



Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación

ISSN: 2027-1174

ISSN: 2027-1182

Pontificia Universidad Javeriana

García-Morís, Roberto; Oller, Montserrat
Enseñar y aprender las *migraciones forzosas* en *Ciencias Sociales*
Magis. Revista Internacional de Investigación en
Educación, vol. 15, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-24
Pontificia Universidad Javeriana

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.eamf>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281074767015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Enseñar y aprender las *migraciones forzadas* en *Ciencias Sociales*

magis



Teaching and Learning about Forced Migration in Social Sciences

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 06 de diciembre de 2020

Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2021

Fecha de disponibilidad en línea: enero de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.eamf

ROBERTO GARCÍA-MORÍS
roberto.garcia.moris@udc.es
UNIVERSIDADE DA CORUÑA, ESPAÑA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9030-0810>

MONTSERRAT OLLER
montserrat.Oller@uab.cat

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4142-2827>

Dossier: Migración, fenómeno social mundial con implicaciones educativas situadas y contextuales
VOLUMEN 15 / AÑO 2022 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-24

Para citar este artículo | To cite this article

García-Morís, R. & Oller, M. (2022). Enseñar y aprender las migraciones forzadas en Ciencias Sociales. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.m15.eamf



Resumen

Esta investigación analiza las representaciones sociales del alumnado de secundaria sobre las migraciones forzosas. El estudio se llevó a cabo a través de un cuestionario, con dos grupos de estudiantes que seguían una materia con metodología tradicional y enfoque positivista. Se exploraron sus representaciones sociales sobre la migración forzosa como un problema social relevante y sus opiniones respecto a incorporar estas temáticas como estructurantes de la materia de Ciencias Sociales. Los resultados muestran un alumnado favorable a incorporar dichas temáticas, que consideran útiles, a la vez que se detectan representaciones sociales positivas hacia las personas migrantes.

Palabras clave

Inmigración; enseñanza secundaria; estudios sociales; ciencias sociales; problemas sociales; representaciones sociales

Abstract

This research analyzes the social representations of high school students about forced migrations. The study was conducted by using a questionnaire to two groups of students who followed a course based on traditional methodology and a positivist approach.

The research explored students' social representations about forced migration as a relevant social problem and their opinions regarding incorporating these topics as a structural aspect of Social Sciences. Results showed that students responded positively regarding incorporating these themes in the subject, which they considered useful; and we detected positive social representations towards migrants.

Keywords

Immigration; secondary education; social studies; social sciences; social problems; social representations

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del *Proyecto de difusión del derecho al hábitat, con especial incidencia en modelos de gobernanza participativos, a través da sensibilización y la educación no formal de agentes multiplicadores clave y alumnado de secundaria en la ciudad de A Coruña*, financiado por la Xunta de Galicia (Galicia, España). Convocatoria Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Referencia DH 2017-18.

Introducción

Las estadísticas muestran que la movilidad de personas y las migraciones provenientes de África hacia Europa han estado ahí desde hace muchos años. No obstante, los medios de comunicación influyen para que estén o no en el imaginario y preocupaciones de la ciudadanía, y particularmente del alumnado de secundaria. El hecho de que se la exponga o no en la primera línea informativa no convierte a la migración forzosa en un problema social mayor, pero sí la sitúa en mayor medida entre las preocupaciones de la ciudadanía, precisamente por la influencia de los medios en sus diferentes formatos en la sociedad actual.

Los problemas sociales relevantes, o cuestiones sociales e históricas socialmente vivas, son aquellas que están presentes en la sociedad, en los saberes de referencia y en los saberes escolares (Legardez, 2003). La migración forzosa cumple estas características, está viva en la sociedad, ya que las duras vivencias que pasan las personas migrantes representan una cuestión humanitaria de primer orden, además de que es objeto de análisis en los saberes de referencia, motivando investigaciones desde la perspectiva de diferentes ciencias sociales y, como no podría ser de otra manera, forma parte de los saberes escolares.

A pesar de esto, a poco que observemos los manuales escolares o nos acerquemos a experiencias reales de aula, podremos comprobar que de forma bastante mayoritaria no se profundiza realmente en esta y otras problemáticas sociales, formando parte de otros muchos conceptos propios de la geografía y la historia, como por ejemplo los estudios de población, que no incorporan realmente problemáticas sociales en la mayoría de los casos.

Por estas razones, se consideró importante indagar las representaciones del alumnado que está acabando secundaria en torno a las migraciones forzosas como problema social relevante, así como conocer qué opinan sobre la necesidad de estudiar estas temáticas en el marco de las ciencias sociales.

Referentes conceptuales

En el contexto español, cada vez son más los especialistas en didáctica de las ciencias sociales que defienden la necesidad de orientar la enseñanza y el aprendizaje de estas, de la geografía y la historia, hacia los problemas sociales más relevantes (Benejam, 1997; García-Pérez, 2005; Oller, 2011; Pagès & Santisteban, 2011; Pineda-Alfonso & García-Pérez, 2017; Santisteban, 2009, entre otros), aunque esta concepción sigue siendo minoritaria en los contextos reales de aula.

En el contexto internacional, la tradición anglosajona utiliza la denominación de *problemas sociales relevantes* o *temas controvertidos* (Evans & Saxe, 1996; Hurst & Ross, 2000), mientras que la francesa, más reciente, se refiere a *cuestiones socialmente vivas* (Audigier, 2001; Legardez, 2003; Legardez & Simonneaux, 2006; Tutiaux-Guillon, 2011). Lo que tienen ambas en común es su orientación hacia la ciudadanía democrática (Pagès y Santisteban, 2011), que suele ser más común en las propuestas educativas centradas exclusivamente en la educación para la ciudadanía (Muller, 2011), aunque en ocasiones se integra también en el marco de la clase de Ciencias Sociales o Estudios Sociales, tal y como se defiende en el ámbito español (Parker, 2016; Rapoport, 2020).

Tanto la investigación como las propuestas para organizar el currículo a partir de cuestiones socialmente vivas han crecido en España notablemente en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. Con todo, la transferencia al sistema educativo es lenta y su presencia minoritaria, por lo que hay que actuar principalmente en el ámbito de la formación del profesorado para intentar cambiar este panorama. Siguiendo a Pagès (2007), este enfoque centrado “en los problemas sociales relevantes es una gran oportunidad para la educación ciudadana porque, al estilo de lo que Dewey propuso, acerca a los jóvenes al mundo y les prepara para la vida” (p. 208).

