



Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria*

Critical Literacy, Social Invisibility and Gender in the Training of Primary Education Teachers

Delfín Ortega Sánchez

Facultad de Educación, Universidad de Burgos

Email: dosanchez@ubu.es

Joan Pagés Blanch

Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona

Email: joan.pages@uab.cat

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>

Resumen

El presente estudio se ubica en el campo de la literacidad crítica entendida como la capacidad de trascender el dominio de la lectoescritura a la acción transformadora del entorno. Pretende identificar, de una parte, el posicionamiento del profesorado de Educación Primaria en formación inicial ante distintos problemas sociales y, de otra, abordar el tratamiento diagnóstico de la alteridad, la invisibilidad social y el género en la intervención educativa. A partir de estos dos objetivos, intenta responder a las formas en que las narrativas de los futuros y las futuras docentes alcanzan niveles satisfactorios de comprensión crítica de distintos relatos sociales e históricos sobre distintos problemas sociales, prioritariamente, la desigualdad de género. Mediante la aplicación de metodologías cualitativas de análisis de contenido, las ideas y proposiciones de las narrativas generadas por los y las estudiantes han sido reducidas a su codificación en tres categorías de análisis apriorísticas: perspectiva técnico-excluyente, perspectiva socio-asimilacionista y perspectiva crítico-transformadora. Estas categorías se han hecho corresponder con tres concepciones curriculares: tradicional, maximalista y crítica. Los resultados informan de la persistencia de prácticas de lectura tradicionales orientadas a la comprensión literal e inferencial, y en menor medida, crítica de los discursos sociales, adscribiendo al alumnado participante a perspectivas curriculares tradicionales dominantes, en detrimento de posiciones críticas y transformadoras. Los datos obtenidos confirman la necesidad de implementar programas específicos de formación del

* Esta investigación ha sido realizada al amparo del Proyecto I+D MINECO EDU2016-80145-P, *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?*, coordinado por Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona), y del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Burgos en *Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria*, dirigido por Delfín Ortega (Universidad de Burgos).

profesorado para la adquisición de competencias críticas para la identificación de ideologías, discursos y concepciones hegemónicas de la realidad para la acción social.

Palabras clave: literacidad crítica; formación del profesorado; alteridad; género; Educación Primaria.

Abstract

Understanding critical literacy as the ability to emerge the domain of critical reading and writing to the transforming action of the environment, this study aims to identify, on the one hand, the positioning of teachers of primary education in initial training to different social problems and on the other hand, dealing with the diagnosis treatment of otherness, social invisibility and gender in the educational intervention. By formulating these objectives, it aims to answer the narrative ways of future teachers who achieve satisfactory levels of critical comprehension of different social and historical stories, priority, about an outstanding social problem: gender inequality. By applying qualitative methods of content analysis, the ideas and propositions of narratives generated by students have been reduced to their coding into three pre-established categories of analysis: technical-exclusive perspective, socio-assimilationist perspective and critical-transformative perspective. These categories have been mapped to three curricular concepts: traditional, maximalist and criticism. The results report the persistence of traditional reading practices oriented to literal and inferential comprehension, and to a lesser extent, criticism of social discourse, assigning the participants to dominant traditional curricular perspectives, to the detriment of critical positions and transforming students. The data obtained confirm the need to implement specific programs for teacher training to acquire critical skills, from the concept of criticality as an indispensable element in identifying ideologies, discourses and hegemonic conceptions of reality for social action.

Keywords: Critical literacy, teacher training, otherness, gender, primary education.

1. Introducción

Entendemos por literacidad crítica la “gestión de la ideología de los discursos históricos, al leer y escribir” o “los conocimientos, habilidades y actitudes, y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2006, p. 89), visual, sonoro o audiovisual (*critical literacy/critical media literacy*). Su integración curricular resulta prioritaria en la deconstrucción del relato social presente, pasado o futuro, siempre discusivo y, por tanto, intencionado y dirigido a la conformación de creencias, representaciones y prácticas sociales. Puede afirmarse que la literacidad crítica es la “práctica de analizar textos desde una mirada crítica” (Tosar y Santisteban, 2016, p. 674), con el objeto de posicionarse, de forma activa, ante temas controvertidos en el contexto de una ciudadanía global con base en los derechos humanos.

La literacidad crítica aparece en el ámbito de los estudios sociales (Wolk, 2003) con el objeto de interrogar las narrativas tradicionales (Cassany, 2012), de desarrollar la conciencia crítica del alumnado (Cervetti, Pardales & Damico, 2001), y de revelar la racionalidad discursiva de la presencia y ausencia de ideas, personas o grupos sociales (Bishop, 2014; Smith & Hull, 2013; McDaniel, 2004; Shor, 1999).

En la línea educativa de los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas como generadores de contenidos curriculares, la teoría social crítica y la formación del pensamiento social en la escuela (Pagès y Santisteban, 2011; Pagès, 1997), este tipo de

alfabetización se concibe como una práctica social que se dirige a la acción, al compromiso y a la intervención social:

La literacitat crítica serveix per llegar el món i prendre decisions. L'alumnat ha de pensar per ell mateix i tenir un posicionament actiu davant els conflictes. [...] No és només interpretar textos, sinó també reescriure i investigar assumptes controvertits, per promoure l'acció social (Tosar, 2017, p. 69).

