

tion. En J. Díaz., A. Santisteban y A. Cascarejo (Eds.) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. (pp. 19-43). Alcalá: Servicio de publicaciones.

30. Enseñanza de la historia y problemas del mundo contemporáneo. Una mirada a los documentos curriculares de Argentina, Cataluña y Sudáfrica

Julia Tosello

Vivimos en un mundo que siendo cada vez más interdependiente, está experimentando transformaciones profundas que redefinen las relaciones sociales y las subjetividades tanto a nivel local como planetario. Pero mientras en este contexto multicultural algunos grupos lideran este proceso y se benefician de estos cambios, otros van camino hacia un mayor aislamiento, pobreza, migraciones forzadas y una excesiva localización que los hace cada vez más invisibles (Andreotti, 2006), llevando a una creciente injusticia social y desigualdad tanto entre países como hacia su interior (González Valencia, Santisteban & Pagés, 2016). Las consecuencias de la globalización exigen nuevas responsabilidades sociales, más acciones solidarias y una mayor cooperación de la humanidad en su conjunto, lo que sugiere repensar la enseñanza de la historia de modo de denunciar las injusticias sociales que han existido en la historia de la humanidad y abordar los problemas del mundo contemporáneo desde una perspectiva histórica (Santisteban, Pagés & Bravo 2017) vinculando pasado y el presente para proyectar futuros.

En este marco y a modo de un primer acercamiento al análisis, esta comunicación tiene el objetivo de indagar brevemente cómo tratan los documentos curriculares de nivel secundario de Argentina, Cataluña y Sudáfrica la enseñanza de la historia en cuanto a los problemas del mundo contemporáneo, para luego, en un segundo término, pensar y reflexionar sobre los posibles aportes del avance de la investigación a potenciales propuestas e innovaciones curriculares en cuanto a la temática y a una educación para la ciudadanía en un mundo cada vez más global.

Considerando al currículum en su función social y como una síntesis de aspectos de la cultura que se transmiten y reproducen (De Alba, 1998) pero que también pueden contribuir a transformar la realidad, aquí se exploran la currícula de los tres sitios a través de un análisis cualitativo de documentos (Rapley, 2014), tomando en cuenta los contextos sociales de su producción y su redacción.

La enseñanza de la historia y los problemas del mundo contemporáneo

Si desde la teoría crítica, una de las finalidades más consensuadas de la Enseñanza de las Ciencias Sociales es aportar a una sociedad más justa en las que todos los sujetos participen cooperativamente para poder dar respuesta a los problemas de la desigualdad, la discriminación, la pobreza, la injusticia, desde lo local a lo global (Benejam, 1997), resulta pertinente preguntarse por la enseñanza de la historia en el siglo XXI para poder acceder al contexto histórico de la sociedad globalizada en la que vivimos hoy en día (Stearns, 2012).

Pero, ¿qué historia enseñar para los problemas del mundo contemporáneo? A modo de una breve aproximación a un marco teórico en construcción sobre la temática, en esta oportunidad me dedicaré a abordar algunos de los aspectos que aquí se consideran claves en un primer análisis de los documentos curriculares.

Dado el contexto globalizado y multicultural, en primer lugar, cabe concebir una enseñanza de la historia donde se muestre cómo se han desplegado las relaciones mundiales y cómo han interactuado las diferentes tradiciones culturales y políticas (Stearns, 2012) para acercarse a los orígenes de las relaciones y problemas globales de la actualidad. Esto no significa dejar de lado la historia de las naciones, sino abordar paralelamente las múltiples relaciones y contactos entre culturas, la construcción de identidades y las interacciones globales, evitando restringirse a relatos históricos y periodizaciones eurocéntricas. En este sentido, se ha de denunciar las injusticias sociales y la pobreza en las interacciones en la historia de la humanidad y sus consecuencias para África, América y todo el mundo (Santisteban, et. al. 2017).

