciudadanía que apueste por el diálogo como método para la resolución de problemas. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales debería apostar por la descentración, la empatía, el relativismo, la tolerancia. Y deberían rechazar el etnocentrismo y los estereotipos y las falacias que hemos creado sobre nosotros mismos y sobre los otros.

Por su parte, combinar enfoques disciplinares con los enfoques centrados en problemas sociales relevantes permite desarrollar tres grandes finalidades. En primer lugar, el pensamiento del alumnado puesto que se trata de responder a problemas con argumentos sólidos y fundamentados. En segundo lugar, el interés del alumnado pues se trata de trabajar con problemas que, por su actualidad, le predispongan a querer comprender. Y, finalmente, la generación de una conciencia crítica y de habilidades para valorar las distintas perspectivas que se dan a determinados problemas. (Oller y Pagès, 1999)

Un ejemplo: Refugiados, desplazados, exiliados.

La enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia es un campo heterogéneo en el que han sucedido y suceden muchas cosas que no siempre son fácilmente observables. Una primera consideración es que no hay que confundir la enseñanza con el currículo. El currículo prescribe lo que, según las autoridades políticas, se debe enseñar y debe aprender el alumnado. Es un documento. La enseñanza es una práctica y, como tal, no es susceptible de ser objetivada sin más porque dependerá de los contextos en los que se realiza y de las experiencias de sus protagonistas, y tendrá unas concreciones u otras. Se dice que se conoce poco lo que ocurre cuando se enseña y se aprende ciencias sociales,

geografía o historia en las aulas. También se dice que el peso de los contenidos prescritos en el currículo es muy grande y que las rutinas son mayores que las innovaciones. Se dice que el alumnado aprende poco pero memoriza mucho. Se dice que, desde que se enseña, ha habido profesores y profesoras conformistas, seguidores de lo prescrito y de los textos escolares, y profesores y profesoras inconformistas que han roto con lo prescrito y han elaborado sus propias propuestas más en consonancia con la realidad en la que han de enseñar. Se dice que los primeros son mayoría y que los segundos son una pequeña minoría con poco impacto en el conjunto del profesorado. ¡Tal vez! Sin embargo, como miembros de esta pequeña e inconformista minoría, hemos ido enseñando contenidos en función de lo que hemos intuitido que era más conveniente y significativo para ubicar a nuestro joven alumnado en el mundo y dotarle de un pensamiento y de unas competencias que le permitieran trazar su propia hoja de ruta a través de un correcto manejo de las herramientas necesarias. Hemos investigado los resultados de algunas de nuestras propuestas. Y hemos transferido los resultados obtenidos a la formación inicial del profesorado.

GEDICS, Grupo de investigación en Didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha trabajado en los últimos años en la línea de buscar aquellos contenidos que más acercaran al alumnado a los problemas del mundo y de la actualidad. Y lo ha hecho contando con la colaboración de profesoras y profesores que compartían nuestras preocupaciones. Fruto de esta colaboración, se experimentaron en varios centros dos unidades didácticas que ejemplifican muy bien nuestra concepción de por dónde debería ir hoy la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. La construcción de estas dos unidades, su experimentación y la investigación de sus resultados fue posible gracias a un proyecto de investigación dirigido por el Dr. Antoni Santisteban entre los años 2009 y 2011 (EDU 2009.10984). Las unidades fueron las siguientes “Límites, Fronteras y Muros” y “Refugiados, Exiliados y Desplazados”. Comentaremos esta última y algunos de sus resultados.

La unidad didáctica “Desplazados, refugiados y exiliados” es un ejemplo de una propuesta centrada en un problema social actual y de los conflictos entre distintas identidades. Lo era cuando realizamos su experimentación y lo sigue siendo hoy. No sólo no ha desaparecido sino que se ha agravado a consecuencia de la Guerra en Siria y de los graves problemas que afectan a todo el Medio Oriente y al continente africano.

