

DECONSTRUIR LA ALTERIDAD DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: EDUCAR PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL

Carmen Rosa García Ruiz
Aurora Arroyo Doreste
Beatriz Andreu Mediero
Editores





© Las autoras

© Universidad de Las Palmas y AUPDCS
Departamento de Didácticas Especiales
Facultad de Ciencias de la Educación
c/ Sta. Juana de Arco, nº. 1
35004 Las Palmas de Gran Canaria
Tel.: 928 451 770
Fax: 928 452 880
E-mail: secretaria@dde.ulpgc.es
[www. ffp.ulpgc.es](http://www.ffp.ulpgc.es)

© Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC)
E-mail: didactica-ciencias-sociales@didactica-ciencias-sociales.org
<http://www.didactica-ciencias-sociales.org>

Edita:
Entimema, 2016
Fuencarral, 70
28004 madrid
tel.: 91 532 05 04
Fax: 91 532 43 34
www.entimema.com

ISBN electrónico: 978-84-8198-946-5
IBIC: YQN

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
LA ALTERIDAD Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	13
<i>ENSEÑAR ÁFRICA: UN PROCESO DE CAMBIO EN LA MIRADA DEL CONTINENTE</i> Ezequiel Guerra de la Torre, Ignacio Nadal Perdomo	14
LA PERCEPCIÓN DEL OTRO A TRAVÉS DE LA NOVELA Y EL CÓMIC HISTÓRICO EN ALUMNOS DE 2º DE BACHILLERATO: EL APRENDIZAJE, CON UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA, DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DOCENTE Soraya Jorge Godoy, Daniel Becerra Romero	35
COMPARTIR, APRENDER Y CREAR, UNA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA CREADA POR AL:M.A (ALMERÍA, MUSEOS Y ARTE) PARA LA DECONSTRUCCIÓN ACTIVA DE LA IMAGEN DEL OTRO A TRAVÉS DEL PATRIMONIO Concha Torres Moreno, Myriam González-Sanz	44
CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDADES INCLUYENTES EN EL AULA MEDIANTE EL EMPLEO DE LA IMAGEN Ana M ^a Mendioroz Lacambra	50
EL VALOR DE LA ALTERIDAD: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A PARTIR DE REALIDADES PROBLEMÁTICAS TEMPORALES Víctor Grau Ferrer	58
LA ALTERIDAD EN “UNA BOTELLA EN EL MAR DE GAZA (2011)”, DE THIERRY BINISTI Igor Barrenetxea Marañón	67
LA DIVERSIDAD ÉTNICA EN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN: EL CASO DE TRES ESCUELAS NORMALES SUPERIORES EN COLOMBIA Gustavo A. González Valencia, Carlos H. Valencia Calvo	76

CUANDO LOS ANIMALES SON LOS “OTROS”. REFLEXIONES EN TORNO AL ESPECIEÍSMO Y SU INCORPORACIÓN AL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA Laura Triviño Cabrera.	85
EL CURRÍCULO OFICIAL Y LA (IN) VISIBILIZACIÓN DE LA MATRIZ SOCIOCULTURAL AFRICANA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA Nilson Javier Ibagón Martín.	97
EL REFLEJO DE MEDUSA. EL “OTRO” Y EL “YO”: EL PATRIMONIO ARTÍSTICO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Natividad Arias Contreras	106
EN LA PIEL DEL OTRO. LOS JUEGOS DE ROL COMO HERRAMIENTA PARA DECONSTRUIR LA ALTERIDAD EN EL AULA Diego Alberto Rodríguez Santana.	116
HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA INCLUSIÓN: LA ALTERIDAD DE LAS “ROJAS” FRENTE AL UNIVERSO FEMENINO FRANQUISTA Matilde Peinado Rodríguez	126
LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDAD: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL AULA PARA EL ALUMNADO DE LA COMUNIDAD TZENTZENGUARO (MICHOACÁN. MÉXICO) Ellien Citalli Martínez López, Montserrat Oller Freixa	135
LA IDENTIDAD Y LA ALTERIDAD EN EL CURRÍCULO DE HISTORIA DE SECUNDARIA DE BRASIL Y DE ESPAÑA. UN CASO: AMÉRICA LATINA Léia Adriana da Silva Santiago, Joan Pagès Blanch.	143
LITERACIDAD VISUAL Y ALTERIDAD. LA CONSTRUCCIÓN “DEL OTRO” EN LAS NARRACIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Roberto García-Morís , Silvia Medina Quintana, José Antonio López Fernández, Ramón Martínez Medina	151
CONSTRUYENDO EL CONOCIMIENTO A PARTIR DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES CONTRAPUESTOS. <i>SPIN-OFF</i> DE PETER PAN EN CUARTO CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL Francisco Javier López Sánchez, Mónica Trabajo Rite	164
ALTERIDAD Y EDUCACIÓN: APRENDIENDO A CONOCER LA LLEGADA DE EUROPEOS A TIERRAS AMERICANAS M. ^a Montserrat León Guerrero	176

