



Joan Pagès i Neus González (coords.)

## La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història

Joan Pagès i Neus González Monfort (coords.)

Mostafa Hassani Idrissi, Carlos Arturo Sandoval Casilimas, Francisco Javier Dosil Mancilla, Nadine Fink, Marc-André Éthier, David Lefrançois, Stéphanie Demers, Roser Batllori Obiols, Lluís del Carmen Martín, Margarida Falgás Isern, Alfons Romero Diaz, Montserrat Oller i Freixa, Antoni Santisteban, Josefina Fondevila, Ferran Sánchez, Jordi Nomen, Josep Ortega, Montserrat Palou Díez, Anna Moreno, Maria Rosa Obiols, Neus González Monfort, Rodrigo Henríquez Vásquez, Joan Pagès Blanch, Gustavo A. González, Claudia Vallejo, Melinda Dooly, Lucicleide de Souza Barcelar, Xavier Miró i Fuentes, Lluís García Coca, Núria Ibàñez Mir, M. Dolors Sala Torres, Ferran Grau, Victòria Almuni, Raquel Pulgarín Silva, Ruth Elena Quiroz Posada, Rodrigo Henríquez

# La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història

Universitat Autònoma de Barcelona  
Servei de Publicacions  
Bellaterra, 2010

Primera edició: octubre 2010

Edició i impressió  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Servei de Publicacions  
Edifici A. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain  
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39  
sp@uab.cat  
<http://publicacions.uab.cat/>

Fotografia de la coberta: ©lostintheredwoods  
sota llicència de Creative Commons

Impressió a Espanya. Printed in Spain

Dipòsit legal: B-40933-2010  
ISBN 978-84-490-2652-2

# Índex

PRESENTACIÓ.....	11
L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS, DE LA GEOGRAFIA I DE LA HISTÒRIA	
I LA FORMACIÓ D'IDENTITATS .....	13
1. Les identitats i l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, de la geografia i de la història .....	13
2. Les identitats en els curricula democràtics de Catalunya i Espanya .....	17
2.1. El currículum de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE (1990).....	18
2.2. El currículum de la Ley Orgánica de Educación - LOE (2006) .....	20
3. Les identitats i els llibres de text.....	22
4. Algunes idees per concloure .....	23
Bibliografia .....	25
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU MAROC ET LA CONSTRUCTION	
DE L'IDENTITÉ NATIONALE .....	29
1. L'identité dans ses rapports avec l'idéologie, l'école et l'histoire .....	29
1.1. Identité : essai de définition.....	29
1.2. Identité et idéologie .....	30
1.3. Identité et école.....	32
1.4. Identité et histoire .....	33
1.5. Les manuels d'histoire et l'identité nationale.....	34
2. L'aménagement des programmes d'histoire à l'aune de la question identitaire.....	35
2.1. L'histoire du Maroc : un traitement de faveur relativement récent .....	36
2.2. L'histoire de la «dimension horizontale» : en net recul .....	37
2.3. L'histoire de la «dimension verticale» : en nette progression.....	38
3. Les manuels d'histoire et la construction des dimensions «horizontale» et «verticale» de l'identité marocaine .....	40
3.1. L'histoire du Maroc : une conception jacobine de la nation qui sacrifie la diversité au nom de l'unité .....	41
3.2. La construction de la «dimension horizontale» de l'identité nationale ....	46
LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES EN COLOMBIA Y LA EDUCACIÓN	
PARA LA CIUDADANÍA: UN DEVENIR DE MÚLTIPLES RELATOS Y TRAVESÍAS .....	53
1. La identidad como categoría de análisis de las Ciencias Sociales .....	54
2. El proceso de construcción de la identidad plural colombiana.....	57
2.1. Etapa prehispánica .....	58

2.2. Etapa de hispanización.....	58
2.3. Etapa contemporánea: una síntesis multicultural .....	61
3. La experiencia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia y su relación con los procesos de formación de identidades y educación para la ciudadanía .....	66
Bibliografía .....	68
LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES EN MÉXICO, ¿Y LOS INDÍGENAS? .....	73
1. La diversidad cultural en la historia de México.....	73
2. Las culturas indígenas ante los desafíos de la modernidad .....	76
3. Diversidad cultural y educación en México.....	78
Bibliografía .....	82
IDENTITÉ(S) HELVÉTIQUE(S) ET ENSEIGNEMENT DE L' HISTOIRE .....	85
1. Paysage helvétique .....	86
1.1. Deux notions emblématiques de l'identité nationale.....	88
1.2. Enjeux identitaires à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse... 90	
2. Finalités de l'histoire scolaire et identité collective.....	92
2.1. Le plan d'étude genevois.....	94
2.2. Du contenu transmis au lien social.....	96
3. Perspectives .....	97
Bibliographie.....	98
LA CONSTRUCTION DES IDENTITÉS ET L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES ET DE L' HISTOIRE AU QUÉBEC .....	101
1. Contexte et architecture.....	101
1.1. Système scolaire .....	101
1.2. Continuités et ruptures dans les programmes en regard de l'identité nationale .....	102
1.3. Le renouveau pédagogique .....	104
2. Les nouveaux programmes de sciences sociales.....	105
2.1. Structure des programmes du primaire et du secondaire .....	105
2.2. Contenus des programmes de sciences sociales du primaire .....	105
2.3. Contenus communs aux programmes d'histoire du secondaire .....	107
2.4. Contenus particuliers au cours d'histoire du premier cycle .....	107
2.5. Contenus particuliers au programme d'histoire nationale.....	108
2.6. Réception ménagée aux programmes d'histoire.....	108
3. Manuels .....	110
3.1. Les Amérindiens .....	110
3.2. Les Français et l'émergence d'une société en Nouvelle-France .....	115
3.3. Le changement d'empire et les Anglais .....	116
4. Conclusion .....	117
Bibliographie.....	117

<b>IDENTIDAD, DIVERSIDAD Y CIUDADANÍA. MOTIVO DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN ALGUNOS (SEIS) CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.....</b>		<b>121</b>
1. Repercusión en el currículo: globalización y diversidad .....		122
2. El estudio del medio y el concepto de ciudadanía.....		123
3. La concreción de una propuesta de innovación para el estudio de la inmigración partiendo de aceptación de la unidad y diversidad de la actuación humana. ....		124
4. Conclusiones.....		127
Bibliografía .....		128
<b>L'ESTUDI DE L'ASSOCIACIONISME I LA CONSTRUCCIÓ D'UNA IDENTITAT LOCAL .</b>		<b>129</b>
1. Introducció.....		129
2. Presentació del projecte.....		129
3. Puc prendre decisions? .....		132
4. Resultats de l'experiència.....		132
Bibliografia .....		133
<b>TRENTA-SEIXANTA-NORANTA, LA IDENTITAT GENERACIONAL.....</b>		<b>135</b>
1. Consideracions prèvies.....		135
2. Consideracions sobre el centre i el grup d'implementació.....		136
3. Descripció de l'experiència.....		136
4. Metodologia i temporització .....		137
5. Tasques .....		139
6. Valoració de l'experiència .....		140
Bibliografia .....		140
<b>IDENTITATS JUVENILS EN TRÀNSIT: PROJECTE EL MEU PAÍS D'ALLÀ .....</b>		<b>141</b>
1. La finestra audiovisual de les identitats en trànsit .....		141
2. El procés de realització a l'aula d'acollida de l'IES Bernat Metge.....		143
Bibliografia .....		144
<b>EMPATÍA HISTÓRICA PARA UN PRESENTE CAMBIANTE. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN HISTÓRICA A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA .....</b>		<b>145</b>
1. El contexto de la investigación .....		146
2. La descripción de la secuencia didáctica analizada.....		146
3. La relación entre «contextualización-empatía» y «conciencia temporal-histórica» .....		149
4. Primeros resultados .....		153
5. Algunas propuestas de mejora.....		156
Bibliografia .....		156

LA EDUCACIÓN POLÍTICA DE LOS JÓVENES: UNA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....	159
1. Introducción.....	159
2. Justificación y fases de la investigación.....	160
3. La experimentación práctica en el aula: las secuencias didácticas.....	162
4. Algunas conclusiones.....	167
Bibliografía .....	169
COM VEUEN ELS JOVES EL FUTUR? UNA RECERCA SOBRE LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT EUROPEA. ....	171
1. Algunes consideracions sobre el perquè d'una recerca sobre la construcció de la identitat europea, l'ensenyament de les ciències socials i l'educació per a la ciutadania.....	171
2. Justificació metodològica de la recerca.....	172
3. Com es plantegen el futur els joves? Anàlisi i valoració d'alguns resultats obtinguts en la recerca.....	173
4. Quina és la seva pròpia visió com a agents de canvi social?.....	175
5. Resultats preliminars de la recerca i perspectives de futur.....	176
Bibliografia .....	177
INTERCULTURALIDAD: RESPETO A LA DIVERSIDAD.....	179
1. Introducción.....	179
2. Objetivo general del proyecto .....	179
3. Participantes .....	180
4. Metodología.....	180
5. Finalidad de las dinámicas .....	180
6. Películas seleccionadas.....	180
7. Conclusiones.....	182
GUIFRÉ EL PILÓS CONVIDA ELS NENS DE NAVARCLES A APRENDRE HISTÒRIA.....	183
SÓC AIXÍ... PERTANYO A.....	187
1. Objectius.....	187
2. Metodologia.....	187
3. Resultats obtinguts .....	188
4. Conclusions .....	189
HISTOEBRE. MATERIALS PER A LA DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA A LES TERRES DE L'EBRE. PROJECTE DIDÀCTIC PER TREBALLAR L'ENTORN PROPER A L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS MITJANÇANT L'ÚS EDUCATIU DE LES TIC.....	191
1. Les finalitats principals del projecte .....	192
2. L'estructura de la pàgina web .....	193
Bibliografia .....	194

EL ESTUDIO DEL TERRITORIO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA POSIBILIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR.....	195
1. El estudio del territorio, como una posibilidad de aprender con sentido la geografía y las ciencias sociales.....	196
2. Caracterización socio-geográfica del área donde se realizó el estudio.....	198
3. Lugares de vocación turística en el oriente antioqueño.....	200
4. La investigación como base de la enseñanza y la integración curricular.....	201
5. La geografía en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales.....	202
6. El territorio y la enseñanza interdisciplinaria de lo social.....	204
7. Posibilidades del estudio del territorio y la formación ambiental.....	206
8. A modo de cierre.....	207
Bibliografía.....	209
FORMACIÓN CIUDADANA EN COLOMBIA: RELACIONES ENTRE CULTURA POLÍTICA, CORRIENTES PEDAGÓGICAS Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	211
1. La cultura política articulada a las características del contexto social e histórico.....	211
Bibliografía.....	218
SÍNTESIS DE LAS VI JORNADAS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	221
1. ¿Qué es la identidad? Diferentes definiciones para un problema común.....	222
2. La identidad en acción en el aula y en diferentes espacios educativos.....	224
2.1. El pasado y la memoria que da el sentido al presente y al futuro.....	224
2.2. El aula como espacio para la reelaboración del (los) significado(s) identitario(s). Nuevas preguntas para nuevos escenarios sociales.....	226



## Presentació

«La identitat no es pot compartimentar, no es divideix ni en meitats ni en terços, ni per zones separades. No tinc diferents identitats, només en tinc una, feta de tots els elements que li han dat forma, en una «mescla» especial que no és mai la mateixa per a un altre.»

MAALOUF, Amin (1999) *Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat.* Barcelona: Edicions La Campana, pàg. 10.

Les VI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, que van tenir lloc al febrer del 2009 a la Universitat Autònoma de Barcelona, van estar dedicades la construcció de les identitats des de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, la geografia i les ciències socials a l'educació primària i secundària. En aquestes jornades, amb investigadors convidats de diferents països (Marroc, Colòmbia, Mèxic, Suïssa i Canadà) i amb la participació de docents de primària, de secundària i d'universitat, es van contrastar perspectives que vinculen identitat i ciutadania, es van contextualitzar experiències diverses i complexes i es van valorar els reptes, les dificultats, les possibilitats i les estratègies per abordar —des de l'ensenyament de la història, la geografia i les ciències socials— la construcció de les identitats dels infants i joves.

La realització de les Jornades va tenir el recolzament de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB i de l'ajut 2008ARCS200043 concedit per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya per a l'organització de congressos i jornades científiques. El comitè organitzador va estar format per: Joan Berlanga, Agnès Boixader, Gustavo González, Jesús Granados, Rodrigo Henríquez, Montserrat Oller, Cecília Llobet i Antoni Santisteban, coordinats per Joan Pagès i Neus González, i a més es va comptar amb la inestimable col·laboració d'Alfons Valenzuela i Marisol Sanahuja en la secretaria.