Enseñar historia en un mundo cada vez más interdependiente. también requiere focalizarse en las interacciones entre lo local y lo global, para, como ya se viene diciendo, comprender las condiciones globales mediante una óptica histórica (Stearns, 2012). Pero esto no significa considerar una primacía de lo global sobre lo local, sino contextualizar los acontecimientos históricos a nivel local, nacional, y también global otorgándoles igual importancia y buscando las interrelaciones (Santisteban, et. al. 2017). Si bien hoy en día esto resulta más intenso por el contexto de globalización y la multiculturalidad, se trata de insistir en que estas interacciones siempre existieron, así sea con menor intensidad, y por esto, es posible rastrearlas en la historia y enseñarlas. La mezcla de lo local y lo global invita a interesarse por las complejas causas del cambio (Stearns, 2012) y a pensar explicaciones históricas multicausales, donde se tenga en cuenta la interrelación con situaciones globales de la historia (Santisteban, et. al. 2017). Según Stearns (2012), el análisis local/global es sencillamente un caso especial de análisis de causalidad que aquí llamaré causalidad glocal. Este caso aquí se plantea como asociado a los orígenes de los problemas sociales en la actualidad.

Por otra parte, aquí se considera que el regulador del tiempo histórico por excelencia para tratar los problemas sociales mundiales en este presente cada vez más complejo, ha de ser la contemporaneidad (González Valencia et. at., 2016; Llusá,

2016), por permitir identificar y relacionar sucesos simultáneos en una misma unidad temporal, evadiendo los análisis excesivamente fragmentados de origen eurocentrista. Como el operador que intercepta a la historia lineal, favorece a la búsqueda de relaciones entre los hechos habilitando a relacionar procesos locales para una reconstrucción más total de la historia (Llusá, 2016; Pagés, 2016).

Aquí se presenta a la comparación histórica (Pagés, 2016; Santisteban, et. al. 2017, Stearns, 2012) como una estrategia de enseñanza que puede facilitar al conocimiento de otras culturas diferentes a la propia para reconocer que han existido y existen sociedades con evoluciones históricas distintas pero con problemas sociales comunes (Santisteban, et. al. 2017). Comparar, supone explorar que tienen de similar y diferente diversas sociedades en momentos particulares de la historia y en reacción a estímulos más o menos compartidos (Stearns, 2012), conectando procesos históricos y los orígenes de problemas sociales comunes. Para que la comparación sea pertinente, ésta ha de estar centrada en un aspecto definido de al menos dos sociedades en un espacio de tiempo suficientemente considerable (Stearns, 2012). En este sentido, también puede ser viable enseñar mediante estudios de caso para poder individualizar procesos y reconocer aspectos de la realidad social no incluidos tradicionalmente en la enseñanza (Stearns, 2012), promoviendo una visión más total y a la vez particular de la historia.

Breve análisis de los currículums

Antes de analizar los documentos curriculares de cada sitio según los aspectos detallados en el apartado anterior, se realiza una breve descripción en cuanto a los contextos sociales de su producción y redacción y su estructura.

La currícula de Argentina se organiza según los NAP -núcleos de aprendizaje prioritarios-, ordenados en cuadernillos por asignatura, incluidos el de Ciencias Sociales del cual en esta oportunidad solo se analizan los contenidos históricos. Redactados en castellano y desarrollados según una propuesta de inclusión social más allá de las particularidades sociales o territoriales, los NAP apuntan a componer una base común de saberes clave para la participación democrática (Ministerio de Educación República Argentina, 2011; 2012).

El currículum de Cataluña combina competencias básicas organizadas en ámbitos de conocimiento y enseñanza, compuestos por dimensiones con criterios de evaluación. Aquí solo se consideran el ámbito Social en relación a los contenidos históricos. (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2015). Si bien se admite una sociedad plurilingüe, los contenidos pertenecen exclusivamente a la Comunidad Autónoma estando redactados en catalán.