DECONSTRUYENDO LA <i>ALTERIDAD FEMENINA</i> EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR: REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN Ortega Sánchez, Delfín, Pagès Blanch, Joan.	184
EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Martha Cecilia Gutiérrez , Diana Marcela Arana, Orfa Buitrago.	194
IDENTIDADES COMPLEMENTARIAS Y FORMACIÓN DE IDENTIDADES COMPLEJAS.	202
IDENTIDADES, EDUCACIÓN Y ENFOQUES INTERSECCIONALES: DEL DIAGNÓSTICO DE LAS OPRESIONES A LA VINDICACIÓN DE LOS DERECHOS María José Guerra Palmero	203
CIUDADANÍA GLOBAL E IDENTIDADES MÚLTIPLES EN LA EDUCACIÓN ZAPATISTA DE CHIAPAS Javier Dosil Mancilla.	219
CIUDADANÍA GLOBAL IGUALITARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO María del Mar Felices de la Fuente, Concepción Moreno Baró, María Dolores Jiménez Martínez	236
DESARROLLO DE IDENTIDADES CIUDADANAS: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN DEMOCRACIA TRAS LAS MOVILIZACIONES ESTUDIANTILES EN CHILE Juan José Salinas Valdés, Montserrat Oller Freixa, Carlos Muñoz Labraña	246
EL SENTIDO IDENTITARIO EN EDUCACIÓN INFANTIL: EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA María Isabel Martínez Belando, Elisabet Casanova Alfonsea	255
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL ENTORNO PRÓXIMO EN EDUCACIÓN INFANTIL: PASEANDO POR MURCIA María Isabel Martínez Belando, Elisabet Casanova Alfonsea, Marina Jiménez Alcaraz, Ester Sastre Pisonero, Clara Elena Jaén García	264
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES EN TERRITORIOS DE FRONTERA Alfredo Dias, Maria João Hortas, Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, Ana María Hernández Carretero.	274

ACCIONES DIDÁCTICAS DE LOS MUSEOS DE EXTREMADURA (ESPAÑA) PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. FACTORES DE IDENTIDAD Y PROPUESTAS DE MEJORA José Manuel González González, María Teresa Becerra Traver	279
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Inmaculada Gómez Hurtado, Francisco Javier García Prieto	290
EDUCACIÓN PATRIMONIAL, IDENTIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. CONCEPTOS Y PROCESOS Ignacio Gil-Díez Usandizaga	299
EL SENTIDO IDENTITARIO EN LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Elisabet Casanova Alfonsea, María Isabel Martínez Belando.	305
EL MOVIMIENTO INTERNACIONAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS: UN EJEMPLO DE CIUDADANÍA COSMOPOLITA Y DERECHOS HUMANOS Joseba I. Arregi-Orue, Ana Isabel Ugalde	313
EVALUACIÓN DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS IDENTITARIAS: DEL “OUR IDENTITY” AL “IDENTITIES” M ^a Consuelo Díez Bedmar.	320
GÉNERO, CULTURA Y TERRITORIO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA DECONSTRUCCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS SEXUALES EN LA SERIE <i>SENSE8</i> Antonio Rafael Fernández Paradas	331
INTEGRANDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO Antonia García Luque, Ana Herranz Sánchez.	343
LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES Funes, Graciela, Jara, Miguel A.	353
LA CONSTRUCCION DEL INDIO EN EL DISCURSO Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA HISTORIA Jara, Miguel Ángel, Salto, Víctor	365
LAS CANCIONES: UN RECURSO PARA LA COMPRESIÓN DE PROBLEMAS RELEVANTES DESDE LAS IDENTIDADES Y LAS ALTERIDADES Iván Andrés Martínez Zapata, Joan Pagés Blanch	375