Per a l'edició d'aquest llibre es va decidir incloure totes les aportacions fetes durant les jornades, per aquest motiu es poden trobar:

– les conferències fetes pels investigadors estrangers: Mostafa Hassani del Marroc, Carlos Arturo Sandoval de Colòmbia; Francisco Javier Dosil de Mèxic; Nadine Fink de Suïssa; i, Marc-André Éthier, David Lefrançois i Stéphanie Demers del Quebec,

– les recerques realitzades per equips: Roser Batllori, Lluís del Carmen, Margarida Falgás, Alfons Romero i Montserrat Oller (del grup Coneixmedi de la Univer-

sitat de Girona); Neus González, Gustavo González, Rodrigo Henríquez, Joan Pagès i Antoni Santisteban (de grup Gredics de la Universitat Autònoma de Barcelona); Claudia Vallejo, Melinda Dooly i Montserrat Oller (del grup Greip de la Universitat Autònoma de Barcelona); i Raquel Pulgarín i Ruth Elena Quiroz (del grup Comprendre de la Universidad de Antioquia), i les experiències d'aula realitzades per docents: Antoni Santisteban, Josefina Fondevila i Ferran Sánchez (primària); Jordi Nomen i Josep Ortega (secundària); Montserrat Palou, Anna Moreno i Maria Rosa Obiols (secundària); Lucicleide de Souza i Xavier Miró (secundària), Lluís García (primària), Núria Ibàñez i M. Dolors Sala (secundària); i, Ferran Grau i Victòria Almuni (secundària).

Al final, hi ha una síntesi dels debats i les reflexions — realitzada per Rodrigo Henríquez— que van tenir lloc durant els tres dies i on van participar prop d'un centenar de docents de primària, secundària i universitat.

Cadascun dels escrits manté la llengua triada pels autors, per aquest motiu és una publicació trilingüe ja que hi ha textos en català, i d'altres en castellà i francès.

L'obra comença amb un capítol on s'exposen les principals idees de la temàtica de les Jornades — la construcció de la(es) identitat(s) — i la seva relació amb la didàctica de les ciències socials en general, i l'educació de la ciutadania en concret.

La recerca i les experiències presentades, la gran participació dels assistents i la riquesa del debat que es va generar durant les Jornades mostra com aquesta temàtica és d'un gran interès en el món educatiu. Esperem que la publicació d'aquest llibre aportï elements per enriquir i aprofundir en la reflexió d'aquesta temàtica, i idees per abordar-la a l'aula.

Joan Pagès Blanch i Neus González Monfort  
Bellaterra, setembre de 2010.

## L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats

Joan Pagès Blanch i Neus González Monfort

Les VI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials es van centrar en la presentació de l'estat de les relacions entre l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats. Es van presentar resultats de recerques en didàctica de les ciències socials i d'experiències d'aula sobre quines, i com, haurien de ser les relacions entre la diversitat i la identitat en un món pluricultural i complex, on les fronteres tenen cada vegada menys sentit.

Durant les jornades es va posar l'èmfasi en la necessitat de preservar i defensar totes les identitats i, en particular, aquelles identitats culturals que corren el perill de desaparèixer i de ser engolides per cultures, col·lectius o comunitats, més potents i hegemònics. Per això, es va posar l'èmfasi en l'anàlisi de realitats on es produeix un contacte directe entre cultures diferents dins d'una mateixa organització estatal com succeeix a Colòmbia, Suïssa, Canadà (Quebec), Marroc o Mèxic, i també a Catalunya i Espanya.

En aquest text es pretén —sense afany d'exhaustivitat— presentar breument quina és la situació de la formació de les identitats i l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, de la geografia i de la història; quina concepció és present en els curricula de Catalunya i Espanya, quin és el paper que té en els llibres de text. I finalment, es conclou amb algunes idees per facilitar als infants i joves la construcció de les seves múltiples i complexes identitats.

descolonitzacions, les migracions o la construcció europea. Chevalier (2008) creu que, en relació amb l'ensenyament de la geografia, generalitzable en la nostra opinió a la història i al conjunt de les ciències socials, les opcions per ensenyar una geografia o una altra, amb un enfocament o un altre, són de naturalesa política: «Ce choix de conférer à la géographie de l'état national une place majeure est avant tout un choix politique et assumé comme tel. Faire des provinces, des départements ou des régions les ingrédients de base de cet enseignement est aussi en relation étroite avec des choix politiques. S'ouvrir sur le monde via l'empire colonial ou situer la France dans une perspective européenne et mondiale est une alternative de même nature. Faire que l'École associe la construction de l'identité nationale avec des autres niveaux scalaires et d'autres réseaux spatiaux de référence: la région, l'Europe, le monde, est un choix aussi éminemment politique» (Chevalier, 2008: 32). La situació costa molt de canviar perquè als polítics els agrada més jugar amb els sentiments de la ciutadania que formar-la per a que desenvolupi el seu pensament crític i assoleixi el seu protagonisme en la construcció del seu món.

La vinculació entre la construcció de les identitats i la història ha estat objecte de tractament pels historiadors des de diversos posicionaments. Per a Lacapra (2006), per exemple, «la identidad personal, y en particular la identidad colectiva, se han transformado en un apremiante conflicto para los grupos no dominantes y han estimulado las investigaciones basadas en testimonios, diarios personales, autobiografías y otras fuentes de experiencia» (Lacapra, 2006: 21). Ara bé, per aquest autor la identitat no s'ha d'idealitzar ni demonitzar o considerar-la la responsable de tots els mals polítics del món: «Tampoco se la debe fundir ni confundir con la identificación, en el sentido de fusión total con los otros, en la que toda diferencia es obliterada y cualquier crítica es sinónimo de traición. Pero la identidad implica modos de ser con otros que van de lo real a lo imaginario, virtual, buscado, normativamente afirmado o utópico. Más aún, es importante explorar las relaciones y articulaciones entre los diversos calificadores de identidad —en particular, de identidad grupal— que pueden ser adjudicados por otros, tomados o confrontados por un individuo o por miembros del grupo, reconstruidos, refuncionalizados, afirmados o admitidos de manera más o menos analítica, obtenidos mediante la actividad colectiva, y reconocidos, convalidados o invalidados por otros. Es importante saber, entonces, hasta dónde ese grupo es lo que podríamos denominar un grupo existencial que crea y exige compromiso, en contraste con la mera categoría estadística que «agrupa» a todos los que comparten alguna característica objetiva como la estatura o el peso.» (Lacapra, 2006: 60). És una interpretació.

Fontana (2005), per la seva banda, considera que «de totes les aberracions que hem atribuït a la modernitat, fent-la responsable de la major part dels mals contemporanis, des de les dictadures d'un signe o un altre a les matances sistemàtiques, n'hi ha una que ha produït i continua produint avui milions de morts, molts més i tot que les guerres de religió, i que sembla haver-nos passat per alt: em refereixo a la invenció i consolidació de l'estat-nació, aquesta monstruosa aliança entre un fenomen de dimensions sobretot culturals i la maquinària política de l'estat, que s'intenta així legitimar, dotant-la d'un substrat ètnic que vol fer-la «natural» i necessària, tot arra-

conant la vella i sana doctrina que sostenia que la base sobre la qual havia de sustentar-se l'Estat no era altra que el contracte social!». (Fontana, 2005: 11-12). En aquesta mateixa obra, l'autor afirma que «els estats-nació dels segles XIX i XX van assentar els seus «nacionalismes» sobre la base de l'ensenyament, inculcant a l'escola la història «oficial», i reforçant-lo a més amb tota una sèrie de cerimònies civils i amb la pedagogia patriòtica de les commemoracions, els monuments i els noms assignats als espais ciutadans. Els carrers i les places, que en les velles ciutats anteriors a l'estat-nació adoptaven noms que tenien a veure sobretot amb els oficis i els treballs d'aquells que hi vivien, van esdevenir elements de les commemoracions. (...) A Barcelona mateix la quadrícula dels carrers de l'Eixample adopta noms de vells patriotes —avantpassats escollits per construir una genealogia adequada— o de batalles recordades popularment» (Fontana, 2005: 17-18). L'obra de Fontana ens indica que és possible una altra concepció de l'ensenyament de la història superadora de les «aberracions» que durant molt temps han hagut d'aprendre generacions i generacions de nens i nenes, de nois i noies, d'aquí i d'arreu del món.

Per a Geary (2004), un dels desafiaments dels historiadors actualment és superar la concepció d'una història nacionalista basada en l'etnicitat homogeneitzadora: «L'histoire moderne est née au XIXe siècle. Conçue à l'origine comme un instrument du nationalisme européen, c'est en tant que tel qu'elle s'est développée. En tant qu'instrument au service de l'idéologie nationaliste, l'histoire des nations européennes a été une grande réussite. Malheureusement, elle a introduit dans notre vision du passé le redoutable poison du nationalisme ethnique. La conscience des peuples a été profondément imprégnée par ce venin. L'élimination de ce poison est le plus grand défi auquel sont aujourd'hui confrontés les historiens» (Geary, 2004: 25). Per aquest motiu afirma que «Toute tentative de révision des perceptions les plus répandues de l'identité des peuples européens se heurte à un obstacle fondamental: ces perceptions ont pénétré si profondément dans les consciences européennes qu'elles ne sont plus comprises comme des reconstructions historiques mais comme des éléments essentiels et allant de soi de l'identité nationale. Elles se situent dans un domaine extérieur à l'histoire, celui de la mémoire collective, une mémoire d'autant plus puissante qu'elle est mythique. Le meilleur moyen d'échapper aux confusions et aux présupposés qui se sont accumulés pendant des siècles au sujet de l'identité des peuples européens est d'essayer, au moins un instant, de s'éloigner de l'Europe. C'est pourquoi nous nous intéresserons à la naissance d'un autre peuple appartenant à une région éloignée de l'Europe, les Zoulous d'Afrique du Sud. Mais, comme nous le verrons, il est plus facile de changer la perspective géographique que de catégories d'analyse» (Geary, 2004: 201). Aquest autor afirma que els pobles són dinàmics i canvians, per la qual cosa no han de quedar ancorats en el passat si volen pensar el seu futur: «Les peuples d'Europe, comme les peuples d'Afrique, d'Amérique et d'Asie, sont des produits de l'histoire en perpétuel renouveau, non les atomes de l'histoire. Héraclite avait raison: on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve. Les peuples sont des fleuves dont le cours se poursuit: l'eau d'aujourd'hui n'est pas la même que celle d'hier, celle de demain ne sera pas la même que celle d'aujourd'hui. Les Européens doivent apprendre à distinguer le passé du présent s'ils

veulent construire leur avenir» (Geary, 2004: 221). Sembla que comença a ser hora de revisar les històries nacionals ensenyades des de la perspectiva proposada per aquest autor! Els problemes actuals, en especial els econòmics, però no només aquests, poden ser un bon pretext per iniciar una revisió en profunditat de les aportacions de les històries nacionals i per la construcció d'una història escolar que permeti a l'alumnat del segle XXI entendre el que està succeït, posicionar-s'hi i intervenir en la construcció d'un altre món més just, més igualitari i basat en la diversitat dels pobles i de la ciutadania.

Com es pot apreciar, estem davant d'un problema global. En l'obra *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation* (2009), els autors posen de relleu la complexitat de la formació de les identitats. En la introducció, Tutiaux-Guillon (2009) ubica la situació escolar de la història des d'una doble perspectiva. Per una banda, en una perspectiva comparada i, per l'altra, en una breu perspectiva històrica. Assenyala que a partir de la dècada dels anys seixanta del segle passat, la història escolar construïda a partir del segle XIX com un instrument per a aconseguir la cohesió nacional dels habitants d'un país entra en crisi: es denuncia el nacionalisme i l'etnocentrisme dominant en els plans d'estudi i en els llibres de text, es lluita contra els estereotips negatius, i es reescriu la història a la llum dels canvis democràtics esdevinguts a molts països (en especial de Llatinoamèrica). Es comença a considerar insuficient el tractament donat a les minories —dones, immigrants, grups ètnic...— i, simultàniament, apareix la necessitat de construir històries comunitàries de base supraestatal com la història d'Europa.

Tutiaux-Guillon cita, en la introducció de l'esmentada obra, els debats a Austràlia sobre el lloc dels aborígens i de la seva història, i la història que han d'estudiar els aborígens; o les reivindicacions que al Brasil fan els indis i els negres de la seva història i de la seva identitat. Tutiaux-Guillon afirma que la situació analitzada pels diversos autors sobre l'ensenyament de la història a Suïssa, Quebec, Grècia, Romania i Marroc no són «situations (...) singulières, mais ce qui est présenté est loin d'être cas isolé, exceptionnel. Il faut plutôt lire, dans ces textes, les exemples emblématiques de situations que l'on rencontre partout dans le monde» (Tutiaux-Guillon, 2009: 17).