Pretende superar propuestas educativas centradas en la adquisición progresiva de determinadas habilidades cognitivas estandarizadas de pensamiento crítico –comprensión literal e inferencial-, para alcanzar la predisposición crítica necesaria en la promoción de la transformación social, –comprensión crítica- (Tosar y Santisteban, 2016; Santisteban, Tosar, Izquierdo, Llusà, González-Monfort, y Pagès, 2016; Cooper & White, 2008; Tejada y Vargas, 2007; Barton, Hamilton & Ivanič, 2000), devolviendo “una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto” (Cassany, 2003, p. 117). En efecto, “la literacidad crítica no se reduce a desarrollar habilidades superiores de comprensión e interpretación, sino consiste, sobretudo, en concienciar a cada persona para la resistencia ante las injusticias sociales que muestran los textos, discursos y relatos” (Tosar y Santisteban 2016, p. 680). En este sentido, aparece en el ámbito de los estudios sociales como instrumento para la toma de decisiones y para el permanente cuestionamiento del orden social en aras de consolidar una ciudadanía plural, diversa e inclusiva (Santisteban et al., 2016). De alguna manera puede considerarse una continuación y una profundización de aquella concepción de pensamiento crítico comprometido que representan, por ejemplo, los trabajos de Tulchin (1987) y Dhan (1994) entre otros.

Desde la teoría crítica, la literacidad crítica precisa de la interpretación, y de la declaración de la intencionalidad de las ideas y valores explícita en el soporte textual, visual o audiovisual del autor o autora, con el fin de interrogar su naturaleza discursiva (McDaniel, 2004) y desarrollar la conciencia crítica del receptor/alumnado (Cervetti, Pardales & Damico, 2001). Se trata, en suma, de revelar la construcción social de la información y de preguntarse por los factores influyentes o intervinientes en la creación del discurso, en la actualidad, de carácter eminentemente multimodal -texto, imagen, film, etc.- (Cassany, 2012; Cassany y Castellà, 2010).

Las vinculaciones de la literacidad con el tratamiento de las relaciones desiguales de género se relacionan, de forma directa, con la formación del pensamiento crítico, con el cuestionamiento de las fuentes de información y con la intencionalidad, voces y silencios de la información. Los programas de formación del profesorado han de insistir en la intencionalidad social, en la posición ideológica y en la ausencia de objetividad de las propuestas curriculares, promotoras de perfiles definidos de profesorado y alumnado, e impulsoras de tipos específicos de ciudadanía. En este sentido, coincidimos con Santisteban (2015) en afirmar que:

Los estudiantes deben saber leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión del punto de vista o de la ideología [comprensión crítica]). Tan solo desarrollando estas capacidades podemos distinguir lo invisible (p. 384).

En este sentido, el desarrollo de la competencia crítica receptiva supera la simple descripción textual y visual, con el propósito de promover actitudes críticas y creativas en la toma de decisiones (Livingstone, Van Couvering & Thumim, 2008). La literacidad social crítica, por

tanto, precipita las relaciones de dominación para desafiar la desigualdad, mediante el cuestionamiento del conocimiento recibido y la experiencia inmediata (Zárate, 2010).

En este contexto, el presente estudio pretende, de una parte, evaluar la competencia crítica receptiva de los y las estudiantes de maestro y maestra en relación con distintos problemas sociales (prioritariamente, la desigualdad de género), y de otra, abordar el tratamiento diagnóstico de la alteridad y la invisibilidad social en la formación inicial del profesorado.

2. Método

2.1. Participantes

El total de la muestra objeto de estudio (N=50) se compone de 30 mujeres y 20 hombres y forma parte del alumnado de nuevo ingreso del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos. Sus edades se encuentran comprendidas entre los 18 y los 26 años.

La selección de los y las participantes, llevada a cabo mediante muestreos no probabilísticos y no estratificados. De acuerdo con el procedimiento de muestreo intencional aplicado, característico de la metodología cualitativa, se considera la muestra (N=50) representativa de la población objeto de análisis. La selección se realizó, por tanto, de forma no aleatoria, condicionada el grado de adecuación a los objetivos de la investigación y categorías apriorísticas de análisis (Rodríguez, Gil y García, 1996).

La particularidad de sus características proporciona información suficiente para abordar los objetivos formulados en la investigación. En este sentido,

El investigador, lejos de servirse del azar para seleccionar la muestra, hace uso de decisiones de carácter subjetivo para elegir a aquellos informantes cuyo discurso proporciona una información más adecuada para profundizar en aquellos fenómenos sociales objeto de la investigación (Izcarra, 2007, p. 89).

Los criterios de selección empleados fueron los que siguen:

1. Encontrarse matriculado y matriculada en cualquiera de las materias obligatorias del primer curso del Grado de Maestro y Maestra de Educación Primaria por la Universidad de Burgos.
2. No haber cursado materias adscritas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales, incluidas en el plan de estudios a partir del segundo curso.