MOVIMIENTOS MIGRATORIOS E IDENTIDAD. HISTORIA, CULTURA Y PROBLEMÁTICA ABORDADA EN LAS AULAS DESDE LA HISTORIA ORAL: EL EJEMPLO DEL SÁHARA OCCIDENTAL Beatriz Andreu Mediero	383
MUSEOS E IDENTIDAD: ESPACIOS EN JUEGO Iván Andrés Sierra Salcedo	391
¿QUÉ PASA CON LA INMIGRACIÓN? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA PLURIIDENTIDAD María del Rosario Haro Pérez, M. Teresa Call Casadesús, Montserrat Yuste Munté, Montserrat Oller Freixa	398
RESCATANDO LA MEMORIA DE VILLA LA REINA. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD DE LOS POBLADORES Belén Montserrat Meneses Varas	406
CIENCIAS SOCIALES, IDENTIDAD CULTURAL Y TERRITORIOS TRANSFRONTERIZOS. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES EN TERRITORIOS DE FRONTERA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, Ana María Hernández Carretero, Alfredo Gomes Dia, Maria João Hortas	414
¿CÓMO PODEMOS CONSTRUIR IDENTIDADES PARA LAS MUJERES DESDE LA INVISIBILIDAD? REFLEXIONES EN TORNO A LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA INCLUSIÓN Y AUSENCIAS DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES Jesús Marolla Gajardo	425
EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ANÁLISIS DEL VIAJE AL TIEMPO DE LOS ÍBEROS (JAÉN) Ana Herranz Sánchez, Antonia García Luque	433
HUMANOS FRENTE A HUMANOS. LA NECESIDAD DE HUMANIZAR LA HISTORIA ESCOLAR Mariona Massip Sabater, Joan Pagès Blanch	447
LAS CONCEPCIONES IDENTITARIAS DE LOS FUTUROS MAESTROS Y LAS NECESIDADES DE LAS NUEVAS SOCIEDADES MULTICULTURALES. UN ESTUDIO DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES David Verdú González, Pedro Miralles Martínez, Jorge Ortuño Molina	458

PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS SOBRE EL PAPEL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO Sánchez Agustí, María, Carril Merino, M ^a Teresa, Miguel Revilla, Diego.	469
REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL APRENDIZAJE DEL TERRITORIO: LA ENSEÑANZA DE LA IDENTIDAD LOCAL HOY María Ballbé Martínez, Joan Pagès Blanch.	478
CIUDADANÍA GLOBAL	486
CIUDADANÍA GLOBAL Y MEMORIA HISTÓRICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO María Olga Macías Muñoz	487
DE LA IDENTIDAD LOCAL A LA CIUDADANÍA GLOBAL: EL TRABAJO CON LAS ESCALAS EN CIENCIAS SOCIALES José Antonio Pineda Alfonso	496
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: UNA EXPERIENCIA CURRICULAR EN LA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA Alfredo Gomes Dias, Luísa Teotónio Pereira, Stéphane Christophe Laurent	504
FORMANDO CIUDADANOS GLOBALES. POSIBILIDADES, DIFICULTADES Y RETOS EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL Álvaro Chaparro Sainz	515
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL MUNDO ROMANO PARA LA CREACIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL: UNIDAD DIDÁCTICA “PRIMERAS CIVILIZACIONES: ROMA” Mónica Trabajo Rite, Francisco Javier López Sánchez	524
UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Mercedes de la Calle Carracedo, Azucena Hernández Sánchez	532
EL WATERBOXX, UNA OPORTUNIDAD PARA EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Esther López Torres, Ana María Velasco Sanz	541