Aquesta situació ha generat ja respostes de diferent naturalesa. Probablement una de les més destacades sigui la que patrocina el Consell d'Europa —*L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*. Un dels eixos centrals d'aquest projecte és la formació de les identitats vinculada al repte de la construcció europea, de la ciutadania europea, i de les «identitats europees». En aquest projecte, Audigier (2008) proposa la necessitat de treballar el concepte clau d'alteritat-identitat. Per aquest autor, «un dels eixos del projecte és l'obertura a l'altre, als altres, a l'alteritat. Tant l'obertura com l'alteritat es pensen i es construeixen en relació amb la identitat. Alteritat i identitat posen la qüestió les delimitacions i de les relacions entre el “jo”, el “nosaltres” i l’“ells”» (Audigier, 2008: 185). Per a Audigier, la identitat es construeix en tres dimensions: una identitat narrativa, una identitat territorial i una identitat pragmàtica. La identitat narrativa és la capacitat de cadascú per a viure, per a comprendre i per a decidir la seva vida com un relat, per contar-se. Per tant té una dimen-

# L'enseignement de l'histoire au Maroc et la construction de l'identité nationale

Mostafa Hassani Idrissi

## 1. L'identité dans ses rapports avec l'idéologie, l'école et l'histoire

### 1.1. Identité : essai de définition

Toute identité se définit par rapport à l'autre. Ce rapport peut être celui de :

- *La conformité et la congruité*. Dans ce cas l'identité signifie le trait ou l'ensemble de traits qu'ont en commun deux ou plusieurs sujets. La similitude avec autrui est soit totale soit partielle.
- *La discordance et la dissonance*. Dans ce cas l'identité signifie : «la fidélité d'un être à lui-même dans le temps, par exclusion d'autrui ou par refus et souci de ne pas se laisser assimiler aux autres, de ne pas s'amalgamer ou se confondre avec eux. L'identité est dans ce cas la persévérance de l'être dans ses particularités ou son originalité singulière qui le distingue physiquement ou psychologiquement des autres. Elle est le signe d'une séparation, presque d'une clôture de l'être dans ses limites propres, une marque de son individualité indivisible». <sup>1</sup>

Dans la notion d'identité il y a concurremment, ou de façon complémentaire, une recherche et une exclusion de l'autre. La recherche s'effectue par un processus d'*identification* qui permet à un acteur social de s'intégrer et de se fondre dans un ensemble plus large. L'exclusion s'opère par un processus d'*identisation*<sup>2</sup> qui permet à un acteur social de se différencier et de s'affirmer par l'autonomie et la séparation.

L'identité est ainsi un compromis, ou un amalgame, entre un sentiment conscient de spécificité individuelle et un effort inconscient de solidarité avec les idéaux du groupe<sup>3</sup>. Dans le sentiment de spécificité l'acteur social se définit par rapport à l'image qu'il se fait de lui-même en fonction de son histoire, des valeurs qu'il défend, de sa situation actuelle et de ses projets<sup>4</sup>. Dans l'effort de solidarité avec les idéaux du groupe, l'acteur social se définit par rapport à l'image que les autres lui renvoient de lui-même en fonction de ce que l'on attend de lui dans le cadre des identités collectives<sup>5</sup>.

1. Julien Freund, «Petit essai de phénoménologie sociologique sur l'identité collective», dans *Identités collectives et travail social*, Toulouse, Privat, 1979, p. 66
2. Pierre Tap, *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 1980, p. 12.
3. E. H. Erikson, *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1978, p. 221.
4. Pierre Tap, *op. cit.* p. 12.
5. *Ibid.*

L'identité collective exprime une union de conscience: «elle se traduit matériellement par le respect des lois et des institutions qu'un peuple se donne, par le consentement à un régime politique, culturel et autre, en général aussi par une communauté de langue, de mœurs et de manières de vivre. Toutefois la communauté de langue n'est pas absolument indispensable ni même la communauté ethnique [...] Ce qui est fondamental, c'est bien la cohérence des consciences animées par le sentiment d'une appartenance commune concentrée sur un particularisme dont les contenus matériels peuvent être variables»<sup>6</sup>. Elle exprime aussi la soumission à une transcendance: «une cause supérieure et idéale qui dépasse chacun des adhérents par la représentation qu'ils en ont et qu'ils cherchent à réaliser<sup>7</sup>».

C'est cette norme transcendante qui suscite loyauté, esprit de sacrifice et d'abnégation et qui permet la cohésion du groupe et le dépassement des antagonismes internes au groupe.

6. J. Freund, *op. cit.* p. 88.

7. *Ibid.* p. 80.



## La construcción de las identidades en Colombia y la educación para la ciudadanía: un devenir de múltiples relatos y travesías

Carlos Arturo Sandoval Casilimas

«Tener identidad, como bien ha dicho Amartya Sen, es tener la ilusión de un destino.»

FERNANDO SAVATER

En este texto se realiza una aproximación desde una perspectiva no esencialista a lo que ha significado la construcción de los referentes identitarios de Colombia como Estado Nacional autónomo y como parte del conglomerado político y cultural latinoamericano. Para alimentar la tematización específica objeto del presente, se adelantó la revisión de un conjunto de trabajos que desde diversos ángulos se han ocupado de la caracterización y análisis de aspectos y facetas del complejo proceso de configuración de la nación colombiana asumiéndola como un proyecto no culminado y en el marco del cual, se han formulado propuestas educativas de diverso orden, con la pretensión de coadyuvar a un proceso de consolidación de identidad nacional, todavía pendiente e incierto.

Adelantar una reflexión sobre esta problemática de la identidad entendida como una realidad construida por atribución, en un contexto globalizado, en el que pertenecer a un determinado origen nacional, geográfico, étnico, religioso, de género y político, abre o cierra las oportunidades de inclusión y reconocimiento, se torna vital para un país como Colombia, marcado negativamente, la mayoría de las veces sin fundamento. Se busca aquí entonces, mostrar las innumerables y diversas raíces de una colectividad nacional, que tomará las características de mixtura pregonadas por los discursos de la postmodernidad, mucho antes que estos coparan tantos espacios como los que hoy habita. Un proyecto humano, convertido en tierra fértil para que diversas realidades materiales y simbólicas provenientes de fuentes disímiles y distantes, dieran forma a una realidad compleja, atravesada por el mestizaje, construida en un entorno físico caracterizado por la heterogeneidad paisajística y por una ubicación geopolítica estratégica que ha determinado muchas de sus dinámicas de constitución en su historia pasada, presente y probablemente futura.

Para alcanzar el propósito planteado y desarrollar la tarea propuesta, se parte inicialmente de revisar algunas aproximaciones teóricas contemporáneas, relacionadas con la construcción de identidades y pertenencias de distinto orden. Hacemos eco así a los planteamientos de Amartya Sen y Kwame Anthony Appiah (2007) cuando señalan como:

«(...) en tiempos en los que el discurso sobre la identidad puede sonar a mera «moda», las cuestiones que presenta ese discurso no son en absoluto ajenas al canon más alto

de la filosofía política: el controvertido dominio de la «autonomía», los debates en torno de la ciudadanía y la identidad, el papel que debe desempeñar el Estado respecto de la realización ética, las negociaciones entre la parcialidad y la moral, las perspectivas que encierran las conversaciones entre las comunidades éticas»

(...) somos ‘diversamente diferentes’. La esperanza de que reine la armonía en el mundo actual reside, en gran medida, en una mayor comprensión de las pluralidades de la identidad humana y en el reconocimiento de que dichas identidades se superponen y actúan en contra de una separación estricta a lo largo de una única línea rígida de división impenetrable. (Del Prólogo de *Identidad y Violencia*, 2007)

Tras desarrollar ese referente previo, se procede a continuación a realizar un recorrido muy breve por las diferentes etapas que distintos investigadores han coincidido en señalar como constitutivas del itinerario por el que ha discurrido la materialización de los procesos identitarios de la nación colombiana a lo largo de su devenir histórico; allí se examinan en el entrecruce de relatos de la más variada índole, las travesías y vicisitudes realizadas y vividas por esa pretensión de consolidar un proyecto de *Colombianidad*, polimorfo y lleno de ires y venires en sus distintos momentos de construcción.

Por último, se propone un conjunto de consideraciones sobre el lugar de la enseñanza de las ciencias sociales como posibilitador, en el proceso de constituir conciencias y subjetividades colectivas e individuales, para lo cual se toma a manera de caso ilustrativo, el análisis de algunas de las investigaciones más representativas adelantadas al respecto a nivel colombiano y latinoamericano durante la última década.

# La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas?

Francisco Javier Dosil Mancilla

## 1. La diversidad cultural en la historia de México

La cultura mexicana es el resultado de una compleja convivencia interétnica de cinco siglos, el producto viviente del entrecruzamiento de dos grandes procesos civilizatorios, el mesoamericano y el europeo. Hoy México figura entre los cuatro países del mundo con mayor diversidad cultural y biológica —con Indonesia, Australia y la India—, con una población indígena que supera los doce millones (cerca del 12% de la población total) y 62 lenguas vivas, según las estimaciones más conservadoras. Esta preciosa dimensión indígena es sin embargo negada por muchos mestizos —la mayoría de la población mexicana— que se enorgullecen de la riqueza de su cultura híbrida pero rechazan a los pueblos indios actuales como parte de su identidad, y en el mejor de los casos participan pasivamente en las condiciones de su explotación. Los datos son contundentes: la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación, realizada en mayo de 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, señala que el 34% de los entrevistados expresa que para que los indígenas salgan de la pobreza «lo único que tienen que hacer... es no comportarse como indígenas». Un 43% opina que los «indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales». El 40% de los mexicanos estarían dispuestos a organizarse para impedir que un grupo de indígenas se establezca cerca de su casa (Rodríguez, 2005:4).

Esta situación es el resultado de un complejo proceso histórico que comienza con la Conquista y alcanza nuestros días. No es una sucesión lineal ni mucho menos monocorde; cada época construye su propia imagen del indio en función de múltiples factores sociales y culturales y, sobre todo, de su idea de nación. Durante los tres siglos de vida colonial, el indígena será el vencido y como tal deberá someterse a los mandatos de la metrópoli, que los contempla estratégicamente como mano de obra no remunerada en sectores claves como la minería o la construcción. Desde esta lógica, el indio se convierte en un actor pasivo pero esencial en la economía colonial, de ahí que surjan leyes especiales que los protegen y les reconocen parte de sus territorios, en general como una táctica para controlarlos e incrementar los beneficios de su explotación (Florescano, 2002; Villoro, 1979).

Tras la Independencia, sellada en 1821, la élite criolla gobernante pondrá su atención en la construcción de una nueva patria. Apuesta por un proyecto modernizador, inspirado en los modelos liberales europeos, que desconoce su pasado y mira con optimismo hacia el futuro, confiando en el progreso científico y tecnológico. Se contempla a los pueblos indígenas como el mayor lastre para el desarrollo del país; sus lenguas y sus costumbres representan una etapa primitiva de la civilización que se

debe superar con urgencia para constituir una sociedad moderna (Florescano, 2005). Se confió a la educación esta colosal tarea, para lo cual se procedió a dotarla de contenidos homogéneos y patrióticos, que sitúan en la Independencia el surgimiento del pueblo mexicano y que relegan al indígena a un pasado remoto, fuera de la historia.

La Revolución mexicana recobra al indígena como actor social. La reforma agraria le devuelve parte de sus tierras y se realizan estudios arqueológicos que ponen de manifiesto el gran valor de las culturas prehispánicas. La pobreza de los indígenas no se debe a la inferioridad de su raza sino a la marginación que padecieron a lo largo de los siglos; por lo tanto, es necesario incorporar a los pueblos originarios al conjunto nacional y asegurarles mejores condiciones de vida. Para ello se promueven estudios antropológicos y psicométricos destinados a reconocer la pluralidad racial y cultural del país y establecer estrategias de ingeniería social (Urías Horcasitas, 2007). El propósito de esta política es acercar progresivamente y sin violencia al indígena a la cultura mestiza hasta incorporarlo a ella, ya que es ésta la verdadera cultura nacional, la expresión de esa «raza cósmica», como la llamaría José Vasconcelos, en la que se funde lo mejor de los legados precolombinos y europeos. Esta fórmula caracterizaría al nacionalismo indigenista defendido por los gobiernos pos-revolucionarios hasta nuestros días: una actitud paternalista que promueve la incorporación del indígena al proceso capitalista y supuestamente civilizatorio de la sociedad mestiza, relegando su diversidad y su riqueza cultural al mero folklore.

La educación se puso al servicio de este titánico proyecto. Tras la Revolución se impulsó desde el Estado un movimiento educativo sin precedentes, que tuvo como propósito extender la cultura hasta el último rincón del país. En poco más de una década (1910-1923) se crearon más de tres mil escuelas de primaria y se estableció una verdadera cruzada contra el analfabetismo, para lo cual se formó un ejército de educadores adaptados al medio rural. La enseñanza era ante todo práctica y técnica, como convenía a los nuevos campesinos y obreros productos de la Revolución. Para impulsar la educación en los pueblos originarios se creó el Departamento de Cultura Indígena y se establecieron diversos internados indígenas para formar a líderes que promovieran la modernización de sus comunidades. Estas iniciativas trataban de incorporar a los indígenas a la cultura nacional, que se entiende como mestiza, occidental e hispanohablante, de tal modo que significaron una importante amenaza para sus culturas y una pérdida en la diversidad.