2.2. Instrumento

El instrumento que se ha aplicado para el vaciado y análisis de datos es un dossier de trabajo, diseñado a partir de una selección predeterminada de fuentes iconográficas y textuales, y de la propuesta abierta por parte del alumnado de otros relatos históricos, artísticos y literarios para la construcción del conocimiento histórico-social. Con esta práctica formativa pretendimos situar el tratamiento paralelo de la perspectiva de género a otros problemas sociales y relaciones de poder, con el objeto de determinar su grado de identificación y potencial respuesta curricular por el alumnado de magisterio.

La selección de fuentes presentada respondió a su capacidad para definir un currículo basado en problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas (Evans & Saxe, 1996), con el fin de trabajar dos niveles de lectura: un primer nivel, dirigido a la práctica de lectura crítica, y un segundo nivel (pos-lectura), orientado a la toma de decisiones curriculares en contextos educativos específicos de Educación Primaria.

La decisión de trabajar a partir de problemas sociales residió en la necesidad de promocionar diseños curriculares de Ciencias Sociales próximos a los “temas de controversia social” o “temas polémicos”, es decir, “aquellos que preparan a los alumnos para una ciudadanía efectiva” (Oller, 1999, p. 124) desde la adquisición de marcos conceptuales y el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en el futuro.

La concreción de los problemas explícitos e implícitos en las narrativas textuales y visuales propuestas procedió de la adaptación de tres de los cuatro grandes bloques de problemas definidos por el Grupo Cronos (Castán, Cuesta y Fernández, 2002). A estos conjuntos de problemas relevantes de la vida social, añadimos un cuarto bloque, también generador de contenidos:

1. El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia.
2. Las desigualdades socioeconómicas.
3. Las identidades individuales y colectivas.
4. Las desigualdades de género.

2.3. Diseño y procedimiento

Desde un enfoque descriptivo-interpretativo y exploratorio, y los principios de la teoría fundamentada, la investigación se adscribe a metodologías cualitativas de análisis de contenido (Osse, Sánchez e Ibáñez, 2006; López, 2002; Piñuel, 2002), valorando el alcance tanto del contenido explícito o manifiesto como del contenido latente (Tójar, 2006), este último esencial en la evaluación de la literacidad crítica de los y las estudiantes.

La realización de las actividades se adaptó a las cuatro dimensiones para el desarrollo de la literacidad crítica de Cassany (2006): las narrativas visuales y textuales seleccionadas por el alumnado (cinco imágenes y cinco textos vinculados de un conjunto de trece fuentes iconográficas y de catorce fuentes textuales) debían describirse a partir del contexto histórico y sociocultural en que fueron producidas (recursos del código y recursos del significado) y justificarse con un propósito o finalidad educativa (recursos pragmáticos). Por último, se pidió a los y a las estudiantes que explicaran cómo emplearían esta selección en el aula de Educación Primaria (recursos críticos).

La aplicación del instrumento tuvo lugar entre el 12 y el 21 de abril de 2016, situando su desarrollo temporal en el segundo y último semestre del curso académico 2015/2016. En el proceso de selección de las unidades de análisis, 9 de las 50 unidades de registro/informes fueron finalmente desestimados por encontrarse incompletos o con ausencias significativas de información.

En todo momento, se garantizó a los y las participantes el anonimato de sus selecciones y narrativas, y de su posterior tratamiento.

2.4. Análisis de datos

Para análisis de los datos devueltos, se ha procedido a codificar los registros textuales considerados, identificando al maestro y maestra en formación que emitía su selección y narrativa mediante series numéricas continuas (M1-M41).

Seguidamente, las ideas y proposiciones de las narrativas generadas han sido reducidas para su codificación en tres categorías de análisis apriorísticas, medidas en niveles de progresión (NP): Perspectiva técnico-excluyente (NP1), Perspectiva socio-asimilacionista (NP2) y Perspectiva crítico-transformadora (NP3) (Tablas 1, 2 y 3).

Tabla 1

Perspectiva técnico-excluyente

Perspectiva técnico-excluyente
NP1
NP1.1
Actividad 3. ¿Qué narran las imágenes y los textos que has seleccionado y los que has propuesto? ¿Quiénes son sus protagonistas?
Actividad 4. ¿Con qué propósito o finalidad los escogiste?
La narrativa del maestro y maestra en formación no devuelve una decodificación satisfactoria y contextualizada de las narrativas textuales y visuales seleccionadas, y/o propuestas. No explicita la intencionalidad de su autor o autora, ajustando el texto generado a la descripción de las narrativas seleccionadas. No emplea nombres propios (en los casos posibles) y/o colectivos. Tampoco reconoce y/o identifica el protagonismo del personaje/s de las narrativas seleccionadas y/o propuestas. Se constata la definición de finalidades didácticas posicionadas en tendencias curriculares tradicionales.
NP1.2
Actividad 5. En un mínimo de 15 líneas y en un máximo de 60, explica detalladamente cómo los emplearías en tu aula de Educación Primaria.
Las propuestas didácticas no incluyen posibilidades de acción social o líneas específicas de actuación transformadora en torno al tema controvertido elegido.