LA LITERACIDAD CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN SOBRE LOS REFUGIADOS Y REFUGIADAS: CONSTRUYENDO LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Antoni Santisteban, Breogán Tosar, Albert Izquierdo, Joan Llusà, Roser Canals, Neus González, J., Joan Pagès	550
LA PRESENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS LIBROS DE TEXTO. UN RECORRIDO POR LAS DISTINTAS LEYES EDUCATIVAS José Díaz-Serrano, Ana Isabel Ponce Gea	561
LO GLOBAL SE CONFIGURA DESDE LO LOCAL Y LO REGIONAL: UNA PROPUESTA EN TORNO A LA EDUCACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA María Eugenia Villa Sepúlveda	569
¿QUÉ EDUCACIÓN PARA QUÉ CIUDADANÍA? HACIA UNA EDUCACIÓN CIUDADANA PLANETARIA EN LAS AULAS EDUCATIVAS Olga Moreno-Fernández	577
LOS/AS OTROS/AS QUE HABITAN LAS CIUDADES ALTOVALLETANAS. PROPUESTAS PARA LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Muñoz, María Esther, Jara, Miguel Ángel	586
APORTACIONES AL CONOCIMIENTO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL DEL ALUMNADO DEL GRADO DE MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA Juan Carlos Colomer Rubio, Benito Campo País, Diana Santana Martín.....	594
CONSTRUYENDO CIUDADES GLOBALES DESDE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL MÁS ALLÁ DE LAS AULAS Maria Feliu Torruella, Gemma Cardona Gómez, Lorena Jiménez Torregrosa.....	605
EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PROYECTOS ESCOLARES INNOVADORES Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PLANETARIA Daniel Benedito Vidagany, Antonio José Morales Hernández, David Parra Monserrat, Diana Santana Martín.....	615
DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS A LOS VALORES SOCIALES Y CÍVICOS: ANÁLISIS CURRICULAR EN EL MARCO DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL Ortega Sánchez, Delfín, Blanco Lozano, Pilar, Pérez González, Carlos.....	625
DECONSTRUIR LA IMAGEN DE LA MUJER EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: PROPUESTAS PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL Raquel Tovar Pulido	636

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD: DESAFÍOS PARA UNA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Maria João Barroso Hortas	646
LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CIENCIAS SOCIALES Laura Lucas Palacios, Nicolás de Alba Fernández	658
LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS GLOBALES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DE MAESTROS EN FORMACIÓN José Antonio Pineda Alfonso, Mario Ferreras Listán	665
LITERACIDAD CRÍTICA PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL. UNA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA Breogán Tosar, Antoni Santisteban	674
¿QUÉ CONCEPCIÓN DE LA ACCIÓN CIUDADANA TIENEN LOS JÓVENES EN ESPAÑA? DECLARACIONES Y PROPUESTAS Nicolás De-Alba-Fernández , Elisa Navarro-Medina	684
TRABAJO COOPERATIVO, VALORES SOCIALES Y “CIUDADANÍA GLOBAL” Antoni Gavaldà, Josep M. Pons-Altés	694

DE LA IDENTIDAD LOCAL A LA CIUDADANÍA GLOBAL: EL TRABAJO CON LAS ESCALAS EN CIENCIAS SOCIALES

José Antonio Pineda Alfonso
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
apineda@us.es

DE LO LOCAL A LO GLOBAL: EL TRABAJO CON LAS ESCALAS

En los últimos tiempos se ha trabajado, dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el concepto de ciudadanía global o planetaria (Bonal, Tarabino-Castellani y Verger, Comp., 2007). Por otra parte, también han proliferado los estudios y propuestas sobre la recuperación de la memoria histórica y la identidad comunitaria (Errazkin Agirrezabala y Martínez Rodríguez, Coord., 2012). Pero, tanto en un caso como en otro, aunque aparecen en los currícula de todos los niveles educativos, en la práctica no se concretan en las programaciones y no tenemos información suficiente acerca de cómo se desarrollan en las aulas (Sant Obiols, 2013).

En efecto, tanto en el currículum de la formación de maestros como en los de Educación Primaria y Secundaria aparecen con profusión las alusiones a la ciudadanía global, crítica y participativa, si bien estos conceptos no terminan de plasmarse en contenidos y propuestas concretas (Rodríguez Marín y Moreno Fernández, 2015). El reto que se plantea en estos momentos es cómo vincular e integrar las distintas escalas de la ciudadanía en un mundo que, por una parte parece amenazado por el proceso de homogeneización y por la pérdida de las identidades locales, y, por otra, está urgido por problemas globales que escapan a la intervención y a la capacidad de decisión local¹.

Además, uno de los obstáculos de carácter cognitivo que encontramos en la enseñanza de los conceptos de las ciencias sociales, es la dificultad para manejar abstracciones como el concepto de “lo social” o “lo global”, pues el pensamiento de sentido común que predomina en nuestros alumnos sólo concibe la escala local, los fenómenos experienciales cercanos y las relaciones sociales en las que están inmersos. En este sentido, numerosos estudios han puesto de manifiesto la concepción de la autoridad política “personalizada” que funciona como una representación social y como obstáculo para la comprensión de los fenómenos sociales (Riviere *et al.*, 2004; Castorina, Barreiro y Toscano, 2005; Castorina, 2007). Distintas investigaciones han puesto de manifiesto que la personalización está asociada al rol social que desempeñan

¹ Véase la revista *Global Education Magazine*.

los individuos y a la intencionalidad como factor explicativo de los fenómenos históricos y sociales vinculado a los hechos políticos (Carretero *et al.*, 1994; Hallden, 1994).