En nuestros días la situación no ha mejorado y la diversidad cultural sigue siendo contemplada por las autoridades principalmente como un problema (Hamel, 2001), pero se han producido cambios importantes en el escenario sociopolítico y cultural del país que están teniendo consecuencias importantes en la realidad indígena. Por una parte, se ha roto con la imagen paternal y vigorosa del Estado, por su resistencia a asumir plenamente la democracia y por su impotencia ante los problemas más acuciantes del país, como la pobreza y el narcotráfico; en este proceso de descrédito fue decisiva la matanza de Tlatelolco, en 1968, que movilizó a la ciudadanía para reclamar un nuevo rostro para la patria, más plural y democrático. Los antropólogos y ciertos intelectuales desempeñaron también un papel esencial al denunciar las intenciones oscuras de la política indigenista. En un libro que hizo historia, *México*

*profundo. Una civilización negada* (1987), Guillermo Bonfil Batalla reclama la necesidad de «encontrar los caminos para que florezca el enorme potencial cultural que contiene la civilización negada de México, porque con esa civilización, y no contra ella, es como podremos construir un proyecto real, nuestro, que desplace de una vez para siempre al proyecto del México imaginario que está dando las pruebas finales de su invalidez» (Bonfil Batalla, 2006:12).

Estas críticas lograron que en 1992 se hiciera una enmienda al artículo 4 de la Constitución, que por primera vez en la historia reconocía el carácter pluricultural de la nación mexicana y los derechos de esta «civilización negada»:

«La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originariamente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establece la ley».

En evidente contradicción, al mismo tiempo el Gobierno imponía una reforma al artículo 27 (Reforma agraria), conquista fundamental de la Revolución mexicana, de tal modo que permitía la privatización y la enajenación de las tierras indígenas (Díaz-Polanco, 1995). Dos años después, el 1 de enero de 1994, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional desenmascaraba los verdaderos intereses gubernamentales y abría un nuevo capítulo en la historia de los movimientos sociales. La insurrección surgió en la recóndita Selva Lacandona como respuesta a la firma del Tratado de Libre Comercio, que agravaba la situación, de por sí crítica, de las comunidades indígenas. Los neozapatistas se desmarcaron de los proyectos del indigenismo oficial, por obedecer a una lógica de opresión, y alzaron la voz para exigir una autonomía política y un reconocimiento de sus usos y costumbres. Mediante un empleo estratégico del ciberespacio, mostraron al mundo su situación de miseria y proyectaron una nueva imagen del indígena, basada en su dignidad, su perseverancia en la lucha contra la explotación (a pesar de su fragilidad como grupo marginado) y su sensibilidad hacia todo tipo de injusticias. Se convirtieron en portavoces de un nuevo proyecto de país, más justo, democrático, pluricultural y respetuoso con las minorías, que atrajo por un tiempo la atención de una ciudadanía desencantada con la política nacional, que tomó las calles con el lema «¡Todos somos Marcos!», en referencia a uno de sus líderes más conspicuos. Con esto no solo lograron hacer visible la figura del indígena y terminar con el mito del mestizaje; también introdujeron un nuevo lenguaje político (recogido en expresiones como «mandar obedeciendo», «convencer y no vencer», «un mundo en el que quepan muchos mundos», «enmascarados para desenmascarar un poder que nos humilla», etc.) y una comprensión de la convivencia democrática, en buena parte emanados de su propia tradición, que alentó en la población mexicana una conciencia crítica y revitalizó la esperanza, a la vez que demostraba que los pueblos originarios tenían mucho que aportar en el México actual.

El movimiento neozapatista fue decisivo en la transformación de las expectativas de las comunidades indígenas, al devolverles el orgullo de su identidad y la confianza para exigir el respeto de sus culturas y sus lenguas, y apoyo a sus propios proyectos de desarrollo. A pesar de estos logros nada desdeñables, la situación de los indígenas sigue siendo crítica. La educación formal, cada vez más extendida en las comunidades, se presenta bajo rótulos eufemísticos —bilingüe, intercultural— pero en la práctica ha servido para castellanizar y transmitir una historia nacional que relega al indígena al pasado prehispánico.

Por otra parte, los indígenas están sufriendo un brutal acoso por parte de los empresarios —tanto extranjeros como nacionales, a menudo como testaferros— que con la connivencia de las autoridades gubernamentales les están arrebatando sin ningún pudor sus tierras comunales y ejidatarias para dedicarlas al turismo (con la etiqueta de «ecoturismo»). No en vano muchas de las últimas joyas intactas del mundo están en manos de los indígenas, que han sabido aprovechar los recursos naturales sin poner en peligro los ecosistemas: más del 80% de las áreas naturales bien conservadas del planeta (las llamadas «ecorregiones») se encuentran en suelo indígena (Toledo, 2006:80). Esto ha desatado la ambición de los empresarios, que aspiran a apropiarse de estas tierras para construir áreas recreativas con hoteles y campos de golf, o explotarlas para extraer madera o transformarlas en monocultivos. Son tantos los conflictos provocados en nuestros días en México por este afán capitalista que sería imposible enumerarlos (Vigna, 2008). Por lo general implantan en las comunidades programas sociales con la intención de dividirlos, por ejemplo apoyando con créditos a las «familias emprendedoras», y si es necesario recurren a las amenazas y asesinan a sus líderes. Estos empresarios a menudo representan grupos de poder que controlan sectores estratégicos de la economía y los medios de comunicación, e intervienen en las decisiones políticas (Navarro, 2008).

Este escenario plantea la necesidad de una educación que si de verdad aspira a dar respuesta a las demandas indígenas, no puede limitarse ya a preservar sus lenguas y tradiciones. Se necesita una pedagogía crítica que facilite a los jóvenes las claves para desentrañar estas maniobras de explotación, refuerce las formas de organización social comunitarias (tan importantes para la identidad y la cultura indígenas) y promueva estrategias eficaces de resistencia y de participación ciudadana (Freire, 2007; Giroux, 1992).

## Identité(s) helvétique(s) et enseignement de l'histoire<sup>1</sup>

Nadine Fink

«Parce que nous avons le sentiment d'appartenir à ce passé canonique, nous pouvons construire un récit où, à la fois, nous expliquons comment nous avons dévié par rapport à ce qui était attendu de nous tout en conservant nos liens avec les normes en vigueur»

(BRUNER 1996 : 182)

La Suisse, à l'instar de toute communauté politique, est une construction qui cherche ses origines dans l'histoire, qu'elle soit authentique ou mythique. L'origine de la Confédération suisse remonterait à 1291 lorsque les trois cantons dits primitifs (Uri, Schwyz et Nidwald) signent un pacte d'alliance perpétuelle. Pourtant, l'Etat fédéral moderne<sup>2</sup> est né bien des siècles plus tard, en 1848, suite à la courte guerre civile du Sonderbund qui avait opposé les cantons conservateurs (catholiques) aux cantons progressistes (protestants). Ce n'est qu'en 1891 que les élites politiques helvétiques choisissent le pacte fédéral de 1291 pour dater le moment fondateur de la nation. Ce choix participe alors de la volonté de fortifier les liens entre les cantons, effaçant les luttes fratricides du Sonderbund entre les conservateurs et les progressistes (radicaux) pour mieux contrer l'émergence du socialisme (Fink & Heimberg, 2008).

Cette construction historique et identitaire relève du mécanisme d'invention de la tradition qui, dès le 18<sup>e</sup> siècle, a accompagné la mise en place des Etats-nations (Hobsbawm & Ranger, 2008). Le choix d'une origine médiévale — peu importe que celle-ci se réfère à un événement avéré ou mythique — a pour fonction d'inscrire l'Etat-nation dans une continuité historique et de fortifier ainsi le sentiment d'appartenance à une communauté de destin. Aussi le pacte fédéral de 1291 est-il aujourd'hui encore un élément central de l'imaginaire populaire et politique de la Suisse. Marque d'une émancipation de toute domination étrangère, il continue à symboliser, dans les représentations helvétiques, une longue tradition d'indépendance et de neutralité politique et militaire. Il est comme ailleurs incarnés dans des héros légendaires symbolisant l'âge d'or de l'unité et de la liberté du «petit peuple de montagnards»<sup>3</sup>.

1. Cet article pose les jalons d'un projet de recherche en cours d'élaboration sur les liens entre l'histoire enseignée, l'enseignement de l'histoire et la construction identitaire des jeunes en Suisse.
2. La Suisse abandonne alors les structures d'une confédération d'Etats pour devenir un Etat fédéral.
3. Citons Guillaume Tell qui, au 14<sup>e</sup> siècle, se serait rebellé contre le bailli autrichien et Winkelried, dont le sacrifice, lors de la bataille de Sempach (1386) aurait permis aux Confédérés de remporter la victoire face aux troupes autrichiennes. Héros légendaires, ils personnifient le courage et l'idéal d'indépendance. Sur

Ce très bref aperçu de la manière dont un pays se crée une origine historiquement fondée nous rappelle que toute communauté politique est une construction politique et identitaire. Autrement dit, la définition identitaire n'est pas une «donnée naturelle» ; elle est «le résultat d'une construction sociale et historique» (Eckmann 2004 : 15). La lecture de *Mythes et identité de la Suisse* de l'historien André Reszler (1986) fournit une longue liste des multiples mythes et stéréotypes qui alimentent une telle construction. Cela implique, pour le politique, d'en entretenir les logiques d'existence ; pour l'historien, d'en comprendre et d'en expliquer les mécanismes, les significations, les ambivalences et les fonctions ; pour l'enseignant d'histoire, d'enseigner les mythes identitaires en tant que représentations et non des faits historiques avérés.



## La construction des identités et l'enseignement des sciences sociales et de l'histoire au Québec

Marc-André Éthier, David Lefrançois, Stéphanie Demers

Le Québec fut, de 2006 à 2009, le théâtre d'une guerre de plume autour d'un nouveau cours (*Histoire et éducation à la citoyenneté* ou HÉC) portant sur l'histoire québécoise et dont les plus farouches adversaires disaient qu'il endoctrinerait les élèves en faveur du nationalisme fédéraliste multiculturel du Canada anglais et à l'encontre de l'identité québécoise.

Ces accusations étaient-elles fondées? Pour répondre, cet article présente le contexte dans lequel les programmes de sciences sociales et d'histoire furent développés et implantés dans les écoles primaires et secondaires du Québec francophone, ainsi que leur architecture, leur contenu et leur idéologie.

Ainsi, sa première partie décrit le système scolaire québécois, l'évolution de ses programmes d'histoire, en portant une attention particulière à la place qu'ils faisaient à la question nationale, puis la réforme des années 2000 et ses impacts sur l'enseignement des sciences sociales (y compris ce qui concerne l'histoire nationale). Dans sa deuxième partie, l'article analyse la nature des compétences disciplinaires sur lesquelles se fondent les programmes d'histoire et leur rapport à l'identité, de même que l'accueil scolaire et médiatique qui fut réservé au programme d'histoire québécoise, ainsi que le type de citoyens que ces programmes proposent d'éduquer. Enfin, il rapporte les résultats d'une recherche préliminaire sur les nouveaux manuels.

## Identidad, diversidad y ciudadanía. Motivo de innovación curricular en algunos (siete) centros de educación infantil y primaria<sup>1</sup>

Roser Batllori Obiols, Lluís del Carmen Martín, Margarida Falgás Isern, Alfons Romero Diaz, Montserrat Oller i Freixa

El punto de partida del trabajo que se presenta se fundamenta en dos situaciones de cambio que se han producido a nivel mundial. Por una parte, el actual proceso de globalización que ha implicado entre otras cosas, la llegada de fuertes corrientes migratorias y la presencia de alumnos de todas partes del mundo a las escuelas catalanas, en especial a las comarcas de Girona. Por otra, Internet ha abierto amplias posibilidades al conocimiento de cualquier lugar del mundo y a la comunicación entre las personas. La nueva sociedad ha apostado por la educación en la complejidad, remarcando las dimensiones éticas del conocimiento y la necesidad de una formación más abierta y flexible (se propone *enseñar a aprender*), más centrada en el estudiante y su aprendizaje.

La idea de globalización trae consigo una nueva interpretación del concepto de identidad. Cada época histórica establece una preeminencia a unas fuentes de identidad en detrimento de otras. La continuidad en el tiempo y la diferenciación respecto de otros son criterios que definen la identidad. Si el siglo xx implicó la preeminencia de la identidad de clase, hoy parece que los individuos se sienten más identificados con la nación, los símbolos, la cultura local, la edad, el consumo, la orientación sexual, el género, etc. Para la población inmigrada la identidad cultural toma una importancia especial: «En las sociedades contemporáneas la importancia de la pertenencia a la nación parece que se ha instituido como la principal fuente de identidad y una de las fuentes más significativas de la identidad individual» (Guibernau, M., 2003: 130).

En la misma línea Bauman (2001) considera que aquello que caracteriza primordialmente la globalización es la movilidad y la libertad de movimiento, que se han convertido en el valor dominante y el eje estratificador de nuestras sociedades. Que la movilidad es un eje estratificador quiere decir que la libertad de movimiento se distribuye de una manera desigual entre los diferentes individuos y grupos sociales. Así, en contra de los planteamientos predominantes sobre la unidad de los efectos de la globalización, Bauman considera que estos efectos son radicalmente diferentes para los diferentes grupos sociales. Esta nueva desigualdad se debe ver también reflejada en los procesos de identidad de las personas.