Método

Preguntas, supuestos y objetivos

En este trabajo se investigan las representaciones sociales sobre las migraciones forzosas en el alumnado de 4º de ESO (último curso de escolaridad obligatoria en España, 16 años), por lo que es necesario empezar por concretar el concepto de *representaciones*, el cual proviene del campo de la psicología social a través de los trabajos pioneros de Moscovici (1976) y Jodelet (1989), y toma en consideración la relación existente entre las personas y su entorno. Araya (2012) considera que “cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además,

los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (p. 11). Siguiendo a Pagès y Oller (2007, p. 6), podríamos definir las como “un conjunto de informaciones, de opiniones y de valores que constituyen un ‘pre-saber’ más o menos bien estructurado que aporta explicaciones, más o menos elaboradas, sobre una situación, un hecho del presente o del pasado, un problema, un conflicto, un tema, etc.”; en definitiva, la necesidad de promover investigaciones para explorar estas representaciones resulta imprescindible para la enseñanza, en la medida en que se entiende que aprender consiste también en modificar tales representaciones.

La llegada de inmigrantes a Europa, concretamente a España, sigue siendo una realidad que aparece de manera intermitente en los medios de comunicación, resurgiendo de forma insistente en determinados momentos. Aunque podríamos centrarnos en otros contextos, se optó por investigar las migraciones forzosas de África a Europa, a través del caso del Estado español. Una vez elegido el problema social relevante a plantear al alumnado del último curso de secundaria, se han formulado las siguientes cinco preguntas de investigación, seguidas a continuación de los dos supuestos de los que partimos:

1. ¿Qué representaciones sociales sobre las migraciones forzosas tiene el alumnado de 4º de ESO?
2. ¿Qué opinan sobre las situaciones por las que pasan las personas migrantes?
3. ¿Qué soluciones proponen para reparar este problema social relevante?
4. ¿Dónde han aprendido los y las jóvenes lo que saben sobre esta problemática?
5. ¿Consideran que estas temáticas deberían formar parte de las ciencias sociales que estudian en la escuela?

Supuesto 1: El alumnado que cursa 4º de la ESO no solo tiene representaciones sociales y opiniones sobre la inmigración forzosa, sino que se plantea posibles soluciones a este problema social, detectando parte de sus causas.

El estudiantado de secundaria puede no tener muchos conocimientos disciplinares sobre las ciencias sociales, pero sí que poseen representaciones sociales y opiniones sobre las problemáticas actuales, tal y como muestran estudios recientes sobre los conocimientos históricos (Navarro-Medina, 2012). Además, Santisteban (2009) llama la atención sobre algunas investigaciones que muestran cómo el alumnado de primaria piensa que actuará mejor en el futuro que los adultos de su tiempo y, sin embargo, cuando están en secundaria no se sienten partícipes de los cambios.

Supuesto 2: El alumnado conoce esta realidad social a través de fuentes diferentes a la escuela y se manifiesta favorable a incorporar estas temáticas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

El mundo actual se caracteriza por la fuerte influencia de los medios de comunicación, que acercan al alumnado a diferentes problemáticas, superando la visión de realidad cercana o lejana que solía hacerse en la escuela. Hay estudios que muestran que las representaciones sobre la organización social son adquiridas en contextos muy diferentes al escolar (Pagès & Oller, 2007). Además, en otros estudios se mantiene que el alumnado de forma mayoritaria muestra su disposición a la introducción en el aula de temas controversiales (Salinas & Oller, 2017). Estos supuestos pretenden ser verificados mediante cinco objetivos de investigación:

1. Analizar las representaciones sociales sobre las migraciones forzadas que tiene el alumnado de 4° de ESO.
2. Interpretar las opiniones que el alumnado del último curso de secundaria tiene sobre las situaciones por las que pasan las personas migrantes.
3. Identificar las soluciones que los y las estudiantes proponen para solucionar esta problemática social.
4. Analizar en qué contextos el alumnado ha aprendido lo que sabe sobre esta problemática en torno a las migraciones.
5. Analizar si el alumnado considera que estas cuestiones socialmente vivas deberían formar parte de las ciencias sociales que estudian en la escuela y cómo lo argumentan.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes de un instituto de educación secundaria, de tamaño medio, situado en el centro de la ciudad de A Coruña (Galicia, España), al que acuden desde diferentes puntos de la ciudad. El centro fue elegido por estar participando en un proyecto de aprendizaje servicio (ApS) y se escogieron dos grupos de 4° de ESO que seguían una metodología tradicional, muy apegada al libro de texto.

En total participaron 49 estudiantes en el marco de una clase de Ciencias Sociales, Historia, de 4° de ESO, de los cuales el 39 % eran varones y el 61 % mujeres, con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años ($M = 15,80$; $DT = 0,84$). Aunque casi la totalidad ha vivido la mayor parte de su vida en Galicia, es destacable la alta presencia de alumnado originario de otros países. El 78 % nació en Galicia, pero destaca un 14 % que lo hizo en Hispanoamérica (1 caso en Uruguay, 1 caso en Ecuador, 2 casos en Colombia y 3 en Venezuela) y un 8 % que nació en otros países europeos

(1 caso en Bielorrusia), asiáticos (1 caso en China) y africanos (1 caso en el campamento de Tinduf, Argelia, y 1 caso en Etiopía).

Instrumentos

El total de estudiantes participó en el estudio a través de un cuestionario basado en el modelo de Pagès y Oller (2007) para el estudio de las representaciones de los jóvenes catalanes sobre el derecho y la justicia. Constó de ocho preguntas, siete abiertas y una cerrada, y estuvo dividido en dos partes, la primera enfocada a las representaciones sociales y a la interpretación de tres imágenes, y la segunda orientada a que los participantes reflexionasen sobre los contextos de aprendizaje, así como sobre la oportunidad de incorporar estas temáticas en la enseñanza reglada.

En primer lugar, se incluyeron preguntas para obtener datos socio-demográficos como género, edad, curso, lugar de nacimiento y de residencia. Seguidamente, la primera parte comienza con el epígrafe “¿Qué me dicen estas imágenes?”, incorporando a continuación tres imágenes procedentes de los medios de comunicación digitales. La imagen 1 (Valla, figura 1) fue tomada del diario *Público*, donde figuraba incorporada como imagen de archivo procedente de la agencia de noticias *Europa Press* en una noticia del 11 de octubre de 2017 que llevaba como titular “La Guardia Civil impide la entrada de 250 subsaharianos por la valla de Ceuta”.

Figura 1

Imagen 1 (Valla) utilizada en el cuestionario



Fuente: Diario Público

La imagen 2 (*Patera*, figura 2) pertenece al periódico *20 minutos* y forma parte de un breve video publicado el 28 de octubre de 2013, en una noticia que llevaba por título “Interceptan una patera con 44 inmigrantes, cinco de ellos niños, cerca de Motril”. Por último, la imagen 3 (*Venta*, figura 3) fue obtenida del periódico *El ABC de Sevilla* y pertenece a una noticia del

15 de febrero de 2016 que llevaba como titular “«Top manta», así se organiza en Sevilla el negocio que da sustento a las grandes redes mafiosas”. La mayoría de las preguntas incorporadas (salvo la 6), son preguntas abiertas, que dan libertad para su contestación.