Desde la perspectiva de las “representaciones sociales”, la personalización de los hechos sociales e históricos se explicaría por un proceso de apropiación de creencias que se han ido construyendo en la comunicación social y que son muy resistentes a ser modificadas en los procesos de enseñanza (N. Lautier, 1977; Lenzi y Castorina, 1999/2000, pp. 210-221; Lenzi y Castorina, 2000; Lenzi, 2001; Kohen, 2005; Castorina, 2005).

Estas creencias giran en torno a una serie de hipótesis: la sociedad está formada por relaciones individuales y personales no institucionalizadas; los actos de autoridad son personalizados y responden a un jefe máximo; algunos individuos protegen a otros, es decir, unos tienen autoridad sobre otros o los cuidan; el mundo social implica una armonía sin conflicto entre intereses colectivos; los conflictos sociales se reducen a conflictos entre individuos, las relaciones sociales aparecen naturalizadas ya que suceden en un orden independiente de la intervención humana (Lenzi, 1998; Lenzi y Castorina, 2000).

Desde este punto de vista, las experiencias adquiridas en las relaciones sociales cotidianas configuran un conocimiento basado en creencias de sentido común, pero esto no impide la actividad reconstructiva de los objetos sociales que hacen los sujetos a partir de aquellas representaciones, ni la originalidad de las nociones alcanzadas en el esfuerzo intelectual.

Una herramienta didáctica para salir de este callejón sin salida puede ser el trabajo con las escalas. Éstas permiten transiciones conceptuales entre las personas y las funciones sociales que desempeñan, de hecho para Delval (2000a) el objetivo de la enseñanza de lo social sería llegar a concebir a las autoridades gubernamentales, no en tanto personas, sino en tanto representantes institucionales, y por tanto sus actuaciones se hallan institucionalizadas a través de cargos preexistentes establecidos en normas constitucionales que las regulan.

Se trataría, por tanto, de utilizar los fenómenos observados y vividos a escala de las relaciones y experiencias cercanas, para establecer analogías y metáforas que nos permitan comprender los fenómenos a escala social, y esto ha obligado a revisar el marco clásico del *conceptual change*, dando origen al campo de las *conceptual metaphors* (Treagust y Duit, 2015). Según esto, las metáforas y las analogías son principios fundamentales del pensamiento y la acción cotidianas que pueden ser utilizados como herramientas didácticas (Duit, Gropengießer, Kattmann, Komorek, y Parchmann, 2012; Fuchs, 2013). Esto significa que no podemos conocer la sociedad y su historia sin las metáforas sociales porque constituyen una parte del sentido común históricamente constituido. Sin embargo, la cuestión parece ser que las metáforas y analogías que subyacen al fenómeno de la personalización posibilitan tanto como limitan la formación de conceptos sociales (Delval, 2000a y b; Lenzi *et al.*, 2005).

Para hacer frente, desde el punto de vista didáctico, a estos mecanismos simplificadores tan resistentes al cambio, hemos considerado los conceptos de “rol” o “función social”, “liderazgo

social”, “organización social” o “institución” como mediadores conceptuales que ayudan a pasar de la escala de la fenomenología individual a la escala de lo social. En esta *psychological cognition* el paso de lo psicológico a lo social no dependería del número de actores participantes sino del tipo de relaciones que se establecen entre ellos, pues el elemento crítico, y lo que caracteriza a los fenómenos sociales, es la existencia de relaciones institucionalizadas que trascienden a las personas, y que se establecen entre tipos de actores sociales (médico, maestro, jefe, empleado, etc) (Berger y Luckman, 1967).

K. Lewin (1935, p. 141) ya observó cómo la colectividad podría proporcionar material para la caracterización de la posición y del papel del individuo dentro del grupo. En este sentido se adelantaba a lo que más tarde señalaría Pichon Riviére, el comportamiento de un individuo podría ser tratado como un síntoma de ciertas propiedades del grupo. J. Marías (1985, p. 43) también se refería a este hecho cuando señalaba “la tentativa de interpretar sociedades como *hombres* a escala mayor, ha gravitado pesadamente sobre el intento de comprender las realidades colectivas... pero hay otro riesgo aún más grave: interpretar esas realidades como si no tuviesen que ver con la vida humana, de manera *impersonal*. Y esta es la tentación de nuestro tiempo”.