Desde nuestro punto de vista, la identidad toma una dimensión cultural y una dimensión económico-social para designar la desigualdad. Como dimensión cultural

1. El trabajo al que se refiere la siguiente comunicación es *Identitat i diversitat en el coneixement del medi d'infantil i Primària* financiado por AGAUR (*Expediente 1E320517/02*) y se llevó a cabo durante el bienio 2005-2007.

se trataría de conseguir que se vaya construyendo una pluriidentidad que recoja los diferentes elementos identificadores desde los más personales, a los más políticos y sociales.

En esta comunicación se presentan algunas reflexiones que han sustentado un nuevo enfoque curricular para el estudio de medio en siete centros educativos<sup>2</sup>. Estos cambios se ejemplifican en una nueva propuesta para trabajar el tema de la inmigración en aulas de educación Infantil y Primaria.

2. Los centros participantes son: CEIP Bordils, CEIP Carme Auguet, CEIP Agustí Gifré, CEIP Les Guilleries, CEIP Migdia, ZER de Camallera, CEIP El Pla, todos ellos de las comarcas de Girona. Además también se contó con la participación del CRP del Gironès.

# L'estudi de l'associacionisme i la construcció d'una identitat local

Antoni Santisteban (coord.), Josefina Fondevila i Ferran Sánchez

## 1. Introducció

En contextos d'una gran diversitat cultural s'ha comprovat que una bona part de l'alumnat no té una identitat local, cosa que ens ha portat a l'estudi de l'associacionisme en el passat proper i en l'actualitat. Segurament, la construcció de la identitat local ha de facilitar als nois i les noies un cert sentiment de col·lectivitat que pertany a un territori de la ciutat. Al mateix temps, el treball sobre l'associacionisme serveix per adonar-nos de l'existència al barri de persones amb objectius comuns, amb necessitats comunes, amb reivindicacions coincidents.

Ens sembla important que l'alumnat s'identifiqui amb el barri on viu, en primer lloc que el reconegui, que sàpiga on és, que el situï en el plànol, que relacioni el seu espai amb uns carrers i amb uns límits dins el nucli urbà. Al mateix temps estarà construint un sentiment de pertinença a la ciutat. En els nostres temps les persones poden tenir múltiples identitats i, entre aquestes, la identitat local és part de les vivències quotidianes.

S'ha de saber que les reivindicacions de les associacions de veïns als barris fa 30 o 40 anys eren, entre d'altres, aconseguir una escola, asfaltar un carrer o que l'autobús arribés al barri. Avui dia, han canviat els objectius, però continua sent necessari aquest tipus de participació democràtica. D'altra banda, com ens imaginem el futur del nostre entorn, del nostre barri, d'aquí a 50 anys? Quins canvis s'hi produiran? Com ens agradaria que fos? Què hem de fer per aconseguir els futurs desitjables, per sobre dels futurs possibles o probables?

# Trenta-seixanta-noranta, la identitat generacional

Jordi Nomen, Josep Ortega

«La societat moderna oblidada que el món no és propietat d'una sola generació»

OSCAR WILDE

## 1. Consideracions prèvies

Dos conceptes centren el treball d'aquest projecte. D'una banda, el concepte d'identitat, entès com l'organització de la conducta, les habilitats, les creences i la història de l'individu o grup, en una imatge consistent de si mateix, que implica eleccions respecte a una «filosofia o pràctica de vida» determinada. De l'altra, el concepte de generació, definit com a conjunt de persones que, per haver nascut en dates properes i haver rebut educació i influències culturals i socials similars, es comporten d'una manera semblant i comparteixen alguns valors i/o interessos.

La identitat personal es pot definir en dos sentits. Podria ser l'equivalència a l'essència de les persones o els grups o el conjunt de qualitats que connecten les persones, que les porten a definir-se a elles mateixes individualment o en grup i identificar-se amb certes característiques. S'ha optat aquí per la segona visió, més interessant per a l'estudi de les Ciències Socials, atès que allò amb què algú s'identifica pot canviar i està influït per expectatives socials i culturals. L'essencialisme i la immutabilitat tenen una connotació moral que sembla perillosa —pel que té d'aproximació, de vegades, a la xenofòbia o al racisme—. Factors com els rols, les experiències, la formació cultural, la nació, la classe, les pautes de consum i les opinions dels altres, entre molts més, són claus per entendre les identitats. La identitat suposa l'existència de grups i de reconeixement per part dels altres. La lluita per aconseguir aquest reconeixement diferencial és el punt d'intersecció entre la identitat personal i la col·lectiva (per desgràcia, a la història, moltes vegades definit per oposició o exclusió dels altres).

Tractar la identitat col·lectiva com si existís prescindint de les persones concretes és un error. Treballar, per exemple, la catalanitat o l'espanyolitat (identitat nacional) com si fos una estructura psíquica unitària (caràcter nacional) suposa caure en prejudicis i oblidar que les identitats són dinàmiques i poden ser múltiples, coexistents o excloents, sempre imaginades i subjectives.

He escollit treballar les generacions amb els alumnes, per evitar l'oposició nosaltres-ells, per mostrar els factors històrics i de record d'experiències subjectives que permeten valorar la diferència com una cosa positiva i integradora.

## 2. Consideracions sobre el centre i el grup d'implementació

Aquesta experiència s'implementa per primera vegada a l'Escola Sadako de Barcelona el curs 2008-09, en l'àmbit de les Ciències Socials de quart d'ESO. L'Escola Sadako és un centre concertat que fonamenta el seu treball en la formació integral de l'alumnat a partir d'un treball en equip dels mestres per tal d'assolir una bona formació integradora de les diferències i centrada en els valors.

En aquest context, el grup d'alumnes al qual va adreçada la proposta està format per dues classes de vint-i-nou alumnes que mantenen entre si una diferència notable tant de dinàmica com de potencial intel·lectual.

## 3. Descripció de l'experiència

La proposta didàctica té aquests objectius:

1. Capacitar els alumnes per a una recollida d'informació.
2. Promoure l'empatia amb altres generacions.
3. Conscienciar els alumnes que la generació d'identitat és fruit de factors històrics interpretats d'acord amb una ideologia, conforme a unes determinades experiències vitals i personals.
4. Promoure la idea d'identitat individual canviant i integradora.

Respecte a les competències bàsiques diríem que:

- a) La competència comunicativa i audiovisual es potenciarà en la reproducció d'un noticiari.
- b) La competència artística i cultural és manifestarà en la realització de vídeos o ppt de les èpoques d'estudi.
- c) El tractament de la informació i la competència digital es desenvoluparan en manipular les fitxes i les entrevistes.
- d) La competència d'aprendre a aprendre serà treballada a la *webquest* i a la mateixa confecció de les fitxes.
- e) La competència d'autonomia i iniciativa quedarà palesa en l'elaboració de les fitxes individuals i la interpretació del rol adequat per part de cadascun dels alumnes.
- f) Finalment, la competència social i ciutadana es posarà de manifest en la relació entre els alumnes i els entrevistats tant a l'hora de confeccionar les fitxes com les entrevistes de la *webquest*.

## Identitats juvenils en trànsit: projecte el meu país d'allà

Montserrat Palou Díez, Anna Moreno, Maria Rosa Obiols

La presència d'un important contingent de nens i nenes, adolescents i joves procedents d'un univers d'origens ben diversos, com ara la Xina, el Marroc, Bangladesh, l'Amèrica del Sud, Rússia, Armènia i Ucraïna, col·lectius que s'han multiplicat als centres educatius de Catalunya, ha fet possible que alguns professors de nou instituts de secundària de diferents localitats (l'IES Bernat Metge, l'IES Infanta Isabel, l'IES Joan Fuster, l'IES Pedraforca, l'IES Pere Alsius, l'IES Puig Castellar, l'IES Severo Ochoa, l'IES Torrent de les Bruixes i l'IES Vall d'Arús) ens proposessin liderar un projecte interdisciplinari que tenia com a eix l'ús dels mitjans audiovisuals i informàtics per donar resposta a les noves necessitats i reptes acadèmics, procedimentals, emocionals i socials del nostre alumnat a partir de la seva pròpia veu i les seves experiències. L'ONG Aigua per al Sahel, dirigida per Maria Rosa Obiols i Montse Vallmitjana, va impulsar aquest projecte i ens va reunir per fer realitat *El meu país d'allà*, proposta amb la qual havien obtingut el premi Cercle Solidari atorgat pels supermercats Condis, que ens va possibilitar la realització material i el suport econòmic per poder enllestir el projecte.

*El meu país d'allà* va més enllà de ser un simple producte audiovisual, ja que recull múltiples visions i metodologies didàctiques que prenen cos a través de les pantalles en una polifonia de veus, en un projecte coral.

Els nois i les noies que conviuen en els instituts volen i necessiten mantenir els lligams amb el seu país d'origen, després del xoc de l'arribada, alhora que es van integrant a la nova realitat. Els alumnes d'aquí necessiten saber qui són, com se senten i d'on vénen aquests nous companys amb qui comparteixen l'aula. Es tracta d'un procés de reciprocitat i d'intercomunicació de vivències ben diverses i complexes. Els alumnes d'allà han de construir una identitat nova aquí a partir de les seves vides passades i presents, però sobretot necessiten presencialitzar les seves identitats en trànsit i el seu necessari reconeixement emocional i social en el marc escolar.

## Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica

Neus González Monfort, Rodrigo Henríquez Vásquez, Joan Pagès Blanch, Antoni Santisteban

El proyecto en el que se inserta este documento es la continuación de la propuesta iniciada en el curso 2006-2007, y que se ha desarrollado durante el 2007-2008 (2006ARIE10022<sup>1</sup>). Para esta edición se plantearon dos retos:

- Experimentar en aulas ordinarias, ya que en la anterior edición solo se trabajó con alumnos del aula de acogida (recién llegados o inmigrantes).
- Analizar y profundizar en el desarrollo de la empatía y de la temporalidad, a partir de la narración histórica como estrategia para aprender historia.

Tanto la investigación como la innovación docente se inserta en una línea centrada en las aportaciones de la enseñanza-aprendizaje de la historia en general —i de la historia de Cataluña en particular— en contextos multiculturales, la construcción de identidades y la formación de la ciudadanía democrática. Así mismo, se basa en una concepción de la enseñanza que pone el énfasis en el desarrollo de la conciencia temporal/histórica, de la empatía y de las competencias narrativas.

Se considera que la finalidad de toda educación debería ser la de fomentar la interculturalidad, porque la sociedad es plural y diversa y, por lo tanto, la educación y la formación deberían dar respuestas positivas a este hecho. La educación intercultural no debería ser solo un discurso, sino una práctica. Por ello, este proyecto tiene como propósito:

- Identificar y analizar las estrategias y dificultades del alumnado para establecer relaciones temporales.
- Identificar y analizar las estrategias histórico-narrativas (de contenido y de forma) que utiliza el alumnado para construir y emitir opiniones y juicios históricos.
- Identificar y analizar cómo el alumnado organiza los elementos del discurso histórico.

El grupo de docentes que hemos estado trabajando durante el curso 2007-2008, ha estado formado por 18 personas<sup>2</sup>.

1. Este proyecto se financia gracias a una de las líneas de financiación de proyectos de la «Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR)», de la Generalitat de Catalunya (gobierno autónomo).
2. Investigador principal: Dr. Joan Pagès i Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona). Profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona: Neus González, M. Paula González, Rodrigo Henríquez, Cecília Llobet y Antoni Santisteban. Docentes de centros educativos de secundaria: Pilar Abad (técnica d'educació de Cerdanyola del Vallès), Joan Berlanga (IES Pere Calders, Cerdanyola del Vallès), Agnès Boixader (Escola Pia, Granollers), Pilar Cardeñosa (IES Forat del Vent, Cerdanyola del Vallès), Teresa Casas (IES Montserrat Roig, Terrassa), Vicent Espí (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Marina



# La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales <sup>1</sup>

Joan Pagès, Antoni Santisteban, Gustavo A. González

## 1. Introducción

Presentamos una investigación sobre educación política, entendida como educación para la democracia, un conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social. La educación política no puede quedar limitada al conocimiento de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento. Aunque estos aspectos son muy importantes, no podemos ignorar la trascendencia del aprendizaje de la participación democrática en todos los ámbitos y experiencias de nuestra vida. Dar una opinión o emitir un juicio es hacer política (Arendt, 1997), como también lo es participar. Hemos de plantearnos el aprendizaje del futuro como intervención social (Hicks, 2006).

Las finalidades políticas de la enseñanza de las ciencias sociales representan aquella parte del conocimiento social relacionada con la construcción de la democracia, con la creencia de que podemos transformar las ideas sobre el futuro y que es posible un cambio social a partir de la intervención responsable de la ciudadanía (Hursh y Ross, 2000). La cultura, la ciencia o la formación del pensamiento son elementos importantes del currículo de ciencias sociales, pero la intervención social es la finalidad última de este conocimiento. En caso contrario estaríamos disociando la ciencia de la ética, el pensamiento social del juicio moral o la libertad de la responsabilidad.