Fuente: Elaboración propia.

La concepción curricular dominante en esta primera perspectiva se ajusta al modelo técnico de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales (Pagès, 1994). La finalidad de esta concepción se concreta en la transmisión estática de los valores tradicionales y hegemónicos, en función de una propuesta definida de principios compartidos y de una herencia cultural común a los ciudadanos y ciudadanas de un mismo país. Esta concepción curricular selecciona los saberes adecuados para cubrir esta finalidad, negando al alumnado la posibilidad de construir y reflexionar sobre los contenidos seleccionados.

El conocimiento histórico y social permite una sola lectura del mismo y es transmitido como una realidad externa al alumnado. Únicamente, “a través del profesorado o de los materiales curriculares seleccionados por aquél puede ser aprendido, es decir, identificado, conocido y memorizado” (Pagès, 1994, p. 51).

Aunque el modelo socio-asimilacionista que proponemos parte, parcialmente, de una dimensión maximalista del concepto de ciudadanía (Kerr, 1999), por la que se promueve la participación activa de todos los agentes sociales, la concepción curricular de esta segunda perspectiva se define en la búsqueda de la adaptación social y la continuidad curricular (socialización), frente a la reconstrucción social y al cambio (contra-socialización) (Pagès, 2009; Thornton, 2008).

Tabla 2
Perspectiva socio-asimilacionista

Perspectiva socio-asimilacionista

NP2

NP2.1

Actividad 3. ¿Qué narran las imágenes y los textos que has seleccionado y los que has propuesto? ¿Quiénes son sus protagonistas?

Actividad 4. ¿Con qué propósito o finalidad los escogiste?

La decodificación contextualizada de los textos e imágenes seleccionadas y/o propuestas es adecuada. También identifica la intencionalidad del autor o autora de las narrativas textuales y visuales, y reconoce el protagonismo del personaje/s de las narrativas seleccionadas y/o propuestas, mediante el empleo de nombres propios y/o colectivos. Sin embargo, se constata la definición de finalidades didácticas posicionadas en tendencias curriculares dominantes desde marcos estructurales maximalistas.

NP2.2

Actividad 5. En un mínimo de 15 líneas y en un máximo de 60, explica detalladamente cómo los emplearías en tu aula de Educación Primaria.

La concepción educativa del 'otro' pasa por su integración en modelos narrativos conceptuales hegemónicos, invisibilizando su autonomía y protagonismo en el contexto narrativo y textual generado. No se evidencian posibilidades de acción social en torno al tema controvertido elegido.

Fuente: Elaboración propia.

El reconocimiento de personas y de grupos sociales, tradicionalmente invisibles, se presenta de forma añadida a una concepción social dominante. En consecuencia, no se evidencian posibilidades de una intervención educativa efectiva, desde la acción social, en torno al tema controvertido elegido por el maestro y la maestra en formación.

Tabla 3
Perspectiva crítico-trasformadora

Perspectiva crítico-transformadora

NP3

NP3.1

Actividad 3. ¿Qué narran las imágenes y los textos que has seleccionado y los que has propuesto? ¿Quiénes son sus protagonistas?

Actividad 4. ¿Con qué propósito o finalidad los escogiste?

La narrativa del maestro y maestra en formación explícita, en su contexto, la intencionalidad del autor o autora en la configuración de las imágenes, y textos seleccionados y/o propuestos. Parte del reconocimiento de la diferencia y del protagonismo de los actores sociales presentes en las fuentes seleccionadas mediante el empleo de nombres propios y/o colectivos. Asimismo, se evidencia la definición de finalidades didácticas posicionadas en tendencias curriculares críticas.

NP3.2

Actividad 5. En un mínimo de 15 líneas y en un máximo de 60, explica detalladamente cómo los emplearías en tu aula de Educación Primaria.

Es constatable la definición de nuevos espacios de actuación social y el análisis crítico de la desigualdad, la diferencia y la alteridad en propuestas didácticas contra-socializadoras. La narrativa toma partido y emite juicios críticos de valor para la acción social.

Fuente: Elaboración propia.

La concepción curricular de esta primera perspectiva se ajusta al modelo crítico de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Esta concepción se desarrolla en el ámbito de los problemas sociales y de un pensamiento crítico dirigido a la acción y a la transformación de la realidad. Las propuestas didácticas de los y las estudiantes de magisterio problematizan los contenidos de las fuentes seleccionadas y los relacionan con los problemas de la vida cotidiana, y

con la experiencia personal y social del alumnado, predisponiéndole “para que quiera pensar e intervenir en la construcción de su futuro personal y social” (Pagès, 1994, p. 44).

Las ideas manifiestas y latentes de los discursos textuales e iconográficos seleccionados y/o propuestos no se presentan como representaciones imparciales de la realidad, sino que, a partir de ellas, se promueve el diálogo y la crítica. Tampoco buscan la conformidad del alumnado con una determinada interpretación, de forma que “los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales –de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales” (Pagès, 1994, p. 43).