Su intención es enseñar a interpretar el pasado y el presente y proyectar los conocimientos adquiridos hacia el futuro. La unidad está organizada en cuatro apartados. El primer apartado presenta el problema e indaga el conocimiento que dispone el alumnado sobre los desplazamientos de población. El segundo está dedicado a estudios de caso de distintos tipos de desplazamientos en el pasado, en el presente y en distintos países. El tercero presenta un juicio sobre la existencia de muros. Y, el último, es una reflexión personal sobre la conveniencia o no de la construcción de muros para evitar los desplazamientos humanos.

1. El primer apartado tiene el nombre genérico de la secuencia - Refugiados, desplazados, exiliados. Se inicia con el poema *Corrandes d'exili* (Corrandas de exilio) de un exiliado catalán, Joan Oliver (el poeta "Pere Quart") escrito en 1947 y en el que recuerda el paso de los Pirineos en su exilio hacia Francia al finalizar la Guerra Civil española (1936-1939). Se pide al alumnado que lea el poema y que busque las razones por las que el poeta tuvo que abandonar España y las emociones que este hecho le produjo. A continuación se presenta a través de una fotografía y un texto una situación que demuestra que los desplazamientos humanos son muy antiguos (Las Huellas de Acahualinca en el Lago de Managua tienen unos 6000 años de antigüedad y pertenecen a un grupo de 10 personas que, al parecer, huían). El apartado concluye con la presentación de cuatro historias de vida de una mujer camboyana que huyó de la guerra al quedar embarazada, de un profesor universitario represaliado por el gobierno de Libia, de un jugador de fútbol de Malí que juega en un equipo europeo y de una niña colombiana desplazada con su familia por la guerra civil en este país. Se les pide que analicen cada historia para caracterizar el tipo de desplazamiento y valorar si ha sido forzada o no y cómo hay que considerar a cada una de las personas (como exiliadas, refugiadas o desplazadas). Finalmente se les pide una primera definición de cada uno de estos conceptos.

2. Estudios de caso. Se propone al alumnado trabajar en pequeño grupo uno de los cinco casos que se les presentan de tal manera que, al final, se trabajen todos y se puedan comparar a partir de unas mismas pautas. Los desplazamientos estuvieron provocados por: a) las guerras carlistas en Catalunya y España que enfrentaron a absolutistas y liberales a partir del

reinado de Isabel II (1833); b) La Guerra Civil Española (1936-1939); c) La Guerra en Bosnia (1992-1995); d) la construcción de la presa de las Tres Gargantas en China (1994-2006) y e) el conflicto colombiano.

En cada caso el alumnado deberá analizar los testimonios presentados, situar los hechos en el espacio y en el tiempo, averiguar las causas del desplazamiento, investigar los destinos de los desplazamientos, las rutas seguida y los medios de transporte utilizados y, finalmente, analizar las consecuencias de los desplazamientos tanto para las personas como para los lugares de partida y de llegada.

3. El juicio. Este apartado está destinado a reflexionar y valorar la existencia de muros en el mundo y, en concreto, de los muros que separan las ciudades de Ceuta y Melilla -las dos ciudades africanas españolas- de Marruecos. Para ello se propone al alumnado un debate y se le pide que asuma el rol de distintos protagonistas: unos partidarios de la construcción del muro y otros contrarios al mismo. Previo al debate se da información para que busquen argumentos a favor de su posición y contrargumentos para contrarrestar las opiniones de los otros y se recuerda las normas básicas de un debate democrático. Se sugiere que durante el debate hagan un diario del mismo para ir anotando las distintas incidencias producidas en él y, para concluir, se pide una opinión personal sobre las causa de los desplazamientos no queridos y sobre las acciones que se podrían realizar para evitar situaciones como la presentada.

4. Piensa, juzga, actúa. La actividad final consiste en la escritura de una carta dirigida a un político en la que se le hace llegar la opinión argumentada sobre la conveniencia o no de construir muros para evitar desplazamientos humanos. Se sugiere que la carta ha de incluir los puntos siguientes: el problema, sus causas, la opinión de las personas implicadas en el problema, tu opinión y tus acciones.