Algunos autores han descrito las problemáticas de la educación político-cívica, relacionadas con la falta de significado de los contenidos para el alumnado, la irrelevancia de los problemas tratados, la falta de temas controvertidos o un aprendizaje pasivo (Cotton, 2001). Otros autores insisten en que el currículo se centra en la estructura y el funcionamiento del gobierno nacional y marginan los gobiernos locales, donde el alumnado podría tener un mayor protagonismo. Para estos autores, el currículo no facilita el desarrollo de las habilidades y de las estrategias esenciales para la democracia. Tampoco contempla el futuro (Clark, 1999). En un análisis comparativo de la situación de la educación cívica y ciudadana en Francia y en los Estados Unidos, Ruget (2001) demuestra que estas enseñanzas son claramente insatisfactorias en ambos países y exige cambios.

1. Investigación financiada por el MEC, SEJ2004-02046/EDUC. Investigador principal: Joan Pagès. Coordinador: Antoni Santisteban. Otros profesores de la UAB: Monserrat Oller, Pilar Comes, Carme Valls, Cecília Llobet, Pilar Benejam, Paula González y Neus González. Universitat Rovira i Virgili: Antoni Galvà. Universitat Ramon Llull: Francesc Riera. Universidad de Las Palmas, Carlos Guitian. Universidad de Sevilla: Rosa M<sup>a</sup> Avila. Universidad de Málaga: Ernesto Gómez.

Es importante revisar y buscar alternativas desde la escuela al desencanto de la juventud en relación con los partidos políticos y con las formas de participación ciudadana tradicional. Y el cambio debe producirse desde aproximaciones más interactivas y más participativas, centradas en la discusión y el debate y en los proyectos de trabajo acerca de problemas sociales (Wayne Ross, 2001). Es imprescindible la investigación sobre las representaciones del alumnado y sobre la práctica, para conocer las coordenadas del cambio, ya que las intenciones políticas no se corresponden de manera coherente con las prácticas en las aulas, en general muy transmisivas (Kerr, 2002, 2003; Velde y Cogan, 2002).

Por todas estas razones expuestas por los autores citados y por otros, parece que la investigación sobre la educación político-cívica debe atender a diferentes perspectivas sobre el pensamiento del alumnado y, en especial, de la práctica, de las actividades y de las preguntas y respuestas del profesorado en el aula. ¿Cómo se practica la educación política y cívica? ¿Qué estrategias se activan en la educación democrática de la ciudadanía? ¿Cómo se enseña y cómo se aprende? ¿Qué pasa en las aulas? ¿Qué cambios son necesarios en esta enseñanza? En la actualidad, cuando la literatura existente sobre la educación para la ciudadanía es de una gran extensión, no disponemos de respuestas definitivas a las preguntas anteriores.

# Com veuen els joves el futur? Una recerca sobre la construcció de la identitat europea<sup>1</sup>

Montserrat Oller i Freixa, Claudia Vallejo, Melinda Dooly

## 1. Algunes consideracions sobre el perquè d'una recerca sobre la construcció de la identitat europea, l'ensenyament de les ciències socials i l'educació per a la ciutadania

La construcció d'identitats és un dels aspectes fonamentals que l'ensenyament de les ciències socials durant el període d'escolaritat obligatòria s'ha de plantejar perquè el que els alumnes aprenen doni resposta a les noves situacions que el món d'avui va plantejant als infants i joves que s'estan formant i puguin esdevenir ciutadans.

La identitat europea és una construcció que no passa tant per una convicció individual, sinó per un procés col·lectiu que té en compte no solament aspectes que s'han esmentat tradicionalment com el sexe o l'origen ètnic, sinó, també, per unes coordenades geogràfiques i sobretot culturals, és a dir l'espai i l'àmbit de relació en el qual ens movem.

Segons Nogué i Albet (2004), si bé el lloc inculca identitat, es rep també influència d'altres estils de vida i formes de pensar a partir del contacte amb els altres i de la informació abundant que arriba a partir dels mitjans de comunicació. És per això que cal pensar avui el fet identitari com un fenomen múltiple, heterogeni, multifacial que problematitza i recompon tradicions. En aquest sentit, l'impacte del món actual que ens permet la mobilitat, les noves comunicacions, la xarxa Internet, els mercats mundials o la possibilitat de desplaçaments ràpids i arreu, entre altres aspectes, posen en qüestió identitats tradicionalment basades en el que els autors abans esmentats anomenen una «cultura territorialitzada». Les noves identitats, si bé tenen en compte la qüestió de lloc, emfasitzen en les persones que es desplacen, els modes i les formes de vestir estandarditzades, els productes que viatgen arreu del món, la uniformització dels hàbits de consum o els nous processos culturals cada vegada més universals i barrejats (un exemple el podem tenir en la música que escolten els joves).

Ajudar a construir la identitat europea significa avui anar més enllà de les formes tradicionals, sovint monoculturals i homogènies, per transformar-les en uns nous identificadors socials construïts a partir de les aportacions de grups diferents que tinguin com a fita la barreja cultural i el respecte per la diferència.

1. *Citizens of the future: the concerns and actions of young people around current European and global issues* és un projecte europeu que forma part de l'*European Collaborative Research Projects (ECRPs) in the Social Sciences*, coordinat per l'*European Research Foundation* i finançat pel Ministerio de Ciencia e Innovación (SE J2007 29191-E). L'equip de recerca a Catalunya està format per M. A. Dooly (coord.), E. Collados, A. Luna, M. Oller i M. Villanueva.

En aquest marc que parteix de la base que les identitats en general i la identitat europea en particular formen un procés de construcció col·lectiu se situa la recerca que es presenta. S'hi pretén analitzar les representacions dels joves sobre el seu futur com un punt de partida que serveixi per conèixer com s'imaginem aquest futur i, a partir d'aquesta informació, sigui possible plantejar de quina manera cal ensenyar ciències socials i ciutadania en les etapes formatives dels infants i joves perquè puguin sentir-se cada vegada més ciutadans d'Europa.

La recerca és un projecte europeu que s'està duent a terme entre el 2008 i el 2009 i que es realitza conjuntament en quatre països: el Regne Unit, Polònia, Turquia i Espanya (amb la participació de Catalunya i Còrdova). El marc en el qual s'insereix la investigació té en compte els aspectes següents:

Per a la construcció d'una ciutadania europea configurada a partir d'identitats diverses, cal tenir en compte la realitat de l'entorn que viuen els joves a diferents àmbits (local, regional, estatal, continental i global).

Els joves tenen representacions, idees i opinions sobre fenòmens i problemàtiques socials.

Viuen una realitat complexa amb molts *inputs* (per exemple, les seves experiències quotidianes i l'*input* de diferents mitjans de comunicació).

La construcció de la identitat europea a partir de la realitat viscuda és el punt de partida del projecte: entendre les seves opinions, representacions i conviccions.

Aquest marc és una proposta consensuada amb tots els països participants en la investigació que veuen la necessitat que els joves puguin construir una identitat europea i esdevenir agents de canvi social, per a la qual cosa cal facilitar-los una formació integral en el sentit que atribueix Dekker (1996) de *funció compartida*, és a dir, col·laborar des de tots els sectors socials en els quals viuen i es desenvolupen en el creixement dels joves. No es tracta, doncs, d'una funció que únicament recaigui en el sistema educatiu, tot i que, atesa la importància vital que té l'escola en la socialització dels joves, cal que des d'aquesta institució es generin uns valors democràtics per poder fer front a la vida en comú i que, a la vegada, els joves assumeixin uns valors personals que els permetin afrontar diferents situacions i realitats del present i del futur. Tots aquests aspectes fan imprescindible partir de què saben i què pensen els joves sobre el seu present i el seu futur i, a la vegada, indagar com van construït aquests coneixements.

# Interculturalidad: Respeto a la diversidad

Lucicleide de Souza Barcelar, Xavier Miró i Fuentes

La institución escolar representa un agente activo en la producción y transmisión de valores. Así como de transformación. La intrínseca relación entre cultura y educación formal conforma un especial interés para las ciencias sociales. El contexto escolar como un espacio de reflexión y transformación de las diferencias sociales y culturales es un espacio privilegiado.

En este aspecto nuestro trabajo, está basado en una propuesta transformadora, teniendo como eje principal el respeto a la diversidad cultural, donde se busca una visión enriquecedora de respeto a las diferencias culturales, utilizando como herramienta pedagógica unas películas temáticas afines al objetivo.

## 1. Introducción

Comprender la importancia de la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela no es una tarea sencilla, por ello creemos que a través de los medios audiovisuales nos es brindada una forma de analizar y comprender el tema de una forma más amena. La exposición de películas tiene como finalidad (a partir de temas propuestos), ofrecer unas pautas de análisis para determinar el punto de vista de las historias que se relatan y vías de resolución de los conflictos pertinentes, y por lo tanto, valorar la perspectiva que nos ofrecen en relación al tema tratado.

La convivencia en la escuela es compleja y pautada por diversos tipos de conflictos. Vemos el conflicto como una situación oportuna para el aprendizaje de nuevas dinámicas. Una situación conflictiva puede transformar de manera positiva no solo las relaciones humanas, como también a los implicados en el conflicto, y por lo tanto desde nuestra perspectiva, las temáticas de las películas abordan situaciones conflictivas relacionadas con el tema en cuestión.

## Guifré el Pilós convida els nens de Navarcles a aprendre història

Lluís García Coca

L'edat mitjana és un dels continguts del currículum de ciències socials del darrer curs del cicle superior de primària. Tradicionalment, al CEIP Catalunya de Navarcles aquest tema s'ha tractat de manera global, sense centrar-lo en una contrada concreta. Durant el curs 2008-2009, gràcies a la llicència d'estudis de la qual he gaudit com a professor d'aquest centre, l'escola ha volgut apropar els infants a aquesta part de la història de manera interdisciplinària (treballant-la de manera integrada des de l'àmbit de les ciències socials, les llengües, l'educació artística i l'educació física). Paral·lelament també volíem posar a l'abast de l'alumnat el patrimoni cultural de la zona (el monestir de Sant Benet i el castell de Cardona, concretament) com a excusa per endinsar-nos en com, al llarg de l'edat mitjana, es comença a construir la identitat del poble català i, paral·lelament, la identitat local (a partir de personatges, llegendes i monuments propers a la zona en què es troba situada l'escola).

Per fer-ho, ens calia un bon fil conductor i l'hem trobat en la figura d'un personatge històric, la llegenda del qual serveix de partida per a la construcció i el desenvolupament de la nostra seqüència didàctica, la qual s'implementa al llarg de tot un trimestre. Els nostres objectius, doncs, es resumeixen en aquests tres:

- Dissenyar una seqüència didàctica interdisciplinària per acostar els infants a l'edat mitjana, època en la qual es comença a forjar la identitat catalana.

- Plantejar la seqüència didàctica a partir d'un seguit d'activitats de descoberta i de resolució de problemes que permeten conèixer el patrimoni històric i cultural més proper (el del poble i la comarca).

- Estructurar la seqüència didàctica a partir d'un entorn virtual (*Moodle*) que afavoreixi l'aprenentatge col·laboratiu i el desenvolupament de la competència digital mitjançant l'ús de diverses eines (fòrums, blocs, wikis, glossaris, *webquests*, etc.).

## Sóc així... pertanyo a...

Núria Ibàñez Mir, M. Dolors Sala Torres

Aquest és el títol de l'experiència que hem portat a terme a l'escola concertada del Pare Coll de Vic, per treballar la identitat. El projecte ha estat pensat per desenvolupar-se dins l'assignatura d'educació per a la ciutadania que cursen, obligatòriament, els alumnes de 3r d'ESO. Finalment, per tenir una mostra més àmplia d'alumnes i poder intercanviar experiències en diferents grups d'edat, també hi han intervingut alumnes de 2n d'ESO. En aquest cas han desenvolupat el projecte dins les hores de ciències socials, ja que no tenen la ciutadania dins el seu currículum.

L'experiència ha estat portada a terme en tres sessions amb la possibilitat de continuar-ne treballant aspectes a partir de les primeres conclusions a què hem arribat. Cada sessió dura una hora de classe.

## HISTOEBRE. Materials per a la didàctica de la història a les Terres de l'Ebre. Projecte didàctic per treballar l'entorn proper a l'àrea de ciències socials mitjançant l'ús educatiu de les TIC

Ferran Grau, Victòria Almuni

La idea inicial d'elaborar una pàgina web relacionada amb la història de les terres de l'Ebre (TE) sorgeix a partir d'una proposta que els autors d'aquest escrit proposem a la Delegació Territorial d'Educació del territori. Després de diferents reflexions, pensem que podem convertir aquesta idea en el punt de partida d'un projecte pedagògic més ampli i global que permeti la formació del nostre alumnat en la realitat de les Terres de l'Ebre, sense perdre de vista la vinculació permanent entre el proper i el llunyà, el local i el global.

El treball del curs 2007-08,<sup>1</sup> a part de reportar una quantitat important de material treballat a diferents nivells, ens porta a establir la proposta en dos àmbits d'actuació estretament vinculats, pàgina web i EVEA, que presentem més avall. És evident que tant la pàgina web com la plataforma d'aprenentatge poden ser ampliables amb la incorporació d'altres disciplines. En aquest sentit, pot prendre un caire interdisciplinari i transdisciplinari que permeti treballar eixos transversals.