Para el registro, organización y clasificación categorial de la información, se ha utilizado el *software* ATLAS.ti, por su adecuación al análisis e interpretación de la información generada.

3. Resultados

Desde la *perspectiva técnico-excluyente*, registramos un 24.4% de lecturas literales del código escrito y visual, confirmadas, de forma evidente, en los relatos de contenido social y político. Con una importante frecuencia total de selección del 73.1%, muestra de ello es la recepción iconográfica de la fotografía de Ojanguren sobre el sufragio femenino en el referéndum autonómico del 5 de noviembre de 1933 (Éibar, Guipúzcoa), limitada a la “conquista del sufragio universal en España” [M21]. El texto vinculado para completar esta selección tiende a corresponderse con fuentes textuales escolares o periodísticas/divulgativas como ‘La conquista del voto femenino: de ángeles del hogar a ciudadanas’ (Viller, 2013), con una frecuencia de elección del 58.5% (Figura 1).



Entre 1875 y 1945, las luchas y conquistas de las mujeres occidentales por el derecho al voto posibilitaron el perfeccionamiento de las democracias modernas. Este artículo sintetiza [...] cómo se consiguió uno de los grandes logros de la humanidad que, sin duda, evidencia lo que para muchos es la gran revolución triunfante del siglo XX: el feminismo. [...]

Figura 1. Referéndum autonómico del 5 de noviembre de 1933 (Éibar, Guipúzcoa).

Fuente: Archivo General de Gipuzkoa (Diputación Foral de Gipuzkoa). / ‘La conquista del voto femenino’. Viller (2013)

Las narrativas generadas por el maestro o maestra en formación no suelen reconocer los y las protagonistas de estos relatos ni identificarlos con cuestiones socialmente vivas del presente, circunstancia que refuerza la invisibilidad del ‘otro’ en procesos de lectura que legitiman determinados órdenes hegemónicos. En ese sentido, un 24.5% de las propuestas didácticas tampoco incluyen posibilidades de acción social o líneas específicas de actuación transformadora en torno al tema controvertido escogido.

Son recurrentes las representaciones estandarizadas y lineales de la historia y de la cultura (pasado-presente), habitualmente, de carácter ejemplarizante, sesgo nacional y enfoque

androcéntrico. En esta categoría, puede mencionarse la lectura de la portada de la revista Time del 27 de junio de 1977, seleccionada con una representativa frecuencia del 53.6% y asociada a fuentes textuales secundarias (Figura 2).

La utilización didáctica de esta imagen y texto tiende a recibirse de forma descriptiva y ajustada a una concepción tradicional de la finalidad de la enseñanza de la Historia, entendida como *magistra vitae*:

Esta imagen la utilizaría en 6º de Primaria. Los alumnos deben conocer ya la historia de nuestro país, nuestra historia en general, para no cometer los errores y valorar los aciertos que hubo en el pasado [M3].



El pueblo español decide hoy su futuro, en las primeras elecciones generales que se celebran en este país desde hace 41 años. [...] Se prevé una participación masiva en estos comicios, que se presentan como auténtico pórtico a la democracia. [...] La expectación de la jornada es grande en todo el mundo. [...] El interés entre los españoles es muy grande, y ello se pone de manifiesto en todos los ambientes sociales y en todos los sondeos de opinión publicados en los últimos días. [...] Destaca la idea del respeto por un pueblo que finalmente va a conseguir la celebración de unas elecciones generales en un ambiente de calma.

Figura 2. Portada de la revista Time del 27 de junio de 1977. Fuente: Times. / 'Elecciones de 1977'

Fuente: El País. 15 de junio de 1977

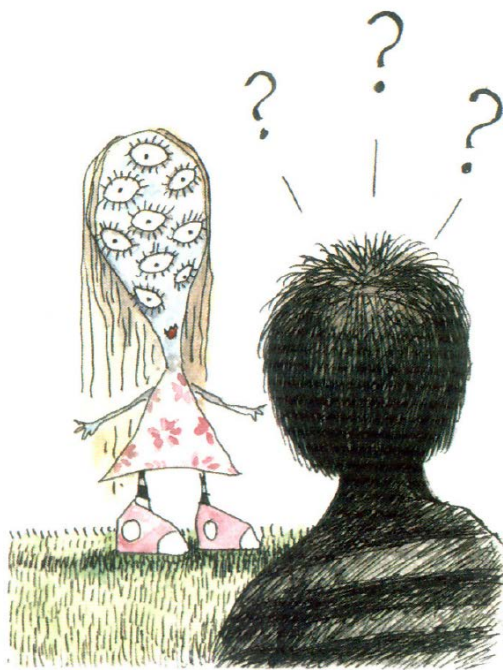


[...] La clase baja. Tenía pocos recursos económicos. La formaban campesinos y obreros. Los campesinos trabajaban con las tierras de los grandes propietarios. Los obreros trabajaban en las fábricas a cambio de un salario. Sus condiciones de vida eran muy duras: tenían jornadas de trabajo de más de doce horas, cobraban un salario muy bajo y vivían en barrios mal acondicionados. Además, muchos niños trabajaban también en las fábricas por salarios aún más bajos que el de los adultos. Por ello, para defender sus intereses, los obreros se agruparon en sindicatos. En este texto e imagen podemos ver cómo los obreros están pidiendo lo que es suyo, sus derechos. Para ello deberán agruparse en sindicatos [M22]. Muestran la exclusión del pueblo por el poder [M13].