En cuanto a Sudáfrica, el currículum se organiza en temas exhaustivamente detallados por nivel organizados en proyectos y propuestas didácticas indicando carga horaria sugerida y sistema de evaluación. A pesar del énfasis en la multiculturalidad, los once idiomas oficiales y la sociedad post Apartheid, su redacción es en inglés

como una lengua impuesta a todos y todas. Como en los dos casos anteriores, de los documentos agrupados en Ciencias Sociales, aquí se analizan únicamente los apartados que refieren a los contenidos históricos (Department Basic Education South Africa, 2014a; 2014b).

En cuanto a las interacciones entre culturas (Stearns, 2012; Santisteban, et. al, 2017) en los documentos curriculares de los sitios, los tres admiten el contexto social mundial actual de multiculturalidad refiriendo a la globalización, pero en general no trabajan asiduamente las relaciones entre las culturas que existieron en la historia aportando al conocimiento de los orígenes de los problemas sociales.

En el caso de Argentina, el relato histórico que se propone gira preferentemente entorno a lo nacional y si aparecen interrelaciones entre culturas, se dirigen principalmente a las diferentes culturas que han convivido y conviven en el territorio nacional. Sí se observan interrelaciones de tipo políticas, relacionadas a procesos políticos europeos y latinoamericanos con matices eurocentristas. Cuando se trata de referir a las interrelaciones políticas estrictamente referidas a América Latina, estas corresponden a la historia reciente, considerándose los casos de las dictaduras vinculadas a la Revolución Cubana y a la Guerra Fría.

Con respecto a Cataluña, los documentos muestran relatos orientados a la construcción de una identidad colectiva que permita construir la propia historia a través de las las relaciones entre pasado, presente y futuro. Si bien las interrelaciones con las cultura europeas que se proponen giran principalmente en torno lo político, también se considera el caso específico de los intercambios culturales -y también económicos- entre los países colonizadores del Mediterráneo y las poblaciones de la península Ibérica. Se propone así, una Cataluña inserta en Europa y las relaciones con América y sus culturas aparecen con la conquista de América. No se plantean explícitamente, al menos en esta primera aproximación, relaciones con África y Asia. Si aparece como contenido el nacimiento del Islam, pero no se plantea desde un objetivo de interrelación e intercambio entre culturas.

En cuanto a Sudáfrica, las interrelaciones entre culturas resultan mucho mas manifiestas en los documentos. Las interrelaciones que se proponen van desde los comienzos de la humanidad, a través del ancestro común africano. Resulta pertinente aclarar, que el tema aparece en la currícula para abordar la ideología del racismo y por lo tanto, el problema social de la segregación. Si bien el currículum sudafricano, pone en un primer plano la relación de África con Europa marcando un cierto eurocentrismo, también aparecen menos intensamente las interrelaciones que se han dado hacia en el interior del continente y algunas relaciones más de tipo comerciales y religiosas con Asia. Aunque la historia del país, tiene un importante lugar en los documentos -principalmente en la historia más reciente y el Apartheid- las culturas no africanas tienen un importante lugar en la currícula.

En cuanto a la relación global/local que permite comprender las condiciones globales actuales (Santisteban, et. al. 2017; Stearns, 2012) y lo problemas del mundo

contemporáneo, en ninguno de los documentos relevados, aparecen explícitamente.

En los caso de Argentina y Cataluña, las relaciones que aparecen entre lo local y global, tienden a focalizarse principalmente en la necesidad de contextualizar procesos históricos nacionales por lo que si bien lo global tiene su lugar, aparece como subsidiario de lo nacional. En este sentido, no se observa una complejidad del cambio en la historia que pueda favorecer a una causalidad glocal de los problemas del mundo contemporáneo.

En cuanto a la currícula sudafricana, se observa una preocupación desde las finalidades de la enseñanza por preparar al estudiantado para la responsabilidad social local, regional, nacional, e inclusive continental y global. Esto hace que en los documentos se expresen relaciones entre lo local y global, como el ejemplo ya expresado entre la ideología del racismo fundamentalmente en Europa y el Apartheid en Sudáfrica. De todos modos, no se llega a presentar una causalidad glocal que permita aunar procesos.