Concretamente, el paradigma de la *embodied cognition* podría arrojar alguna luz sobre esto, pues está basado en la comprensión de cómo la gente construye sus subjetividades, y esto significa reconocer los patrones inconscientes y automáticos de comprensión y pensamiento, así como la importancia de los límites de la racionalidad consciente (Parker, 1996). Recientemente Fishman y Haas (2012) han planteado la utilización de este modelo para vencer las limitaciones de una educación para la ciudadanía fijada en modelos simplistas y dualistas del “bien contra el mal” o de perspectivas humanitarias. La utilización de estos instrumentos permite programas de educación ciudadana que unen las vidas de los estudiantes, tanto en la escuela como fuera de ella, a través de la participación en actividades auténticamente democráticas (Battistoni, 2004).

Así pues, parece inevitable la utilización de la analogía y la metáfora, pues la propia persona, el propio cuerpo, y la propia experiencia se constituyen en el eje de la comprensión de los fenómenos colectivos. Las evidencias en este campo son numerosas, pues se personaliza la nación cuando se habla de la *madre patria* o los *padres de la patria*, y se utilizan metáforas médicas del cuerpo y analogías de sus partes cuando hablamos de la *nación enferma*.

Los autores plantean el concepto de *governmentality* en educación, que puede ser entendido por el análisis de metáforas a través de las experiencias vividas por los individuos. Por ejemplo, la metáfora del Padre Estricto, en sistemas competitivos y ordenados, basados en pruebas estandarizadas (Grubb y Lazerson, 2004), es dominante en muchas parcelas de la vida diaria (Haas y Poynor, 2005), pues hay pocas situaciones en la vida de los ciudadanos modernos que no funcionen con una jerarquía basada en distintas formas de disciplina y castigo, donde la des-

igualdad es la norma. La idea de la *embodied cognition* es que no es posible pensar en una ciudadanía basada en un ciudadano incorpóreo, la ciudadanía no puede ser entendida sin la comprensión de nuestros modos de pensar prototípicos y metafóricos (Fishman y Haas, 2012).

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN UN BARRIO DE SEVILLA

En este marco, presentamos una experiencia didáctica desarrollada en un Instituto de Enseñanza Secundaria con un grupo de alumnos de 4º de ESO, en el área de Ciencias Sociales, centrada en la utilización de la enseñanza de la Historia para promover la recuperación de la memoria colectiva en un barrio de la periferia de la ciudad de Sevilla signado por la exclusión. Se trata de un espacio de frontera, fragmentado además internamente por el conflicto social y racial, y desde sus orígenes marcado por la segregación económica y por la dialéctica campo-ciudad (Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2013 y 2014). Todo esto ha configurado una identidad comunitaria caracterizada por el estigma de la marginalidad, la cual tiene como correlato el autoconcepto negativo, y la escasa autoestima y capacidad de participación que observamos en nuestros alumnos (Oraisón, y Pérez, 2006).

El barrio está situado en el Distrito Este de la ciudad de Sevilla, en el límite de su término territorial, y con un marcado carácter periférico desde el punto de vista espacial y social. En los orígenes, nació con la llegada de población rural de las zonas circundantes que buscaban oportunidades laborales en la ciudad. Más tarde, ya en el siglo XX, a esta segregación social y económica originaria se unió la persecución política, no en vano buena parte de la población pionera fueron presos políticos y sus familiares condenados por la Dictadura de Franco a trabajos forzados en la construcción del llamado “Canal de los Presos” (eDAP, 2008).

Nuestra propuesta curricular ha consistido en el trabajo con la identidad y la ciudadanía a distintas escalas espaciales y temporales. Se trataba de aprovechar las potencialidades de la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de las demás Ciencias Sociales para convertir la convivencia en un objeto de estudio e investigación para trabajar con nuestros alumnos. A tal fin, diseñamos un proyecto curricular alternativo que tomó la forma de un “ámbito de investigación escolar”² que organizaba los contenidos de la materia de Ciencias Sociales de 4º de ESO en torno a problemáticas relacionadas con el conflicto y la convivencia.