Figura 3. Manifestación, 1934 de Antonio Berni

Fuente: Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. / 'La economía y la sociedad en el siglo XIX'. García (2015, p. 99)

Desde la *perspectiva socio-asimilacionista*, un 58.5% contextualiza adecuadamente los textos e imágenes seleccionadas e identifica su intencionalidad en el contexto histórico-social en que fueron generados. En esta tendencia, encontramos narrativas de estudiantes que, aun partiendo de fuentes textuales editoriales secundarias (García, 2015), seleccionan interesantes testimonios iconográficos. En este punto, destaca la pintura *Manifestación, 1934* de Antonio Berni, seleccionada en el 24.3% de las narrativas, con el objeto de presentar –en la mayoría de los casos, de forma anacrónica- la sociedad industrial del siglo XIX y las desiguales relaciones de poder (Figura 3).



Por poco me da un ataque
paseando un día por el parque
porque me encontré a una niña
que muchos ojos tenía.
Era en verdad muy hermosa
(¡me tenía impresionado!)
pero vi que tenía boca
y acabamos conversando.
Hablamos del mar, los peces
y sus cursos de poesía,
y del lío que tendría
si necesitara lentes.
Es estupenda esa chica
que tantos ojos mira,
mas te deja hecho una sopa
cuando se entristece y llora.

Utilizaría este texto en una tutoría de segundo de Primaria. Haría ver a mis alumnos que no todo lo extraño es malo y que no hay que tener miedo a lo nuevo porque, a veces, te puede gustar [M35].

Figura 4. La niña de muchos ojos

Fuente: Burton (2000, p. 33)

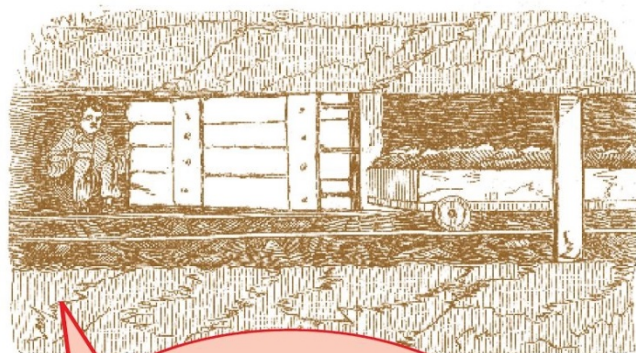
Sin embargo, en el ámbito de esta perspectiva, un 53.6% asume la concepción educativa del 'otro' a través de su integración en modelos narrativos maximalistas, invisibilizando su autonomía y protagonismo en el contexto narrativo y textual generado. Esta tendencia puede constatarse en la selección de textos sobre identidad y alteridad social que, a pesar de su alto interés didáctico, no alcanzan planteamientos curriculares críticos, imposibilitando propuestas de acción social en torno al tema controvertido elegido. Puede decirse que la narrativa se mantiene en prácticas de lectura inferenciales (comprensión cognitiva). Resulta recurrente esta concepción en la interpretación y recepción del poema-ilustración 'La niña de muchos ojos' de Burton (2000), seleccionado en una frecuencia total del 39% (Figura 4).

Desde la *perspectiva crítico-transformadora*, un minoritario 17.1% evidencia finalidades didácticas posicionadas en tendencias curriculares críticas. Las narrativas del maestro y maestra en formación explicitan, en su contexto, la intencionalidad del autor o autora en la configuración

de las imágenes, y textos seleccionados y/o propuestos. Además, parten del reconocimiento de la diferencia y del protagonismo de los actores sociales presentes en las fuentes seleccionadas.

Desde esta perspectiva, con una frecuencia del 21.9%, en algunas narrativas presentadas es constatable la delimitación de nuevos espacios de actuación social y el análisis crítico de la desigualdad, la diferencia y la alteridad, junto a propuestas didácticas contra-socializadoras. A partir de la selección de fuentes iconográficas testimoniales como *La niña obrera* de Planella (1889) -con una frecuencia de selección del 41.4%- o la ya mencionada fotografía de Ojanguren, y de fuentes textuales como el discurso de Clara Campoamor en las Cortes el 1 de octubre de 1931 -26.8%- y el testimonio de Sarah Gooder recogido por la Comisión Ashley para el estudio de la situación de las minas en 1842 (Barber, 2006) -43.9%- (Figura 5), estas narrativas afirman, en clave histórica, la necesidad de mantener y avanzar en la conquista de derechos sociales y ciudadanos:

Desde la situación laboral de las mujeres en el pasado, las imágenes y textos que he elegido representan, ayer y hoy, la lucha de las mujeres para la reivindicación de nuestros propios derechos [M40].