En lo que respecta la contemporaneidad (González Valencia et. at., 2016; Llusá, 2016) como regulador del tiempo histórico para la comprensión del origen de los problemas sociales del mundo contemporáneo, en ninguno de los casos se relacionan sucesos simultáneos en una misma unidad temporal que permita una reconstrucción más total de la historia (Llusá, 2016; Pagés, 2016). En los documentos sudafricanos si se observa una propuesta de trabajar procesos simultáneos, pero no se observa una relación explícita entre ellos. En cuanto a Cataluña, solamente en un pequeño apartado se propone enseñar el concepto de simultaneidad junto con otros reguladores del histórico.

Por último, con respecto a la comparación histórica (Pagés, 2017, Santisteban, et. al. 2017; Stearns, 2012) como estrategia para facilitar al conocimiento de otras culturas diferentes con evoluciones históricas distintas a la propia, se encuentra solo sugerida indirectamente en el currículum sudafricano mediante la propuesta de abordar un proceso histórico correspondiente a una sociedad o cultura y seguidamente otro proceso análogo de otra cultura en otro territorio. Esto no asegura la comparación pero si supone proponer al menos realizar estudios de caso (Stearns, 2012). Un ejemplo puede observarse en cuanto a la Revolución Industrial en Europa, a la cual le sigue directamente en los documentos el caso de la Revolución Industrial Africana. En el único caso que se expresa explícitamente la propuesta de una comparación, es en el tratamiento del Apartheid como problema social, donde se lo compara históricamente con el Holocausto.

Algunos aportes para propuestas e innovaciones curriculares

Concibiendo al currículum en su función social como una posible vía para transformación de la realidad social (De Alba, 1998) y partiendo del análisis de la currícula de los tres sitios según este primer esbozo de un marco teórico para una enseñanza

de la historia para los problemas del mundo contemporáneo, se pueden esbozar algunos posibles aportes de la investigación a potenciales propuestas e innovaciones curriculares:

- Poner énfasis en las interrelaciones y contactos entre culturas (Santisteban, et. al. 2017; Stearns, 2012) en toda la historia, mostrando cómo se han desplegado las relaciones sociales mundiales, evitando los relatos eurocéntricos para poder acercarse al origen de los problemas sociales contemporáneos y comprenderlos más globalmente.
- Insistir en la relación global/local (Stearns, 2012). No solo contextualizar procesos históricos en lo continental y mundial, sino haciendo foco en lo glocal otorgándole igual importancia a lo local y a lo global para mostrar que estas interrelaciones siempre existieron en la historia, trabajando la causalidad glocal de los problemas sociales contemporáneos.
- Tratar los acontecimientos y procesos históricos a través del regulador de la contemporaneidad (González Valencia et. at., 2016; Llusá, 2016; Pagés, 2016) para favorecer a la indagación sobre las relaciones entre los hechos habilitando a relaciones entre procesos locales en una historia más total, en la que los problemas sociales tengan un lugar primordial.
- Apelar a la estrategia de la comparación histórica (Pagés, 2016; Santisteban, et. al., 2017; Stearns, 2012) y los estudios de casos (Stearns, 2012) para visualizar similitudes y diferencias en las evoluciones históricas de las diferentes culturas y sociedades en momentos particulares de la historia. Se trata de conectar comparativamente procesos históricos y los orígenes y desarrollo de problemas sociales comunes.

Pero dados los aportes del avance de la investigación en cuanto a la aproximación a un marco teórico y el análisis de los documentos curriculares, ¿qué puede llegar a aportar una enseñanza de la historia para los problemas del mundo contemporáneo a una ciudadanía en un mundo cada vez más global?