2 En el Proyecto IRES (García Pérez y Porlán, 2000), en cuya marco se ha desarrollado tanto la experimentación curricular que describo como la investigación sobre la misma, los “ámbitos de investigación escolar” son concebidos como una manera de organizar los contenidos escolares integrando y relacionando los problemas relevantes objeto de estudio bajo la lógica del conocimiento escolar deseable; serían, pues, un conjunto de problemas socioambientales que, desde la perspectiva del alumno, son relevantes y útiles para la comprensión de la realidad, permiten integrar contenidos científicos diversos y sirven para delimitar problemáticas que pueden ser trabajadas tanto por los alumnos como por el profesor para investigar sobre su desarrollo profesional (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000). Cada ámbito de investigación se convierte, así, no sólo en un conjunto de contenidos con enfoque globalizado, sino en una serie de propuestas de actividades y en un banco de experimentación curricular.

En este empeño, el concepto de escala nos permitía tratar los conflictos y la convivencia partiendo de la escala “micro”, de nuestra vida diaria en el espacio escolar, utilizando para ello una metodología de investigación escolar en la que los alumnos, con ayuda del profesor, se planteaban cuestiones como: ¿por qué ocurren los conflictos?, ¿cuáles son sus consecuencias?, ¿cómo podemos gestionar los conflictos?, ¿cómo se desarrolla un proceso conflictivo? Con esto tratábamos de vincular la problemática individual con la social involucrando los intereses personales y la experiencia vivida.

En una segunda escala se trataba de estudiar la convivencia en una organización, en concreto en nuestro centro escolar. Esto suponía indagar en las normas, los procedimientos y las relaciones, utilizando como fuentes de información las entrevistas a distintos miembros de la comunidad educativa y los documentos organizativos y curriculares del Centro, y poniendo el énfasis en la observación de las diferencias entre el discurso manifiesto y las prácticas reales que configuran un discurso latente. En esta escala era de especial interés observar el choque de culturas, la que portan los alumnos, cultura de barrio periférico, de clase y de edad, y la que representan los profesores, cultura urbana de clases medias ilustradas, desde el supuesto de que la escuela se constituye, de hecho, en un espacio de “encrucijada de culturas” (Pérez Gómez, 1995).

A escala comunitaria el objetivo era contribuir a la construcción de un autoconcepto positivo a través de la recuperación de la historia del barrio. Y a partir de aquí, vinculando los problemas del espacio cercano y del tiempo presente con los problemas, a distintas escalas, del mundo global, del pasado y del futuro. Este ejercicio de recuperación de la memoria histórica pretendía también generar orgullo de barrio, y esto pasaba por conocer que los pioneros y fundadores de la comunidad fueron hombres y mujeres que lucharon, sufrieron la represión, y a veces murieron por la libertad y la democracia y contra la dictadura. Pretendíamos potenciar una concepción de ciudadanía emancipada, y no simplemente asistida (Oraisón y Pérez, 2006), y esto pasaba por la recuperación de la autoestima y por la construcción de una identidad positiva de comunidad, como prerrequisito para la participación social. Esto incluía trabajar las capacidades y competencias personales y comunitarias para hacer posible su reconceptualización a la vista de las nuevas informaciones y reflexiones.

Concluimos que, desde un punto de vista didáctico, ha resultado útil trabajar estos conceptos en la frontera entre lo individual y lo social, pues partiendo de la convivencia cercana, y del papel de sus protagonistas, se facilitaba la comprensión de la acción de los líderes y sus consecuencias a escala colectiva, rompiendo así las fronteras espaciales del aula con respecto al centro y del centro con respecto al barrio, y las fronteras temporales, mediante la ampliación de escala desde el tiempo de las experiencias cotidianas al tiempo histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battistoni, R. (2004). Teaching High-Schoolers Participatory Democracy. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70 (3), pp. 56-58.
- Berger, P. y Luckman, T. (1967). *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Open Road Integrated Media.
- Bonal, X., Tarabino-Castellani, A. y Verger, A. (Comps.). (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., López Manjón, A. y León, J. A. (1994). Historical knowledge: Cognitive and Instructional Implications. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences* (pp. 357-376). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (Coord.) (2007). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Alba Fernández, N., García Pérez, F. F. y Santisteban, A. (Eds.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vols. 1 y 2. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada Editora. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>.
- Delval, J. (2000a). Sobre la naturaleza de los fenómenos sociales. En K. Korta y F. García Murga (Comps.). *Palabras, Víctor Sánchez de Zavala in memoriam*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV-EHU.
- Delval, J. (2000b). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M. y Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction: A framework for improving teaching and learning science. En D. F. Treagust y R. Duit Jorde y J. Dillon (Eds.), *The world of science education: Science education research and practice in Europe* (pp. 13-37). Rotterdam: Sense Publishers.
- EDAP: Documentos de Arquitectura y Patrimonio (2008), nº1, monográfico: El Canal de los Presos. Bajo Guadalquivir. Artículos disponibles en: <http://www.arquitecturaypatrimonio.com/edap01canaldelospresos.pdf>.
- Erazzkin Agirrezabala, M. y Martínez Rodríguez, R. (Coords.) (2012). *Trabajando con la memoria histórica en el aula. Secuencia didáctica y guía para la implementación. Sharing european memories*. Sociedad de Ciencias Aranzadi, Donostia-San Sebastián.
- Fischman, G. E. y Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36, pp. 169-196.