Figura 2

Imagen 2 (Patera) utilizada en el cuestionario



Fuente: Periódico 20 minutos

La primera parte del cuestionario se centró en recoger los conocimientos, las representaciones sociales y las opiniones del alumnado sobre las migraciones forzosas a través de las preguntas 1 a 4 del cuestionario. En la 1 se presentó una tabla en la que, para cada una de las tres fotografías, el alumnado tuvo que escribir los elementos que identificaba, lo que les sugería cada imagen y la opinión que sobre ella tenían. La pregunta 2 pretendía que se identificasen las causas de lo que sucede en las imágenes, mientras que la 3 les interrogaba sobre las posibles soluciones a esta problemática social, y en la 4 se les preguntó por la autoría de las imágenes.

Figura 3

Imagen 3 (Venta) utilizada en el cuestionario



Fuente: El ABC de Sevilla

La segunda parte del cuestionario se dedicó a indagar la visión del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de temáticas y se encabezó nuevamente con un título en modo de pregunta: “¿Dónde he aprendido sobre esto?”. La pregunta 5, orientada a conocer dónde se han adquirido estos conocimientos, fue cerrada, e incluyó varias opciones de respuesta. Las preguntas 6, 7 y 8 fueron abiertas, interrogando al alumnado sobre si han estudiado alguna vez estas temáticas y en qué materias, si les gustaría estudiarlas en caso de que no lo hayan hecho, por qué les apetecería y si les parecería útil hacerlo.

De forma complementaria al cuestionario, que tal y como se ha visto está formado mayoritariamente por preguntas abiertas, se realizó un *focus group*, el cual permite obtener diversas miradas y procesos emocionales dentro de una interacción grupal (Gibbs, 2012). De este modo, podemos triangular los resultados, aplicando comparaciones sobre un mismo grupo a través de las informaciones obtenidas en un momento diferente del proceso.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario fue impreso en papel y se distribuyó a los dos grupos durante una hora de clase de Ciencias Sociales, Historia. Las respuestas fueron clasificadas, utilizando el programa comercial Microsoft Excel, que permitió categorizarlas y cuantificarlas.

El procedimiento seguido para el análisis de datos fue diferente en función de las preguntas. Las imágenes fueron presentadas ante el alumnado sin ningún tipo de explicación sobre su procedencia ni sobre la realidad en ella representada. La primera parte de la pregunta 1 permitió analizar las representaciones, realizando un agrupamiento de los conceptos similares que describían o analizaban la realidad representada. El mismo procedimiento se siguió para las preguntas 2, 3 y 4, que se centraban en las causas, las posibles soluciones y la autoría de las fotos. La segunda parte de la pregunta 1 permitió analizar las opiniones, que en este caso se agruparon en categorías creadas a la vez que se explotaban los datos, concretamente cuatro: calificación de lo que sucede, petición de soluciones para que no suceda, rechazo a que esto suceda y búsqueda de causas de por qué sucede. La pregunta 5 era cerrada, con lo que se cuantificaron las respuestas, y la 6, la 7 y la 8, relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje de estas temáticas, fueron explotadas agrupando las de idéntica respuesta.

El *focus group* se realizó cuatro semanas después, seleccionando ocho estudiantes, cuatro hombres y cuatro mujeres, elegidos entre aquellos que mostraron, a través del cuestionario, experiencias de vida diferentes en torno a la cuestión migratoria, ya sea por haberla vivido en primera

persona, por sus ascendientes, o por no manifestar ninguna experiencia vital en torno a las migraciones. Los datos fueron transcritos y analizados a través del programa de análisis cualitativo MAXQDA.

Resultados

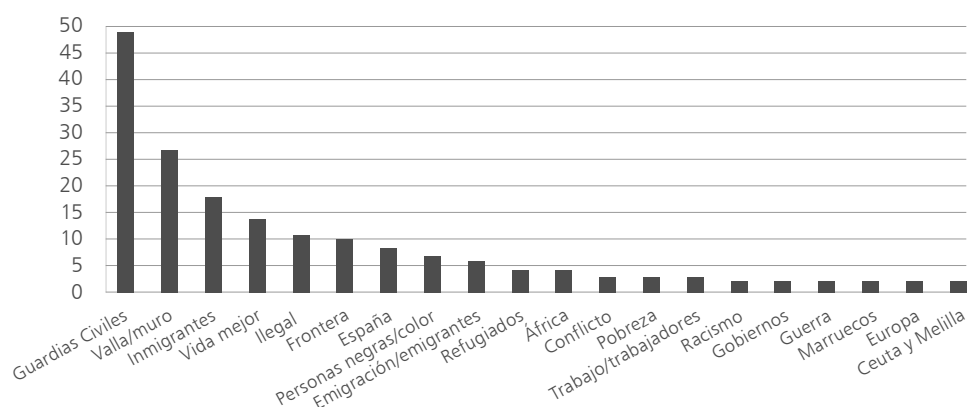
La interpretación de las imágenes de migraciones

Las representaciones del alumnado sobre las migraciones forzadas

En la figura 4 se muestran los conceptos y el número de estudiantes que los utiliza en sus respuestas, lo cual permite acercarse a las representaciones sociales que sobre las migraciones forzadas tiene el estudiantado de 4° de ESO. Por el momento, podría adelantarse que el alumnado leyó esta imagen de forma contextualizada, mostrándose capaces de interpretarla. La totalidad de los alumnos y alumnas identificaron a las fuerzas de seguridad.

Figura 4

Representaciones sociales sobre la imagen 1 (Valla)



Fuente: elaboración propia

El 55,10 % identifica la valla, incorporando en sus narrativas la idea de frontera (20,41 %), a las personas inmigrantes (36,73 %) y emigrantes (12,24 %), refiriéndose también en ocasiones a ellas como refugiadas (8,16 %) y describiéndolas como personas de color (14,29 %) en una situación "ilegal" (22,45 %). Situaron las causas de la imagen en contextos de pobreza (6,12 %) o guerra (4,08 %) y en la búsqueda de una vida, trabajo o lugar mejor y más digno (28,57 %).