Sarah Gooder, aged 8

'I'm a trapper in the Gawber pit. It does not tire me, but I have to trap without a light and I'm scared. I go at four and sometimes half past three in the morning, and come out at five and half past. I never go to sleep. Sometimes I sing when I've light, but not in the dark; I dare not sing then. I don't like being in the pit.'

Figura 5. *La niña obrera* de Planella (1889)

Fuente: Museu d'Història de Catalunya / Testimonio de Sarah Gooder recogido por la Comisión Ashley. Barber (2006, p. 12)

En combinación con otras imágenes y textos de índole histórica y política, en este porcentaje destaca la recurrida selección de la *Guía de la buena esposa* (46.3%), una especie de manual de la perfecta mujer casada de autoría desconocida y demostrada falsedad. Las láminas describen una pretendida representación de las mujeres de los años 50 en España, incluyendo todo un decálogo de instrucciones sobre limpieza, cocina, actitud y belleza personal (Figura 6).



Figura 6. Guía de la buena esposa

Fuente: <http://www.chicagotribune.com>

Con una mirada crítica, las narrativas devueltas sobre la guía conectan esta realidad histórica con la realidad social del y la estudiante, incorporando el futuro a las finalidades educativas de la Educación Primaria:

He escogido una imagen de una señora limpiando el suelo con el propósito de recordar que, a pesar de los derechos ganados, muchos de ellos aún no se han conseguido en la actualidad, por ejemplo, la igualdad en los salarios [M24].

A esta perspectiva se asocian los conceptos de desigualdad de género e injusticia social:

Es una situación que se da en menor medida en nuestra sociedad actual, pero que aún podemos ver reconocida en casos de machismo [...]. Escogí estas imágenes y textos porque pienso que todos pueden tener una repercusión social, y ayudar a un niño a ver el mundo de una manera más justa e igualitaria, y a reconocer el valor de los derechos que disfrutamos ahora [M11].

Asimismo, son frecuentes las asociaciones conceptuales entre género y ciudadanía, abordadas como construcción social e histórica en contextos explicativos globales e inclusivos:

Las imágenes y los textos que he seleccionado narran el derecho a ser reconocidos como ciudadanos, sin importar la raza ni el género. [...] Muchas mujeres de todo el mundo lucharon intensamente por una igualdad que, a día de hoy, se ha conseguido, pero que aún es un reto en multitud de países de todo el mundo [M8].

Puede comprobarse que estas narrativas toman partido y ejercitan una conciencia crítica en la intervención educativa:

[Testimonio de Sarah Gooder] “Leyendo el testimonio de la joven, en 5º, trabajaría diversas imágenes de niños realizando distintos trabajos para que opinen sobre si creen que son felices, qué necesitarían, por qué [...] [M17].

Como señalábamos, a pesar del evidente error histórico que hace coincidir una de las fuentes textuales secundarias propuestas sobre sociedad y la economía del siglo XIX (García,

2015) –seleccionada en un 36.5% del total de dossiers entregados– con la crisis de los años 30 del siglo XX, la siguiente narrativa concreta, como propósito de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento creativo y la propuesta de metodologías para trabajar la empatía histórica y la visibilización de las mujeres en contextos de actividad económica, implícitas en las narraciones anteriores:

[*Manifestación, 1934*] La cuarta imagen, que expresa cómo se encontraba la economía y la sociedad del siglo XIX, nos sirve para trabajar las injusticias sociales y visibilizar el trabajo de las mujeres en la Historia y en la actualidad. Pediría a los alumnos, mediante la imagen y el texto, que dieran soluciones o qué harían ellos para mejorar lo que está ocurriendo [...] [M22].

4. Discusión y conclusiones

La identificación de las desiguales relaciones de poder o el reconocimiento de la permanencia de estereotipos de género en la actualidad precisan de prácticas de lectura críticas, capaces de cuestionar la construcción discursiva de cualquier relato social (Cassany y Castellà, 2010). La ideología, entendida como el “conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura (el conocimiento, los valores y las actitudes que comparten los miembros de una comunidad” (Cassany y Castellà, 2010, p. 369), se materializa en cualquiera de los discursos sociales generados, para cuya comprensión son necesarios niveles superiores de lectura lingüística y cognitiva.

En este sentido, enseñar a leer y comprender críticamente exige trascender los niveles tradicionales de lectura lingüística y cognitiva para incorporar la perspectiva sociocultural, naturalmente unida a la adquisición de competencias sociales y ciudadanas (Londoño, 2015). En efecto,

Mestres i estudiants han de percebre les contradiccions sociopolítiques dels textos, així com prendre un posicionament contra els elements d’opressió de la societat que es manifesten als discursos: quins punts de vista són privilegiats i quins són silenciats, i qui decideix què és la veritat. No ens podem quedar a un nivell funcional, cognitiu i individual, sinó hem d’anar a una acció a partir de l’anàlisi crítica dels textos, relats i discursos (Tosar, 2017, p. 61).