La nostra tesi de partida ha estat la constatació que en el territori es dona el triple fenomen següent:

- Poca motivació de l'alumnat envers els continguts històrics i les metodologies tradicionals.
- Baix nivell de coneixement del territori, del seu patrimoni i de la seva història per part de l'alumnat i d'un sector del professorat.
- Escassa utilització educativa de les TIC a les aules de secundària.

1. Durant aquell curs els dos impulsors del projecte vam disposar d'una reducció de mitja jornada cadascú per desenvolupar-lo. Des de llavors mateix vam formar un grup de treball disposat a elaborar material, grup que continua treballant de manera regular en format seminari de 40 hores de duració mentre acaba de perfilar la plataforma Moodle i la pàgina web que s'ha de presentar oficialment aquest any 2009.

A part dels autors d'aquestes ratlles, el grup està format per Manolo Bobes, Empar Gili, Ivone Sario, Pilar Vidal, Carlos Perales, Begoña i Maite Sanmartín.



## El estudio del territorio en la enseñanza de las ciencias sociales y la posibilidad de integración curricular

Raquel Pulgarín Silva

El presente texto hace parte de las reflexiones logradas en el marco del proyecto «*El estudio del territorio como estrategia de formación ambiental en áreas de vocación turística del Oriente Antioqueño*»<sup>1</sup>, proyecto que buscó fundamentar una estrategia pedagógica que permita mejorar las propuestas de educación ambiental, desde los proyectos de aula en la región, mediante el diálogo de las ciencias sociales y las ciencias naturales que se brindan en el currículo escolar colombiano y donde la geografía funge como disciplina que posibilita dicha integración.

Pretende dar cuenta de una innovación pedagógica en la enseñanza de la geografía desde la interdisciplina, donde el diálogo de las ciencias sociales es una condición y, el encuentro entre los docentes una necesidad, si se espera generar aprendizaje significativo. Enseñar geografía en el contexto de las ciencias sociales, en la educación básica y media, requiere del reconocimiento de enfoques de la geografía como el ambiental y la geografía del turismo, los cuales en este caso, ofrecen aportes importantes.

A través de la fundamentación teórica y metodológica se avanzó en el análisis e interpretación de supuestos teóricos sobre el espacio geográfico, entendido este como un espacio producido, objeto de conocimiento de la geografía, donde coexisten diversidad de tendencias y enfoques que dan paso a conceptos como territorio, paisaje, lugar, región, medio geográfico, geosistema, entre otros. Al respecto, autores como (Santos, Tuan, Gurevich, Bozzano, Silveira, Graves, Comes), reconocen el carácter integrador de la geografía como objeto de enseñanza; aportes que unidos a tendencias pedagógicas contemporáneas, se constituyen en concepciones básicas de la propuesta desarrollada en la investigación, desde los encuentros con los docentes.

El estudio de los territorios que conforman el oriente antioqueño, desde el reconocimiento de los lugares identificados con potencial turístico en la región, permitió a los docentes e investigadores, valorarlos como medios didácticos en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales; medios que incentivan la motivación y disposición en los estudiantes para el aprendizaje.

1. Proyecto realizado con el apoyo del Comité de Investigaciones de la Universidad de Antioquia y la Corporación Autónoma Regional Rionegro —Nare, CORNARE. (Colombia).

## Formación ciudadana en Colombia: relaciones entre cultura política, corrientes pedagógicas y enseñanza de las ciencias sociales

Ruth Elena Quiroz Posada

La intencionalidad con la que parte este artículo es establecer algunas relaciones entre Cultura Política y sus tradiciones en Colombia, corrientes pedagógicas y enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de Formación ciudadana. En una primera instancia, se requiere articular las características del contexto social e histórico a las tradiciones políticas de Colombia y relacionarlas con las Corrientes pedagógicas contemporáneas; en una segunda instancia, a asumir una posición con respecto a lo que comprendemos por enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de formación ciudadana y a optar por una definición de «Formación ciudadana» que beneficie el proyecto de investigación en ejecución<sup>1</sup>.

1. «Análisis comparativo de las perspectivas éticos-morales y políticas del ejercicio ciudadano de jóvenes universitarios de Colombia, México y Argentina». Código del proyecto en COLCIENCIAS: PRE00439014420 Grupo de Investigadores: Carlos Valerio Echavarría Grajales (universidad de la Salle), Marieta Quintero Mejía (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Eloísa Vasco Montoya (Universidad de Manizales y CINDE), Mercedes Oraison (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina), César Correa Arias (Universidad de Guadalajara, Jalisco, México) y Ruth Elena Quiroz Posada (Universidad de Antioquia).

## Síntesis de las VI Jornadas Internacionales de investigación en didáctica de las ciencias sociales

Rodrigo Henríquez

La relación planteada entre enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y la formación y desarrollo de la identidad es uno de los temas sobre los que ha existido un gran interés educativo y social al tratarse de uno de los núcleos transversales a través del cual se articula la realidad social. Históricamente se ha responsabilizado a la educación, en general, y la enseñanza de la historia, en particular, de promover determinadas representaciones sobre lo que el poder político considera útil para dar cohesión social a un grupo humano. Como señaló Joan Pagès en la inauguración de las VI Jornadas, esto se puede comprender si se pone atención en los orígenes del sistema educativo moderno en los que la enseñanza de la historia funcionó como una herramienta de nacionalización de los Estados que se constituyeron a lo largo del siglo XIX. Esto se tradujo, en diferentes contextos nacionales —europeos occidentales, mediterráneos y americanos—, en que la enseñanza de la historia fue por mucho tiempo equivalente a la enseñanza la identidad colectiva en un sentido casi exclusivamente «nacional».

Sin embargo, dichos propósitos se han puesto en tela de juicio en la actualidad. La tradicional concepción de la noción de identidad como el espacio de reconocimiento individual y colectivo en torno la narrativa nacional, tal como planteó años atrás Eric Hobsbawm en su libro *La invención de la tradición* (Barcelona, Editorial Crítica, 2002), parece quedar obsoleta ante las nuevas formas de construcción de lo identitario. En concreto, hoy nos encontramos frente a nuevas formas de expresión de la identidad como expresión de los cambios culturales que vive la sociedad contemporánea y es labor de la Didáctica de las Ciencias Sociales hacerse cargo de las diferentes problemáticas que emergen y dar respuestas que ayuden a integrar nuevas perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales e Historia para el siglo XXI. Este fue uno de los propósitos de estas VI Jornadas Internacionales de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Las líneas que vienen a continuación intentarán hacer una gruesa síntesis de las principales aportaciones teóricas y prácticas de las VI Jornadas. Para ello, esta síntesis se ha organizado a partir de los principales problemas, perspectivas y experiencias que se expusieron durante los tres días de exposición, debate y participación. El primer aspecto trata sobre las diferentes perspectivas teóricas con las que se ha elaborado y se elabora el concepto de identidad y los problemas y desafíos que conlleva la adopción de determinadas concepciones acerca de lo identitario. El segundo aspecto se formula a través de la pregunta ¿cómo se construye la identidad a través de la enseñanza de la historia?. Para ello se presentan diferentes propuestas y debates didácticos enfocados en los diferentes niveles del sistema educativo, así como en contextos nacionales, estatales e internacionales

## 1. ¿Qué es la identidad? Diferentes definiciones para un problema común

En la actualidad disponemos de un buen número de definiciones sobre el concepto de identidad. Durante las VI Jornadas se caracterizaron aquellos que tienen directa relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia. Se sabe que el concepto identidad se refiere al conjunto de cualidades que los individuos resignifican como propias. Dichas representaciones tienen un ámbito individual y social en permanente interacción y movimiento temporal. Ahora bien ¿de qué tipo de construcción se está hablando?, ¿a través de que mecanismos se reconstruyen y/o se reelaboran?. Durante la presentación de las Jornadas algunas de estas preguntas fueron tratadas desde la perspectiva que la identidad y, las identidades, no son entidades fijas sino que son entidades en movimiento: no son, sino que están siendo. Esta perspectiva difiere de otras que rescatan los elementos de permanencia en las identidades a lo largo del tiempo enfatizando la vigencia de la tradición sobre la del cambio.

La ponencia que abrió las Jornadas estuvo a cargo de Mostafa Hassani Idrissi «L'enseignement de l'histoire au Maroc et la construction de l'identité nationale». Hassani se propuso definir algunos criterios conceptuales de la construcción de la identidad colectiva a partir del análisis histórico del currículo marroquí en la segunda mitad del siglo xx. Para ello revisa como a través del currículo de historia, el Estado marroquí ha promovido determinados valores nacionales de la «identidad marroquí» que pese a la reforma de los contenidos su estructura fundamental ha permanecido bajo los mismos supuestos. En primer lugar, Hassani describió la carga ideológica nacional del currículo de historia marroquí bajo el supuesto de que el nacionalismo daría cohesión social a la sociedad. Parafraseando a Hassani la identidad nacional ha sido el resultado de la ideología, que tal como ha sucedido en otros contextos nacionales, se ha servido de los manuales de historia como el principal instrumento utilizado por el Estado para transmitir un modelo de identificación colectiva. Esta ha variado entre una identidad marroquí africana, medio oriental y europea, dependiendo de los énfasis que la política exterior marroquí marque a la historia nacional. En este sentido Hassani, señaló que las reformas de la décadas de 1970 privilegiaron la inserción de Marruecos en el mundo oriental y medio oriental destacando el «glorioso» pasado medieval del mundo árabe. Las reformas de la década de 1980 han oscilado entre la mayor presencia a las relaciones con Europa y la valoración del mundo árabe.

Los problemas que plantearon desde la realidad marroquí no son ajenos para la realidad europea ni americana. Valga recordar la conceptualización que hace el sociólogo español Manuel Castells de que la identidad es «la fuente de sentido y experiencia para la gente» y como «un proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o a un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se la prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido».<sup>5</sup>

5. Manuel Castells, *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen II *el poder de la identidad*. Madrid, Alianza Editorial, 1999, págs. 28.

Una perspectiva complementaria a la de Hassani fue la que entregó Francisco Javier Doncil en su ponencia «La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas?». Para Dosil, en México el Estado ha sido el promotor de la construcción la identidad «desde arriba» monolítica que a su vez ha ocultado la vasta diversidad cultural existente en México (que uno de los países con mayor diversidad del mundo) como consecuencia social del encuentro entre la cultura mesoamericana y la europea hace cinco siglos. Dosil señaló en su exposición que la identidad oficial mexicana se ha elaborado sobre estereotipos históricamente construidos desde las primeras crónicas hechas por los colonizadores españoles pasando por la valoración del criollo en los años de la independencia, a la afirmación de la identidad indígena en los años posteriores a la revolución mexicana. Esta afirmación se ha visto reconfigurada en los últimos años del siglo xx luego de la insurrección zapatista y el fenómeno migratorio hacia los EE.UU.

Cuestiones similares a lo expuesto por Hassani y Dosil, fueron analizadas, desde la perspectiva colombiana, por Carlos Sandoval en su ponencia «La construcción de las identidades en Colombia y la Educación para la Ciudadanía», que relacionó la construcción identitaria con la formación de la ciudadanía. Para Sandoval tanto la construcción de la identidad como la ciudadanía colombiana se han presentado de forma fragmentadas producto de la diversidad cultural y geográfica que solo sido reconocida constitucionalmente el año 1991. Para el autor, esta diversidad ha sido un factor influyente en la formación de una ciudadanía plural y diversa como auto-reconocimiento de la interculturalidad. Esta cuestión fue también analizada desde la perspectiva canadiense en la ponencia de Marc André Ethier, ««Les francophones, les anglophones et les Amérindiens dans l'enseignement de l'histoire au Québec». Al igual que Marruecos, México y Colombia, en el Québec el proyecto identitario promovido desde el currículo oficial ha estado directamente vinculado al contexto político e histórico del Canadá y su carácter plurinacional. Ethier identificó cuatro etapas por las que ha pasado el currículo de historia en Québec. La primera ubicada entre los inicios del siglo xx y 1968 que remarcó el carácter francófono y católico de la identidad quebequense. Esta situación se modificó en la década de los sesenta del pasado siglo producto de las luchas sociales y cambios culturales que se reflejaron en la apertura de lo «nacional» a otros sectores como los anglófonos y los indígenas que habían quedado subsumidos en la identidad francófona. Como consecuencia de estos cambios, el currículo de historia fue modificado en la década de 1980 aunque manteniendo una fuerte identificación con la francofonía y en las reivindicaciones del nacionalismo quebequense. Esta tendencia se profundizó en las reformas introducidas a partir del 2000 basado en competencias históricas más que la promoción de una determinada identidad nacional. La revisión historiográfica de la idea de una «comunidad imaginada», (Benedict Anderson) y de la tradición mantenida a lo largo de tiempo (Eric Hobsbawm) fue analizado desde el contexto suizo por Nadine Fink en su ponencia «Identité(s) helvétique(s) et enseignement de l'histoire». Fink identifica la presencia de dos principios que históricamente que han articulado la identidad helvética: el consenso y la neutralidad. En una democracia semidirecta, estos dos principios se presentan como la garantía de la soberanía popular y como

reguladores de los conflictos sociales en un país con cuatro grupos lingüísticos claramente definidos. Sin embargo, recientemente la historiografía suiza ha puesto en entredicho tales principios sobretodo luego de la participación de Suiza durante la Segunda Guerra Mundial.