Como puede comprobarse en esta breve presentación, ni la racionalidad ni el formato de esta unidad didáctica responden a los currículos al uso en la mayoría de países. No es una unidad propiamente geográfica ni propiamente histórica. Es una unidad centrada en un problema, en la actualidad, para cuya comprensión se requieren

conocimientos geográficos, históricos y de otras disciplinas sociales.

No pretende formar identidades ni encerrarse en las fronteras nacionales. Pretende analizar y valorar problemas mundiales que han existido en el pasado, que siguen existiendo en el presente y que, tal vez, en el futuro podrían resolverse si en la escuela y en la enseñanza de las ciencias sociales se pusiera el énfasis en enseñar y aprender acerca de aquello que la humanidad tiene en común y de aquello que nos hace ciudadanos y ciudadanas del mundo. Pero para ello deberemos formar, probablemente, a otro profesorado y formarlo de otra manera para que pueda dar respuestas adecuadas a los retos del presente y predisponga a su alumnado en la construcción de otro mundo. En este sentido, las preguntas que como docentes tendríamos que trasladar hoy al aula serían: ¿quién decide sobre hombres y mujeres que huyen de la barbarie, de la muerte, de la guerra provocada por unos intereses geopolíticos, para que sean acogidos como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos? ¿Quién establece los criterios de selección para incluir o excluir a personas que necesitan vivir con tranquilidad, que necesitan un espacio para descansar y distanciarse del sufrimiento? ¿Quiénes se atribuyen la potestad para conceder el permiso legal y administrativo a personas que sólo buscan el acogimiento como seres humanos en una Democracia en la que el Estado de Derecho se ofrece como seña de identidad de una sociedad que se califica a sí misma como “avanzada”? ¿Cómo responde la ciudadanía ante este desafío humanitario que se ha generalizado en las regiones más desarrolladas, en este caso, la región de la Unión Europea, al convertirse en espacios de recepción de seres humanos que huyen de la barbarie de la guerra o el hambre? ¿Cómo emergen los discursos excluyentes e incluyentes? ¿Dónde se desarrollan? ¿Quiénes los fomentan? ¿Por qué aparecen ahora con más intensidad?

Para concluir

La llegada de los refugiados por la ruta de los Balcanes a los estados de la Unión Europea se ha convertido en una prueba que nos hace pensar. Nos interpela como ciudadanos y ciudadanas del mundo que vivimos en entornos “amables” para desarrollar nuestras potencialidades como seres humanos y seres sociales. Sin duda, tanto la llegada de personas migrantes al continente europeo desde regiones inseguras del continente africano, como los movimientos de refugiados que se han producido con intensidad en todo el Mediterráneo desde el verano de 2015, procedentes

del Próximo y Medio Oriente, han cuestionado una vez más nuestra forma de mirar a estos grupos humanos que huyen de la muerte por diferentes causas. Por esta razón, el profesorado de ciencias sociales ha de estar atento para intermediar o mediar con su alumnado para ofrecer y construir miradas más críticas hacia la información aparecida en los medios de comunicación de masas abriendo camino para la acción social.

Una parte de la ciudadanía europea sigue teniendo miedo a que la falta de dignidad humana se presente con toda su crudeza en la puerta de sus hogares. No nos engañemos. Estamos hablando del estigma de la pobreza. Este es el actual y verdadero desafío de la ciudadanía europea democrática: atender y acoger la pobreza, la miseria y la deshumanización que se han ido apoderando de espacios habitados que se encontraban alejados de su vida cotidiana y que se percibían en la distancia. Pero, curiosamente, la vida virtual o en imágenes se presenta con toda su crudeza en nuestras pantallas a través de una realidad menos amable y deshumanizada. Esto quedó demostrado, recordémoslo, con la huella fotográfica del niño sirio, Aylan Kurdi, cuando apareció muerto en una de las playas de Turquía en esa búsqueda de una vida más digna, un símbolo más de un mundo globalizado por el mercado.