Hubo también importantes referencias al espacio, específicamente a España (16,33 %), o a su frontera en Ceuta y Melilla (4,08 %), de forma particular, y de modo más general, a África (8,16 %), Europa (4,08 %) o Marruecos (4,08 %). En menor medida (menos de un 3 %), están también presentes en las narrativas otros conceptos como los de desplazamiento,

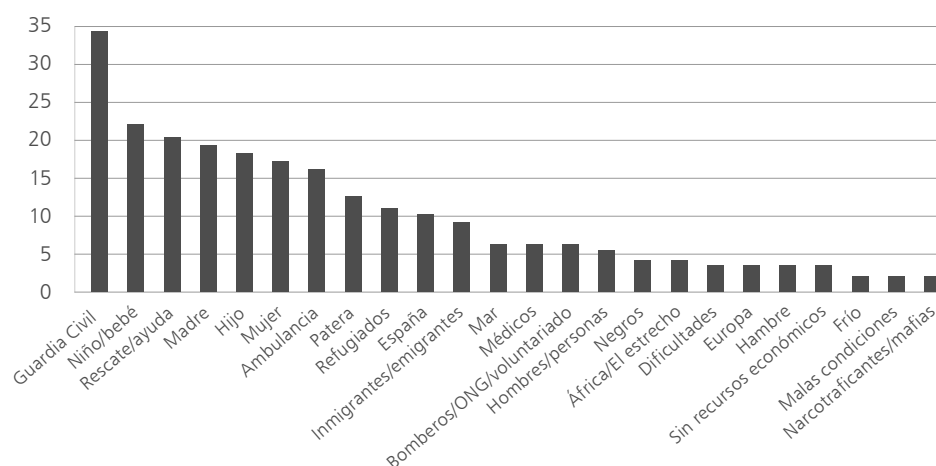
extranjeros, desarrollo, violencia, justicia, problema y seguridad, e incluso mafia y prostitución.

En la figura 5 se muestran los principales conceptos utilizados en las narrativas de los y las estudiantes, que al igual que en el caso anterior muestran que manejan representaciones sociales sobre este fenómeno. Aunque algunos participantes identificaron a los miembros de salvamento marítimo como bomberos, voluntarios o representantes de una organización no gubernamental (12,24 %), médicos (12,24 %) o incluso hombres o personas de modo general (10,20 %), mayoritariamente volvieron a identificarlos como guardias civiles o policías (69,39 %). También describieron la escena como una situación de rescate o ayuda (40,82 %), imaginando el vehículo que aparece al fondo como una ambulancia (32,65 %) y vinculando la imagen a la llegada de pateras (24,49 %) por mar a las costas españolas (20,41 %), en algunos casos desde África por el estrecho de Gibraltar (8,16 %).

A diferencia de la imagen anterior, aunque también calificaron a las personas como inmigrantes o emigrantes (18,37 %), hubo un número mayor de estudiantes que se refirieron a ellas como refugiadas (22,45 %). En la identificación de las personas migrantes, se han diferenciado aquellas respuestas que identificaron una mujer (34,69 %) y un niño o bebé (44,90 %) (solo en un caso una niña), de quienes denominaron a las dos personas como una madre (38,78 %) con su hijo (36,73 %). Entre las causas desencadenantes de la escena, el estudiantado sitúa el hambre (6,12 %), las malas condiciones de vida (4,08 %), las enfermedades (2,04 %), la falta de recursos (6,12 %) o las mafias que trafican con personas (4,08 %). De las narrativas se desprende que ven a esta mujer y su hijo como más vulnerables que los jóvenes de la imagen anterior de la valla.

Figura 5

Representaciones sociales sobre la imagen 2 (Patera)



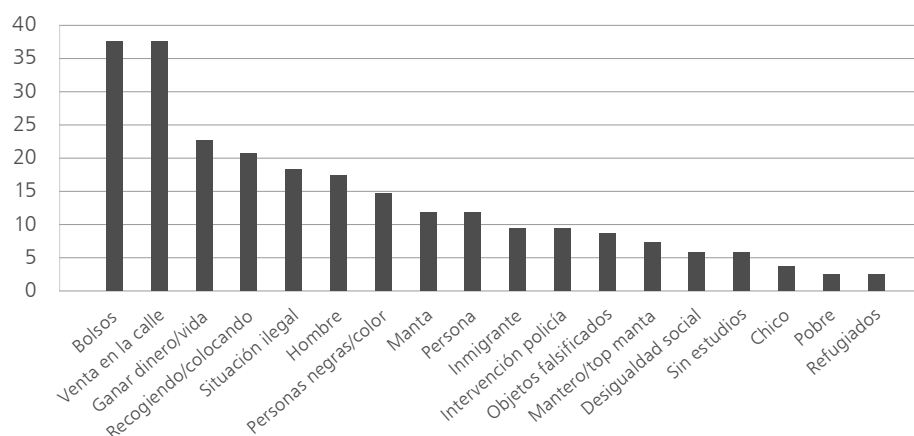
Fuente: elaboración propia

El alumnado fue capaz de realizar una lectura interpretativa de la imagen 3 (figura 6): comenzando por la escena, identifican la venta en la calle (75,51 %), en este caso de bolsos (75,51 %), siendo calificada la acción de ilegal por el 36,73 % de los participantes. El 44,90 % explica que la persona de la imagen realiza la venta de forma obligada para ganar dinero o “ganarse la vida”. En cuanto a la forma de referirse al joven que aparece en la imagen, el 34,69 % habla de un hombre (6,12 % un chico), el 28,57 % lo precisa como persona negra o de color, el 22,45 % se refiere a persona o personas en general, el 18,37 % lo denomina como inmigrante, el 14,29 % como mantero o del “top manta”, o también como pobre (4,08 %) o refugiado (4,08 %).

Por debajo del 3 % hay aún otras calificaciones, como emigrante o extranjero. En relación a la acción, el 40,82 % identifica que la persona está recogiendo o colocando los productos (considerados falsificaciones por el 16,33 %) de venta sobre una manta (22,45 %). Un 18,37 % del alumnado se refirió también a la policía, que, aunque no aparece en la imagen, podría llegar en cualquier momento. Hay referencias igualmente a la desigualdad social (10,20 %), y un 10,20 % del alumnado tiende a calificar a la persona inmigrante como “sin estudios”.

Figura 6

Representaciones sociales sobre la imagen 3 (Venta)



Fuente: elaboración propia

En relación con las causas que el alumnado identifica sobre la inmigración, sobre las que se interrogó en la pregunta 2 del cuestionario, hay una mayoría que las sitúa en los países de origen y en las desigualdades existentes entre estos y los países receptores, siendo concretamente estas las tres primeras causas (causa 1, 2 y 3), que suponen el 53,62 %. El resto de causas señaladas (de la 4 a la 13) se centran en factores motivantes de

los movimientos migratorios intrínsecos a los países destinatarios (46,38 %), que van desde el racismo (8,70 %), al mantenimiento de la seguridad (1,45 %), incluyendo el papel histórico (4,35 %) o el miedo (5,80 %), entre otras causas que se indican en la tabla 1.