## **2. La identidad en acción en el aula y en diferentes espacios educativos**

Uno de los objetivos de las VI Jornadas fue relacionar las problemáticas planteadas en las ponencias con experiencias de aula que ayudaron a contextualizar y plantear nuevos desafíos y problemas para la Didáctica de las Ciencias Sociales. En tal sentido, se presentaron un total de siete comunicaciones de experiencias didácticas realizadas con estudiantes de Educación Primaria, Educación Secundaria y adultos. Todas las experiencias didácticas presentadas, trabajaron algún aspecto de la identidad como elemento clave para el desarrollo de la convivencia social y para el reconocimiento del pasado como un elemento que enriquece la cohesión social.

Se han agrupado las experiencias en torno a dos aspectos del desarrollo de la identidad.

1. Como reconocimiento del pasado como memoria y experiencia histórica que nos da el sentido del presente y nos proyecta hacia el futuro.
2. Desde el aula, la enseñanza y el aprendizaje como espacios para la reelaboración del (los) significado(s) identitario(s). Nuevas preguntas para nuevos escenarios sociales.

### ***2.1. El pasado y la memoria que da el sentido al presente y al futuro***

Las identidades como reconocimiento mutuo de las particularidades en un contexto social y cultural diverso, fue el punto de partida de la experiencia «Venin de tot arreu per conviure junts». A partir de una experiencia de enseñanza del catalán a inmigrantes se trabajó el reconocimiento de la diversidad cultural y las características comunes que conforman el espacio público de un contexto educativo concreto. Los alumnos y profesores participantes reconocieron que esta experiencia puede ser una herramienta para enriquecer el dialogo intercultural y mejorar la convivencia barrial. En la misma dirección fue la experiencia «Sóc així... pertanyo a...» que se desarrollo en el contexto de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en un 3º de ESO y de Ciencias Sociales en un 2º de ESO. El objetivo de la actividad fue profundizar en las complejidades que tiene la relación entre la identidad individual y la colectiva, esta última, cada más diversa.

De igual manera, la identidad tiene un componente temporal clave para la comprensión de los significados sociales. Este aspecto fue destacado en la experiencia «Guifré el Pilós convida als nens de la navarcles a aprendre història». El estudio del personaje histórico Guifré El Pilós sirvió como puerta de entrada a un grupo de

alumnos de un 6º de Primaria en el estudio de la Edad Media. Se estudiaron temáticas tan diversas como la vida económica, cultural, material y otros aspectos cotidianos logrados gracias a la interdisciplinariedad de la propuesta. A juicio del maestro Lluís García del CEIP Catalunya de Navarcles, la utilización de personajes, leyendas y hechos históricos relevantes permite efectivamente acercar a los alumnos a contenidos lejanos temporalmente y al mismo tiempo, contruir los vinculos afectivos e identitarios de los alumnos.

La relación entre historia, memoria y afectividad fue un punto que también recogió la experiencia didáctica «Trenta-seixanta-noranta, la identitat generacional» planteada por los profesores de la Escola Sadako de Barcelona. La premisa de esta experiencia es que el concepto de identidad esta vinculado a la vida de personas concretas más que a esencialismos pre-existentes. La experiencia desarrollada en un cuarto de ESO trabajó con los alumnos la historia reciente a partir de entrevistas a personas de tres generaciones distintas (1930, 1960 y 1990) con el objetivo de establecer los puntos de diferencia y de continuidad entre las generaciones en relación a la vida colectiva del país. Una línea similar tuvo la experiencia «Identitats que ens ajuden a construir historia» de la maestra Montse Sánchez Trullols del CEIP Els Pins de Cornellà de Llobregat aplicada en cursos de 5º y 6º de primaria que trabajaron la inmigración y la Guerra Civil respectivamente. Utilizando técnicas y métodos para la recolección de informaciones orales los alumnos entrevistaron a personas mayores de la comunidad. La actividad finalizó con una gran exposición de las investigaciones de los alumnos y con presencia de objetos de época los entrevistados.

La identidad como factor de cohesión social local, fue desarrollado en la experiencia «L'estudi de l'associacionisme i la construcció de la identitat local» a cargo de Josefina Fondevila, Ferran Sanchez del CEIP Salvador Vinyals de Terrassa y Antoni Santisteban de la UAB. El interés de la propuesta estuvo centrado en dar una respuesta didáctica a la demanda de formación de competencias sociales para fomentar la cohesión social, cuestión que el ayuntamiento de Terrasa estaba interesado en promover. Uno de los aspectos de la cohesión social lo da el tejido asociativo por lo que conocer sus procesos históricos y las condiciones que hicieron posible su surgimiento es un importante paso de autoreconocimiento. Para los autores, conocer las asociaciones del barrio y la ciudad es una forma de aproximarse a una forma social del funcionamiento democrático de la sociedad, valorando sus funciones y posibilidades en la transformaciones sociales y territoriales de la sociedad. Este último elemento, el territorio, fue trabajado como un elemento de cohesión en la experiencia «Histoebre» a través diferentes estrategias metodológicas para analizar distintos aspectos Geográficos, históricos y culturales de las tierras del Ebro. Este trabajo, coordinado por Victòria Almuni y Ferran Grau, tuvo entre sus objetivos, la difusión en diferentes plataformas comunicativas para lograr un fácil acceso a todos los IES de las Tierras del Ebro al tratarse de un material alternativo al de los libros de textos.

## ***2.2. El aula como espacio para la reelaboración del (los) significado(s) identitario(s). Nuevas preguntas para nuevos escenarios sociales***

La escuela es un espacio privilegiado para el desarrollo de la identidad y la ciudadanía y para la reformulación de nuevos significados culturales. Se sabe que las escuelas en Catalunya, España y Europa registran desde hace una década aproximadamente un aumento significativo de alumnado extranjero los cuales en un gran porcentaje se integran a la escuela pública. El reconocimiento de esta situación no siempre ha sido fácil y comporta desafíos no solo a la hora de valorar la diversidad cultural ajena, sino que también desafíos para valorar la propia identidad cultural catalana, española y europea como un factor de cohesión históricamente construido y desde donde se interpreta el futuro común.

La experiencia «Diversitat, identitat i ciutadania en una proposta d'estudi del medi per a l'educació primària», CONEIXMEDI, coordinada por Roser Batllori de la UdG, trabajó sobre demanda algunos maestros del Gironés para trabajar la interculturalidad desde la propia realidad social sin que el temor que el reconocimiento de la propia identidad cultural sea vista como la estigmatización de la diferencia. Las autoras ven el estudio del Medio, un espacio complementario para el estudio de la identidad, más allá de las identidades de clase y nación buscando las convergencias y los vínculos que posibilita la interculturalidad. El trabajo incluyó reconocer la propia diversidad de los niños en el aula identificando las procedencias, las trayectorias personales y familiares.

Una perspectiva similar expuso la experiencia «Identitat juvenils en trànsit: projecte el meu país d'allà» de la profesora Montserrat Palou del IES XXV Olimpíada. Esta experiencia analizó las identidades, desde la perspectiva del movimiento que puede ser geográfico y también temporal (migrar de un país a otro, madurar de la niñez a la adolescencia) Esta experiencia se realizó en puso énfasis en el concepto de identidad como tránsito de estado a otro o de un lugar a otro con el objetivo de potenciar la autoestima de los alumnos inmigrantes a través del reconocimiento de sus aprendizajes y de sus experiencias pasadas. Dicho reconocimiento proporciona elementos para valorar la formación de la ciudadanía pues profundiza el reconocimiento de que «lo social» y el futuro común es responsabilidad de todos sus miembros sean del lugar de donde sean.

En la misma dirección, pero del punto de la vista de la investigación, fue la exposición que Montserrat Oller, Claudia Vallejo, Melinda Dooly de la UAB hicieron del proyecto «Citizens of the future: the concerns and actions of young people around current European and global issues». El objetivo de este proyecto en curso es el analizar qué y cómo los jóvenes comprenden los temas sociales relevantes en la sociedad y cuales son sus intenciones de participar o involucrarse en acciones concretas en su entorno local. A través de diversas técnicas de investigación (cuestionarios, juegos de rol y grupos focales) se presentaron algunos resultados provisionarios.

A lo largo de las Jornadas la relación entre que se estableció entre construcción de la identidad colectiva y la enseñanza de la historia se puede sintetizar en los siguientes puntos:



– Identidad e historia: La historia como creadora de un discurso moral sobre el «yo» y el «nosotros» que crea, justifica y legitima un orden social, como en Marruecos, Suiza, Quebec, Colombia y México.

– Identidad e ideología: cuya función en la cohesión social y construir un imaginario colectivo a través de cual se reconstruye en pasado se comprende el presente y se proyecta el futuro. Es el caso de la identidad nacional.

– Identidad y territorio: La construcción de la identidad está situada en torno a un territorio que modela las representaciones sociales del «nosotros» «a un cuerpo físico y geográfico a diferentes escalas: locales (barrio, ciudad) nacionales e internacionales.

– Identidad narrativa construida en torno a las diferentes narraciones que estructuran el «yo» y el «nosotros» pudiendo ser míticas, críticas legitimadoras individuales y colectivas en formas discursivas orales, escritas o audiovisuales (literatura, cine, música). Esta identidad narrativa circula a través de los manuales de historia, de las prácticas docentes, de lenguaje en el aula, en los relatos orales del pasado

– Identidad generacional: construida en función de la memoria y del tiempo que transita de una generación a otra.

– La identidad individual como base para el desarrollo de autoestima individual y social sobretodo de los sectores más excluidos de la sociedad

– La presencia de nuevas identidades juveniles en torno al consumo, a la religión en torno a determinados íconos de la cultura popular y de masas, etc.

## Autors i autores d'aquesta obra

Victòria ALMUNI: professora de Ciències Socials a l'institut Manuel Sales i Ferré, Ulldecona.

Roser BATLLORI OBIOLS: professora de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Girona.

Lucicleide DE SOUZA BARCELAR: professora de Ciències Socials a l'institut Mercè Rodoreda, l'Hospitalet de Llobregat.

Lluís DEL CARMEN MARTÍN: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Girona.

Stéphanie DEMERS: doctoranda de Didàctica de les Ciències Socials a la Université du Québec.

Melinda DOOLY: professora de Didàctica de les Llengües estrangeres a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Francisco Javier DOSIL MANCILLA: professor d'Història a l'Instituto de Investigaciones Históricas de Morelia, Mèxic.

Marc-André ÉTHIER: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Université de Montréal, Canadà.

Margarida FALGÁS ISERN: professora de Didàctica de la Llengua i la Literatura a la Universitat de Girona.

Nadine FINK: maître-assistante de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Ginebra.

Josefina FONDEVILA: mestra a l'escola Salvador Vinyals, Terrassa.

Lluís GARCÍA COCA: mestre a l'escola Catalunya, Navarcles.

Neus GONZÁLEZ MONFORT: professora de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Gustavo A. GONZÁLEZ VALENCIA: personal investigador en formació de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Ferran GRAU: professor de Ciències Socials a l'institut Manuel Sales i Ferré, Ulldecona.

Mostafa HASSANI IDRISI: professor de Didàctica de la Història a la Universitat Mohammed V, Rabat, Marroc.

Rodrigo HENRÍQUEZ VÁSQUEZ: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Núria IBÀÑEZ MIR: professora de Ciències Socials a l'escola Pare Coll, Vic.

David LEFRANÇOIS: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Université du Québec, Canadà.

Xavier MIRÓ I FUENTES: professor de Ciències Socials a l'institut Mercè Rodoreda, l'Hospitalet de Llobregat.

Anna MORENO: professora de Ciències Socials a l'institut Bernat Metge, Barcelona.

Jordi NOMEN: professor de Ciències Socials a l'escola Sadako, Barcelona.

M. Rosa OBIOLS: membre de l'ONG Aigua per al Sahel.

Montserrat OLLER FREIXA: professora de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Josep ORTEGA: professor de Ciències Socials a l'escola Sadako, Barcelona.

Joan PAGÈS BLANCH: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Montserrat PALOU DíEZ: professora de Filosofia l'institut XXV Olimpíada, Barcelona.

Raquel PULGARÍN SILVA: professora de Didàctica de la Geografia a la Universitat d'Antioquia, Medellín, Colòmbia.

Ruth Elena QUIROZ POSADA: professora de Didàctica de les Ciències Socials a la Universidad de Antioquia, Medellín, Colòmbia.

Alfons ROMERO DIAZ: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Girona.

M. Dolors SALA TORRES: professora de Ciències Socials a l'escola Pare Coll, Vic.

Ferran SÁNCHEZ: mestre a l'escola Salvador Vinyals, Terrassa.

Carlos Arturo SANDOVAL CASILIMAS: professor investigador de la Facultad de Educación a la Universidad de Antioquia, Colòmbia.

Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Claudia VALLEJO: tècnica superior de recerca en Didàctica de la Llengua a la Universitat Autònoma de Barcelona.