Dado este mundo cada vez más interdependiente y considerando lo analizado hasta aquí, una enseñanza de la historia para los problemas del mundo contemporáneo surge la posibilidad de desentrañar y mostrar las complejas estructuras desiguales y relaciones de poder (Andreotti, 2006) para promover sujetos que se sientan parte de la humanidad y participen más activamente para un cambio social mundial. Reconociendo el vínculo intrínseco entre historia y ciudadanía y entendiendo a esta interdependencia mundial como asimétrica, el abordaje histórico de los problemas sociales comunes puede llegar a aportar a ciudadanos y ciudadanas capaces de reflexionar y comprender lo que nos hace humanos y así responsabilizarnos por una mejor convivencia (Santisteban, et. al. 2017) y un futuro más justo.

Bibliografía

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development. Education Review*, 3, 40-51.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. Benejam, P. y Pagés, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 33-51) Barcelona: Horsori.

De Alba, A. (1998). *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Department Basic Education South Africa (2014a). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 7-9*. Social Sciences. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.

Department Basic Education South Africa (2014b). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 10-12*. History. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.

Departament d'Ensenyament Catalunya (2015b). *Curriculum Educació Secundària Obligatòria. Àmbit Cultura i Valors* (Cultura i Valors Ètics). Barcelona: Departament d'Ensenyament Generalit de Catalunya.

González Valencia, G.; Sant, E.; Santisteban, A. y Pagés, J. (2016). Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado de ciencias sociales en la realidad iberoamericana*. Santiago de Chile: Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Llusá, J. (2013). El pasado, el presente y el futuro en la innovación de la investigación de la historia. Un estudio sobre la contemporaneidad. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 11, 11-18.

Llusá, J. (2016). La contemporaneitat una possibilitat educativa per a la formació de la ciutadania global. En *Dossier XIII Jornades Internacionales de Investigació en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 116-117). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ministerio de Educación República Argentina (2011). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1º y 2º/2º y 3º Años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Octubre.

Ministerio de Educación República Argentina (2012). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales: Historia - Geografía - Economía*. Campo de Formación General. Ciclo Orientado Educación Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Pagés, J. (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 143-150). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS. *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una Ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS/ Universidad de las Palmas.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Santisteban, A., Pagés, J. y Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L. Ho, D. Kiwan, C.L. Peck, A. Peterson, E. Sant y Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. United Kingdom: Palgrave Macmillan

Stearns P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'*. Barcelona: Crítica.

31. La inclusión y los roles de las mujeres en las clases de Historia y Ciencias Sociales

Daniela Cartes Pinto y Jesús Marolla Gajardo

El currículo chileno desde el 2012 a la fecha ha desarrollado cambios curriculares en el sector de historia, geografía y ciencias sociales. Proponen nuevos enfoques historiográficos para analizar los fenómenos históricos. En el caso de temas de género sus propuestas van desde la lucha de derechos de hombres y de mujeres y la participación política, principalmente para validar el sistema político, social y respeto de los derechos humanos.

La investigación en historia como la didáctica de las ciencias sociales en las últimas dos décadas ha manifestado una amplitud en los temas que dan la posibilidad de mostrar nuevas formas de comprender la configuración social.

La emergencia de nuevos enfoques y perspectivas de análisis, la complementariedad generada entre la historia y otras ciencias sociales, han favorecido la superación del enfoque positivista. Los estudios acerca de la violencia y los conflictos, las relaciones de poder, las formas de comportamiento moral y, en general, las de sociabilidad y afectividad entre grupos y clases sociales y entre géneros, hoy forman parte de las nuevas preocupaciones.

Preguntas, objetivos y supuestos

Los problemas de violencia e injusticia social han creado un escenario complejo en la sociedad de hoy ¿cuál es el rol de la mujer en la sociedad de hoy y de ayer?

Objetivos y metodología

El objetivo es reflexionar sobre los roles que se le atribuyen a las mujeres desde las representaciones sociales del profesorado de historia y contrastar las ventajas de incluir las problemáticas por razones de género.

La investigación es cualitativa y está basada en un estudio de caso (Stake, 2007),