Tabla 1
Causas de las migraciones identificadas por el alumnado

Causas	Núm.	%
1. Desigualdad social y económica entre países	14	20,29
2. Pobreza, guerras y problemas internos de países de origen	13	18,84
3. Búsqueda de una vida mejor	10	14,49
4. Mala o nula gestión de los gobiernos de países receptores	8	11,59
5. Racismo de los países receptores	6	8,70
6. Miedo de los países receptores	4	5,80
7. Falta de empatía	3	4,35
8. Explotación histórica de los países de origen	3	4,35
9. Leyes que no aceptan a los inmigrantes	2	2,90
10. Situación de ilegalidad	2	2,90
11. Egoísmo del ser humano	2	2,90
12. Poder en manos de pocas personas	1	1,45
13. Mantener la seguridad en los países de origen	1	1,45

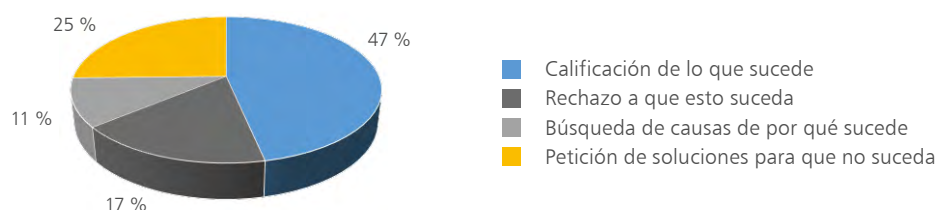
Fuente: elaboración propia

Las opiniones y las posibles soluciones que el alumnado aporta sobre la inmigración

La segunda pregunta de investigación fue: "¿Cuál es tu opinión sobre lo que sucede en la imagen?", y hemos categorizado las respuestas del alumnado para obtener una visión más clara sobre qué opinan. Aunque en el cuestionario se formuló una pregunta para cada imagen, tras observar que las opiniones eran bastante similares, se optó por presentar solo los resultados relativos a la imagen 1 (figura 7).

A excepción de un par de casos en los que no fueron capaces de interpretarla, hay casi unanimidad en el rechazo a este tipo de situaciones, poniéndose en la piel de las personas migrantes, criticando que se les impida el paso y lamentando que tengan que pasar por situaciones como las observadas. Teniendo en cuenta que hay un posicionamiento que en cierto modo empatiza con las personas migrantes, o en todo caso se mantiene neutral, se optó por agrupar las opiniones de los estudiantes en cuatro categorías diferentes: calificación de lo que sucede, petición de soluciones para que no suceda, rechazo a que esto suceda y búsqueda de causas de por qué sucede. Algunas respuestas se dirigieron a más de una categoría, lo que no impidió obtener los resultados que se muestran en la figura 7.

Figura 7
Opiniones del alumnado sobre la imagen 1 (Valla)



Fuente: elaboración propia

La categoría que más respuestas recibió fue la de “Calificación de lo que sucede”, en la que se realiza una valoración (generalmente adjetivada) de la imagen (47 %), designándose los hechos (sobre todo la valla y la presencia policial) como vergonzosos, lamentables, asombrosos, humillantes, tristes, inhumanos, entre otros calificativos. Dentro de esta categoría no solo se incluyeron las respuestas que dan una valoración a la situación, sino también aquellas en las manifiestan las sensaciones y los sentimientos que les produce lo que observan. Mayoritariamente son sentimientos de rechazo y de indignación, angustia, rabia, impotencia, entre otros, aunque también hubo un caso que mostró “contradicción”.

Hubo un 25 % de respuestas que incluimos en la categoría “Petición de soluciones para que no suceda”. Aquí se incluyeron tanto aquellas que hacían un llamamiento a una solución dialogada como las que están a favor de regular la situación, pero favoreciendo la entrada de personas en Europa. Se incluyen también aquellas que tan solo reivindican una solución, sin hacer propuestas, las que rechazan la frontera y reivindican el derecho de paso de las personas migrantes, o incluso aquellas que dan algún argumento a favor de la entrada.

El 19 % de respuestas se agruparon en la categoría “Rechazo a que esto suceda”, en la que se incluyen aquellas que directamente afirman que esto “no debería ocurrir”. Finalmente, se agruparon en un 11 % las respuestas en la categoría “Búsqueda de las causas de por qué sucede”, principalmente en alusión a la situación interna de los países de origen, pero también al papel que juegan los países receptores, o al rechazo de Europa a las personas migrantes.

Por tanto, podemos destacar que el alumnado de 4º de ESO tiene opiniones, aunque con frecuencia estereotipadas, sobre los procesos migratorios, fundamentalmente favorables o que empatizan con las personas migrantes. Esas opiniones se centran en mayor medida en calificar los sucesos, luego en la solicitud de soluciones para que no ocurran estas situaciones, rechazando que sucedan y, en último lugar, en opiniones sobre las

causas de por qué se dan escenarios como el que se observa en la imagen de la valla en Ceuta.

En la tabla 2 se muestran las posibles soluciones que proponen los adolescentes a este problema social, contabilizando dieciséis respuestas diferentes, que indican diversos aportes frente a los problemas sociales que se observan en las imágenes. Estos se podrían clasificar entre los que sitúan la solución en el contexto de los países de origen, para evitar las migraciones, y las que buscan soluciones en los países de destino, para gestionar la llegada de inmigrantes.

Dentro del primer grupo de soluciones destacan ayudas directas a los países de origen, en forma de contribuciones dinerarias, médicas o alimentarias (24,19 %), la potenciación del desarrollo económico de los países de origen (14,52 %) o la conclusión de explotación (1,61 %); en una línea similar se sitúa la terminación de las guerras (3,23 %). El resto de soluciones se centran en el contexto de los países de destino y tienen que ver con la gestión de las personas que llegan, principalmente en la prestación de derechos y asistencia (14,52 %) o en la provisión de un trabajo o estudios (6,45 %) a las personas migrantes. También hay estudiantes que recalcan en la concienciación de las personas (11,29 %) o en la superación de los estereotipos (3,23 %). Algunas respuestas se centran también en la gestión de los gobiernos receptores (6,45 %) o en el reparto de los migrantes entre los diferentes países (3,23 %). Parece que hay casi unanimidad en situar las soluciones en manos de los países destinatarios, mientras que, como se señaló, las causas se situaban en mayor medida en los países de origen.