Los resultados obtenidos informan, sin embargo, de la persistencia de prácticas de lectura tradicionales orientadas a la comprensión literal e inferencial, y en menor medida, crítica de los discursos textuales y visuales seleccionados. Las narrativas generadas por los y las participantes se posicionan, mayoritariamente, en concepciones lingüísticas y cognitivas de lectura y gestión textual, en detrimento de concepciones socioculturales. Estas prácticas de lectura adscriben a los y a las estudiantes a perspectivas curriculares técnico-excluyentes y socio-asimilacionistas, a través de narrativas sostenidas en marcos estructurales maximalistas y/o tradicionales.

Aunque es destacable el porcentaje de narrativas en las que se identifica la intención del autor o autora de la fuente, y las estructuras del poder social, económico o política que median en la creación de las fuentes objeto de análisis (75.6%), se constata la presencia de prácticas lectoras acríticas. La descripción de los contenidos sociales, políticos, económicos y culturales explícitos o

manifiestos no trasciende, en efecto, los límites de una óptima recepción textual, lingüística y visual a la transformación de sus significados para la intervención educativa.

De acuerdo con los resultados obtenidos, resulta evidente la necesidad de incorporar programas curriculares específicos de formación del profesorado para la adquisición de competencias críticas, que partan del concepto de criticidad como elemento indispensable en la identificación de ideologías, discursos y concepciones hegemónicas de la realidad para la acción social y educativa.

Desde esta perspectiva, los programas de formación del profesorado habrían de ofrecer la preparación necesaria para superar el desafío de trabajar problemas sociales contemporáneos, o para abordar la interpretación múltiple de contenidos controvertidos en el aula de Ciencias Sociales. En la línea de los trabajos de Kitson & McCully (2005), Conway (2010), y Harris y Clarke (2011), la investigación de Woolley (2017), centrada en el estudio de las actitudes y percepciones del profesorado novel sobre la pertinencia curricular de los contenidos históricos y sociales controvertidos, revela la seguridad de los y las docentes participantes de enseñar problemas sociales, entre ellos, las desigualdades de género. El profesorado parece tener la determinación, en efecto, de asumir el reto, pero requiere de formación para adoptar un enfoque matizado e informado de este tipo de contenidos, con el fin de generar respuestas por parte del alumnado.

Las dificultades para la comprensión de los problemas contemporáneos por el alumnado residen, en parte, en la ausencia de la justicia social como objetivo de enseñanza y en la invisibilidad de personas y de grupos sociales. Esta invisibilidad impide su identificación con quienes protagonizan los hechos sociales y limitan, además, la pluralización constructiva de sus propias identidades personales y sociales. Es aquí donde “la selección de contenidos, y su reducción, se convierte [...] en un elemento determinante de los cambios curriculares y de las prácticas educativas” (Pagès, 2016, p. 6).

La educación para una ciudadanía democrática e igualitaria requiere de la formación de ciudadanos críticos y autónomos, con capacidad para ejercer una ciudadanía responsable, participativa y creativa, preparada para la toma de decisiones colectivas y la resolución de conflictos sociales. En este ejercicio, la criticidad de todo discurso implica la capacidad de identificar las relaciones de poder, la visibilización de todos y todas las protagonistas del devenir histórico y social, la construcción de identidades de género plurales en contextos educativos inclusivos, y el reconocimiento de la alteridad y la diferencia como componentes inherentes a una verdadera ciudadanía global, inclusiva y democrática.

Referencias bibliográficas

- Barber, J. (2006). *Children in Victorian times*. London: Evans Brothers Limited.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London/New York: Routledge.
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63.
- Burton, T. (2000). *La melancólica muerte del Chico Ostra*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva. Florianópolis*, 28(2), 353-374.
- Castán, G., Cuesta, R. y Fernández Cuadrado, M. (2002). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas. En P. Benejam et al., *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 31-38). Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo-Graó.
- Cervetti, G., Pardales, M. J. & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 4(9), 80-90.
- Cooper, K. & White, R. E. (2008). Critical Literacy for school improvement: an action research project. *Improving Schools*, 11(2), 101-113.
- Evans, R.W. & Saxe, D.W. (Eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- García González, M. (Ed.) (2015). *Ciencias Sociales 6. Primaria*. Madrid: Santillana.
- Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical and methodological issues. In M. Knobel, C. Lankshear, J. Coiro y D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 103-132). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Londoño, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 14(26), 197-220.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484.
- Osses, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 151-168). Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y*

- temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Shor, I. (1999). *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds*. Portsmouth: Boynton.
- Smith, A. & Hull, G. (2013). Critical Literacy and Social Media. In J. Ávila y J. Zacher (Eds.), *Critical digital literacies as social practices. Intersections and challenges* (pp. 63-84). New York: Peter Lang.
- Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 196-219.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Viller, A. (2013). La conquista de voto femenino: de ángeles de hogar a ciudadanas. *iHistoriArte. Curiosidades de la Historia y el Arte*. Recuperado a partir de <http://www.ihistoriarte.com/2013/12/la-conquista-del-voto-femenino-de-angeles-del-hogar-ciudadanas/>
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, 94(3), 101-106.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de Educación Secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.