- Fuchs, H. U. (2013). From image schemas to narrative structures in science. A contribution to the symposium on conceptual metaphors and embodied cognition in science learning. Paper presented at the Biannual Meeting of the European Science Education Research Association (ESERA), Nicosia, Cyprus.
- García Díaz, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. IV, nº 64 (15 de mayo de 2000). En <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>.
- García Pérez, F. F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. V, nº 205 (16 de febrero de 2000). En: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>.
- Grubb, W. N. y Lazerson, M. (2004). *The educational Gospel. The Economic Power of Schooling*. Library of Congress Cataloging in Publication data.
- Hallden, O. (1994). Constructing the learning task in History. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences* (pp. 187-200). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hass, E. y Poynor, L. (2005). Issues of teaching and learning. En Fenwick W. English (Ed.). *The SAGE Handbook of Educational Leadership. Advances in Theory, Research, and Practice*. Sage Publications, Inc.
- Kohen, R. (2005). La construcción de la realidad jurídica. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lautier, N. (1997). *À La rencontre de l'histoire*. Villeneuve de' Asecq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lenzi, A. M. (1998). Psicología y didáctica. ¿Relaciones peligrosas o interacción productiva? una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno. En R. Baquero, A. Camilloni, M. Carretero, J. A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin (Eds.), *Debates constructivistas*, 69-113. Buenos Aires: Aique.
- Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: La noción de autoridad escolar y el cambio conceptual en los conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. En J. A. Castorina y A. Lenzi, A. (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A., Borzi, S., Pataro, A. e Iglesias, C. (2005). La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Lenzi, A. y Castorina, J. A. (1999/2000). El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 7 (1), 125-144. Reedición en Castorina, J. y Lenzi, A. (Comps.) (2000), La formación de los conocimientos sociales en los niños. *Investigaciones Psicológicas y Perspectivas Educativas*. Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A. (2001). Las concepciones de gobierno en niños y adolescentes. Un problema psicoeducativo. En M. Jorquera y J. Catalán (Eds.), *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros*. Santiago de Chile: Universidad de la Serena.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic Theory of Personality*. Nueva York: McGrawHill Book Co.
- Mariás, J (1985). *España inteligible. Razón histórica de las Españas*. Madrid: Alianza editorial.
- Oraisón, M. y Pérez, A. (2006): “Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29.
- Parker, W. C. (1996). *Educating the democratic mind*. State University of New York Press, Albany.
- Pérez Gómez, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 7-24.
- Pineda-Alfonso, J. A. y García-Pérez, F. F (2013). “Ciudadanía e identidad en el territorio. Una experiencia educativa en un barrio de Sevilla”, En Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e Identidades Culturales*, Centro de Investigaçao em Educaçao, Universidade do Minho, pp. 490-498.
- Pineda-Alfonso, J. A. y García-Pérez, F. F (2014). “Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades”. *Scripta Nova, revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVIII, nº. 496 (05).
- Riviere, A., Nuñez, M., Barquero, B. y Fontela, F. (2004). La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.) *Aprender y pensar la historia* (pp. 197-214). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Rodríguez-Marín, F. y Moreno-Fernández, O. (2015). ¿Dónde está la ciudadanía participativa y sostenible? el currículo de los grados de Educación Primaria y Educación Social a estudio. En A. M.^a Hernández, C. R. García, J. L. de la Montaña (Coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 307-313
- Sant, E. (2013). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Accesible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/123202/eso1de1.pdf?sequence=1>
- Treagust, David, F. y Duit, Reinders (2015). On the Significance of Conceptual Metaphors in Teaching and Learning Science: Commentary on Lancor; Niebert and Gropengiesser; and Fuchs, *International Journal of Science Education*, 37: 5-6, 958-965, DOI:10.1080/09500693.2015.1025312 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1025312>