Tabla 2

Soluciones que el alumnado propone para este problema social

Soluciones	Nº	%
1. Ayudas médicas, dinerarias y de comida que mejoren la vida	15	24,19
2. Derechos y asistencia en países receptores	10	16,13
3. Desarrollo económico de los países de origen	9	14,52
4. Concienciación	7	11,29
5. Buscarles un trabajo o estudios	4	6,45
6. Gestión de gobiernos de países receptores	4	6,45
7. Superar estereotipos	2	3,23
8. Acoger entre diferentes países a los refugiados	2	3,23
9. Acabar con las guerras	2	3,23
10. No explotar los países	1	1,61
11. Igualdad de derechos	1	1,61
12. Que los inmigrantes no hagan lo que no deben	1	1,61
13. Establecer un protocolo de entrada de inmigrantes	1	1,61
14. Más ONG	1	1,61
15. Dejarles entrar	1	1,61
16. Crear centros para facilitar la integración	1	1,61

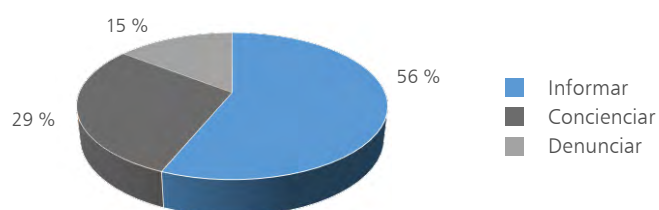
Fuente: elaboración propia

La identificación de la autoría y de la naturaleza de la imagen

A pesar de que no se dieron informaciones sobre la procedencia de las imágenes y su autoría, el alumnado las vinculó en un 68 % con un periodista o fotógrafo perteneciente a un medio de comunicación. El 18 % no precisó de quién se trataba, refiriéndose al autor como una persona y pasando directamente al porqué de las fotos. El 9 % atribuyó la autoría a los voluntarios de las ONG y el 5 % a la policía. El hecho de que el 68 % del alumnado se decantara por un autor de los medios de comunicación, hizo que el 56 % estableciera que la motivación principal fuera informar. Un 29 % consideró que la imagen pretendía concienciar y el 15 % denunciar los hechos reflejados (figura 8).

Figura 8

Motivación para la realización de las imágenes según el alumnado



Fuente: elaboración propia

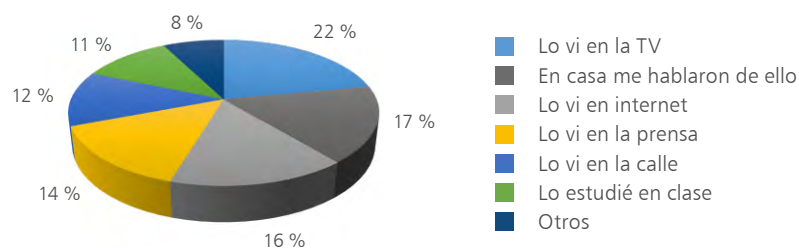
El tratamiento educativo de las migraciones forzosas como problema social relevante

Dónde han aprendido lo que saben sobre las migraciones forzosas

La pregunta 6 planteó "Señala dónde has aprendido lo que has expuesto en las preguntas anteriores". La respuesta era cerrada, ya que se les ofrecieron opciones que podrían señalar sin límite (figura 9). En el caso de que el alumnado señalara que lo estudió en clase, tuvo que responder a la pregunta 7: "Si has estudiado alguna vez en clase algo parecido, ¿en qué materia fue? Explícalo" (figura 10).

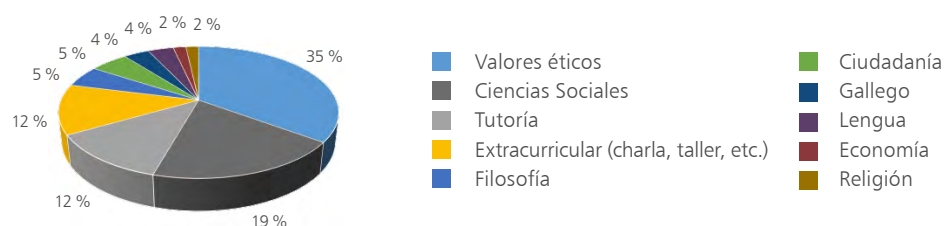
Figura 9

Dónde aprendió el alumnado lo que sabe sobre esta temática



Fuente: elaboración propia

Figura 10
Materias en las que trataron estas temáticas



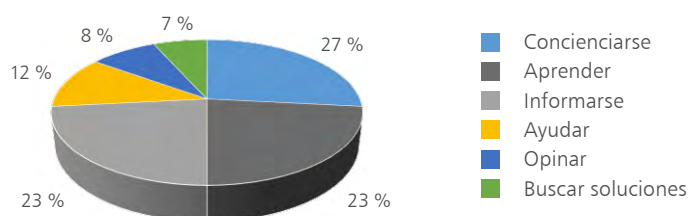
Fuente: elaboración propia

La clase es la opción menos elegida (11 %). Los medios de comunicación dominan entre los contextos de aprendizaje, la televisión con un 22 %, internet con un 16 % y la prensa con 14 %; la opción de “En casa me hablaron de ello” supone el 17 % y el 8 % otros. Dado que podían señalar, dentro de otros, a qué se referían, dominan las charlas (31 %), que en algunos casos parece que no sitúan en el contexto de aula, aunque hayan sido en el instituto, y un 15 % dice que lo aprendió de forma autodidacta. Respecto a en qué materias lo estudiaron, de escoger la opción “Lo estudié en clase”, domina Valores éticos (35 %), seguida de Ciencias Sociales (19 %), Tutoría (12 %) y actividades extracurriculares (12 %). En cuanto a las temáticas tratadas, entre aquel alumnado que sí profundiza en la respuesta domina en un 56 % la crisis de los refugiados, 17 % la emigración, y 6 % cada uno, respectivamente, para la valla de Melilla, el pacifismo y la pobreza.

Necesidad y utilidad de tratar estos temas en educación secundaria

La pregunta 8 planteó: “¿Te gustaría tratar estos temas en clase? ¿Por qué?”. Hubo unanimidad en las respuestas, ya que el 92 % dijo que sí, y hubo un 8 % que no contestó a esta pregunta. En cuanto al porqué estudiar esto en clase, se decantan por: concienciarse (27 %), informarse (23 %), aprender (23 %), para poder ayudar (12 %), para poder fundamentar mejor las opiniones sobre este tema (8 %) y para buscar soluciones a estos problemas sociales (7 %) (figura 11).