Ricoeur (1999:31) mencionaba tres aspectos de la crisis de la identidad que catalogaba como **heridas simbólicas**: en primer lugar, cómo nos relacionamos con el tiempo, es decir, cómo se produce la lucha por la permanencia de uno mismo a lo largo del tiempo; en segundo lugar, la competición con la alteridad en la que aparece el miedo a la diferencia o a sentirse amenazado por el otro; y, en tercer lugar, destaca el lugar que ocupa “la violencia en la fundación de las identidades, principalmente colectivas”. A estas heridas hay que dar respuesta.

Tal vez, trabajando en la escuela para la ciudadanía global. Poniendo la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia al servicio de ella como pretendieron en el pasado los autores y las autoras de las propuestas que hemos presentado. Ciudadanía e identidades se necesitan. Y la escuela es un buen lugar para definir y construir estas relaciones como señalan Coll y Falsafi (2010, p. 20):

“En otras palabras, la identidad se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las

relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y, lo que no es menos importante en el marco de este monográfico, el sentido de pertenencia en los contextos educativos”. Sin embargo, añadimos nosotros, al lado de la identidad tiene que estar siempre la diversidad.

Bibliografía

ABÉCASSIS, Frédéric; BOYER, Gilles; FALAIZE, Benoit; MEYNIER, Gilbert; ZANCARINI-FOURNEL, Michelle (dir.). (2007). *La France et l'Algérie: leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon. Institut National de Recherche Pédagogique

BARTOLOMÉ, Margarita. (2007). Identidad y medios de comunicación: suarticulación educativa en sociedades multiculturales. En SORIANO, E. (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.

BASSANEZI PINSKY, Carla (org.). (2010). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Editora Contexto.

BOLÍVAR, A. (2001). Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura. En *Revista de Educación*, número extraordinario 2001, pp. 265-288.

BRACEY, Paul; GOVE-HUMPHRIES, Alison; JACKSON, Darius (2011). Teaching diversity in the history classroom. In DAVIES, Ian (ed.). (2011). *Debates in History Teaching*. London and New York, Routledge, 172-185

CHAFFER, John y TAYLOR, Lawrence. (1975). *History and the History Teacher*. London: Georges Allen & Unwin.

CELORIO, Juan José. (2014). Educación para la ciudadanía global: retos y desafíos a los paradigmas establecidos. En PASTORIZA ROZAS, José Luis (ed.), *Educación para la ciudadanía global: experiencias, herramientas e discursos para el cambio social*. Vigo: Fundación Isla Couto, (p. 110-121).

COLL, César y FALSAFI, Leili. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. En *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 17-27.

- CONTRERAS, José. y PÉREZ DE LARA, N. (Comps.). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- CRUZ, Manuel. (2012). *Adiós, historia, adiós. El abandono del pasado en el mundo actual*. Ovied.: Ediciones Nobel.
- DE LUCAS, Javier. (2015). *Mediterráneo: el naufragio de Europa*. Valencia: Tirant Humanidades.
- FONTANA, Josep. (2005). *La construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present*. Barcelona: Editorial Base.
- KAUFMANN, J.C. (2015). *Identidades. Una bomba de relojería*. Barcelona: Ariel.
- HASSANI IDRISSI, Mostafa. (coord.). (2007). Introduction. In Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel. *Horizons Universitaires*. Revue Scientifique de l'Université Mohamed V-Souissi vol. 3, nº 4. Número special, 9-13
- MARBEAU, L. (coord.). (1974). *Histoír ediachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. experimentaux ou chargésd'expérience*, Paris. INRP.
- OLLER, M.; PAGÈS, J. (1999). La historia de los otros. En *Historiar*, nº 3, octubre 1999, pp. 172-187.
- PAGÈS, J. (2008). Ensenyar l'actualitat, per a què? En *Perspectiva Escolar* nº 322, febrer, 2-11.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- RICOEUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- STEARNS, Peter N. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la "WorldHistory"*. Barcelona: Crítica