Figura 11
Necesidad de tratar estas temáticas en clase

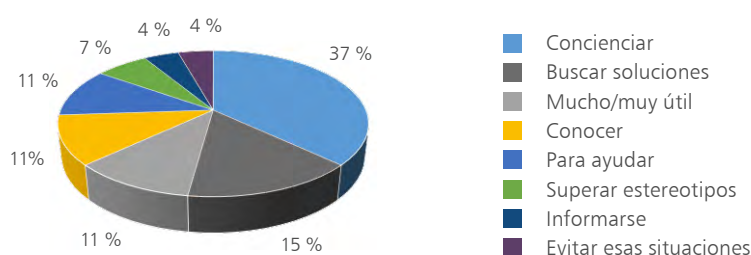


Fuente: elaboración propia

La última pregunta fue: “¿Crees que serviría para algo estudiar sobre esto?” (figura 12). El 84 % del alumnado consideró que sí era de utilidad, frente a un 8 % que afirmó que no y otro 8 % que no contestó a esta pregunta. El alumnado incorporó a sus respuestas una motivación respecto a para qué serviría estudiar estas temáticas. Nuevamente domina aquí la concienciación (37 %), seguida de la búsqueda de soluciones (15 %), de aumentar conocimientos (11 %), de ayudar (11 %), de superar estereotipos (7 %), de informarse (4 %) y de evitar esas situaciones (4 %); hubo un 11 % que señaló, sin precisar mucho más, que era muy útil o de muchísima utilidad (figura 12).

Figura 12

Utilidad de tratar estas temáticas en clase



Fuente: elaboración propia

Discusión

El primero de los supuestos que se mantuvo fue que el alumnado tiene representaciones sociales y opiniones establecidas sobre la inmigración forzosa y también plantea posibles soluciones a esta problemática, detectando parte de sus causas. La investigación verificó esta hipótesis, y mostró el uso que los adolescentes hacen de los conceptos propios de las ciencias sociales para interpretar las imágenes y construir su discurso.

En relación al fenómeno de la inmigración, el estudiantado tiende a identificarlo con razones de tipo económico, y después de conflicto y de pobreza, lo que coincide con otros trabajos, como el de Gil *et al.* (2018), que explora las representaciones sobre las personas migrantes, pero con niños y niñas al final de la etapa primaria (12 años), y que constata la identificación del inmigrante con alguien que “se desplaza por necesidad, sobre todo por cuestiones económicas, por conflictos o inseguridad” (p. 32). La conceptualización de la persona que migra como migrante económico, a tenor de nuestra investigación, aparece de nuevo al final de la etapa secundaria, donde los y las estudiantes identifican las razones económicas en primer lugar, pero también al conflicto y a la falta de seguridad como motivantes

del desplazamiento. Los datos provenientes del *focus group*, en el que se trató la definición de persona migrante, se refieren a quien se desplaza por motivos económicos, lo cual enlaza con la exploración de las causas que se asocian a este fenómeno social, sobre las que se preguntó expresamente, destacando las económicas, seguidas del contexto de pobreza, la guerra y la inestabilidad de los países emisores. Con carácter general, las causas se sitúan en los países de origen, es decir, son internas, argumentadas sobre la base del contexto económico y social propio de esos Estados, y aunque hay causas que se sitúan en los países de destino, no se analizan con la perspectiva histórica de interdependencia entre países, propia de un mundo global.

Hay un aspecto que llama la atención, y es que, entre los conceptos utilizados en la interpretación de las imágenes, la consideración de la acción como algo ilegal aparece en dos de ellas en quinto lugar, lo que nos aleja de la migración como derecho, identificándola como un delito. Esto debe enlazarse con el segundo objetivo de investigación, sobre el estudio de las opiniones, que arroja una conclusión clara: la actitud del alumnado participante es favorable a las personas migrantes, a las que valoran y con las que empatizan. Esto, en parte, es contradictorio con la identificación de la acción como algo ilegal, un estereotipo asociado a la inmigración forzosa que se constata entre el estudiantado, a pesar de su actitud favorable hacia la misma. No obstante, esta representación social respecto al fenómeno no es ajena a los contextos educativos, ya que la mayoría de los materiales no abordan la migración como un derecho, a pesar de su reconocimiento en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948.

No se aprecian diferencias significativas, aunque sí una mayor empatía, entre el estudiantado con experiencias directas con la migración, respecto a una mayor actitud favorable hacia las personas migrantes, con quien las tiene indirectas, por ejemplo, a través de familiares, o que sencillamente no las tiene. Esta misma situación se da entre el alumnado de primaria, que valora la diferencia como algo positivo (Gil *et al.*, 2018), y que lo hace en mayor medida en el caso de haber tenido experiencias vitales relacionadas con las migraciones. El *focus group* nos permitió observar un punto de vista más cercano, a través de uno de los jóvenes, proveniente del campamento de Tinduf, y quien empatiza de una forma más intrínseca con este fenómeno social, algo que se aprecia también en otros participantes del grupo focal con experiencias próximas, tanto directas como indirectas. A pesar de ello, en investigaciones previas se aprecia que respetar y valorar la diversidad no siempre es una consecuencia directa de vivir en un entorno multicultural (Oller & Vallejo, 2014), por ello la diversidad en nuestras aulas supone un reto y una oportunidad para apreciarla como riqueza, así como para la construcción de la identidad propia (Haro *et al.*, 2016).

Aunque hay una actitud positiva hacia las personas migrantes, parece necesario profundizar en el estudio de sus condiciones, porque cuando pasamos al tercer objetivo de la investigación, es decir, al estudio de las posibles soluciones que aportan los jóvenes a este fenómeno social, se detecta una visión europeísta y con poca perspectiva desde la alteridad, la cual, aunque no llega al determinismo geográfico, cultural e incluso étnico identificado en investigaciones similares de finales del siglo pasado (Gil, 1993), sí es cierto que sitúa las posibles soluciones en manos de los países desarrollados y no en los de origen. Además, entre las soluciones aportadas domina la resolución de esta problemática social en forma de ayudas económicas y sanitarias, es decir, desde fuera, sin otorgar capacidad al país de origen y a su ciudadanía para superar su situación actual. El *focus group* confirmó esta cuestión, ya que los estudiantes centran las soluciones en los países de destino, en la gestión de los fenómenos migratorios, pero a diferencia de lo detectado por Gil (1993), nuestro estudio manifiesta claramente una actitud en todo momento favorable hacia las personas migrantes y a su inclusión en nuestra sociedad con plenos derechos, destacando el acceso a un trabajo digno.

El segundo supuesto defendido inicialmente fue que el alumnado conoce esta realidad social a través de fuentes diferentes a la escuela, y se manifiesta favorablemente a incorporar estas temáticas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. En este sentido, la investigación muestra, en un 52 % de las respuestas, que el alumnado afirma conocer estos temas a través de los medios, un porcentaje similar al obtenido por Haro (2017), que, abordando esta misma cuestión social, identifica un 51,4 % de su alumnado que responde en este sentido. En un estudio de la década de los noventa (Gil, 1993), la televisión fue situada en primer término, puesto que en torno al 80 % de las respuestas la señalaban como principal fuente de información, posición que también ocupa en el presente estudio. Esto resulta preocupante, no tanto por lo que les llega a los jóvenes de los medios de comunicación, que también, sino porque un problema social relevante como este aparece ausente en el desarrollo curricular, situándose, además, las ciencias sociales en segundo lugar entre aquellas materias que abordan estas temáticas.

En el *focus group* realizado de forma complementaria, se desarrolló una discusión profunda por parte del alumnado, que establece una diferencia entre la información que se recibe de los medios y una verdadera formación sobre estas temáticas, en tanto que manifiestan que no las conocen en profundidad, cuestionando la intencionalidad de los medios a través de los que les llega la información, cuestionamiento que resulta muy positivo.

Respecto a la necesidad de estudiar estas temáticas, el alumnado considera que son importantes, en primer lugar, para generar concienciación, pero también para formarse e informarse. Este extremo se completa en el *focus group* con otro aspecto, la motivación, pues las cuestiones socialmente vivas son vistas como un factor motivante, que despierta interés, otorgando más utilidad a las ciencias sociales. Esta apreciación del alumnado entronca con las propuestas de un currículo de secundaria organizado a partir de problemáticas actuales y controvertidas, en el que es importante conocer las representaciones sociales del estudiantado, en línea con lo defendido desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales (Legardez, 2003; Pagès & Santisteban, 2011, entre otros).

Conclusiones

El desarrollo curricular de unas ciencias sociales planteadas a partir de problemas sociales relevantes, o de la problematización de los contenidos históricos y geográficos de corte más clásico, domina claramente en la investigación sobre didáctica de las ciencias sociales en España. Pero, a pesar de ello, estamos lejos de que haya una transferencia real de este modelo a las aulas de primaria y secundaria, en parte debido al fuerte arraigo que tiene el modelo tradicional, pero también a una formación del profesorado con grandes carencias, sobre todo desde el punto de vista didáctico, especialmente de los docentes de la etapa secundaria. Por eso, es importante llevar a cabo investigaciones con estudiantes de secundaria, que permitan explorar sus representaciones sociales para poder promover la innovación educativa, así como también para conocer cuál es su punto de vista sobre la incorporación de los problemas sociales relevantes como contenidos escolares.

Ya hemos visto que el alumnado es favorable a este planteamiento, y que, además, muestra interés por estos temas, poniendo en valor su utilidad en su día a día social. El hecho de que se hayan mostrado empáticos y receptivos hacia las personas migrantes es algo esperanzador. Este planteamiento es acorde con los objetivos que se establecen para la escuela en la legislación educativa española, especialmente en lo referente a la competencia social y cívica, y a la promoción de una ciudadanía más activa, aunque todavía contamos con un planteamiento curricular que no permite superar el modelo tradicional. Por ello, es necesario desarrollar propuestas educativas sólidas, que persigan realmente este objetivo de una ciudadanía activa y crítica, desde las ciencias sociales, para comprender, pensar y actuar, partiendo de la investigación educativa, y orientadas realmente a trabajar la competencia social y el pensamiento crítico.

Agradecimientos

Los participantes fueron elegidos en el marco del *Proyecto de difusión del derecho al hábitat, con especial incidencia en modelos de gobernanza participativos, a través de sensibilización y la educación no formal de agentes multiplicadores clave y alumnado de secundaria en la ciudad de A Coruña*, subvencionado por el Gobierno de Galicia.

Sobre los autores

Roberto García-Morís es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidade da Coruña, España. Doctor en historia. Está especializado en la investigación en la enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales desde la perspectiva crítica, es decir, a partir de problemas sociales relevantes y de educación para la ciudadanía.

Montserrat Oller es profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Doctora en educación. Es uno de los referentes en España en la investigación en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales desde la perspectiva crítica, y cuenta con una trayectoria de más de treinta años.

Referencias bibliográficas

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Flacso- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. En C. Gohier & S. Laurin (Dir.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redefinir* (pp. 141-192). Éditions Logiques.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam & J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Horsosi.
- Evans, R.W. & Saxe, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. National Council for the Social Studies.
- García-Pérez, F. F. (2005). Un currículum en torno a problemas sociales relevantes como marco para el tratamiento de la multiculturalidad. En VV.AA., *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 243-254). AUPDCS.
- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. En J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. Hedges (Eds.), *Research methods and methodologies in education* (pp. 186-193). SAGE.
- Gil, F., Muzzi, S. & Santisteban, A. (2018) Todos y todas somos inmigrantes: Representaciones de niñas y niños de primaria sobre la inmigración. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 20-35. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.20>

- Gil, M. E. (1993). Las concepciones de los alumnos sobre el tercer mundo al acabar la escolaridad obligatoria: participación de la institución escolar en la formación, mantenimiento o refuerzo de las mismas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (7), 3-38. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3226/2837>
- Haro, M. R., Call, M. T., Yuste M. & Oller, M. (2016). ¿Qué pasa con la inmigración? Una propuesta didáctica para la comprensión de la pluriidentidad. En C. R. García, A. Arroyo & B. Andreu (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 398-405). AUPDCS.
- Haro, M. R. (2017). *Una proposta d'innovació curricular per treballar la justícia social a l'aula de secundària. Una reflexió sobre la pròpia pràctica* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/454812>
- Hurst, D.W. & Ross, E. W. (Eds.) (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. Falmer Press.
- Jodelet, D. (Ed.) (1989). *Les représentations sociales*. PUF.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clío*, 3, 245-253. <https://www.cairn.info/revue-pour-2008-3-page-179.htm>
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. ESF Editeur.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. PUF.
- Muller, N. (2011). Civic Education and Intercultural Issues in Switzerland: Psycho-social Dimensions of an Education to "Otherness". *Journal of Social Science Education*, 10(4), 31-40. <https://doi.org/10.4119/jsse-582>
- Navarro-Medina, E. (2012). *La enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el bachillerato* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/10803/86939>
- Oller, M. & Vallejo, C. (2014). Investigar para innovar: De 'local' a 'inmigrante'. Una mirada crítica y constructiva del fenómeno migratorio a partir de la situación laboral de los jóvenes. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 141-151. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2014.13.12>
- Oller, M. (2011). Ensenyar geografia a partir de situacions problema. *Perspectiva escolar*, 358, 14-23.
- Pagès, J. & Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 3-18.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica geográfica*, 9, 205-214. <https://didactica.geografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13>
- Parker, C. (2016). Pedagogical Tools for Peacebuilding Education: Engaging and Empathizing with Diverse Perspectives in Multicultural Elementary Classrooms, *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 104-140. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1100150>

- Pineda-Alfonso, J. A. & García-Pérez, F. F. (2017). La enseñanza del conflicto y la convivencia en la educación secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 143-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.cfse>
- Rapoport, A. (2020). Development of Global Identity in the Social Studies Classroom, *Journal of Social Studies Education Research*, 11, 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251917.pdf>
- Salinas, J. J. & Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis educativa*, 21(3), 40-48. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305>
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 12-15.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Servei de Publicacions UAB.