



LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES O TEMAS CONTROVERTIDOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN

Social Sciences Education Based on Social Issues or Controversial Issues: State of the Art and a Research Results

Antoni Santisteban Fernández

antoni.santisteban@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona. España

Fecha de recepción: 30/04/2019

Fecha de aceptación: 17/06/2019

RESUMEN: La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales tiene su origen en las propuestas de Dewey, que fueron aplicadas, en especial, en los cursos de historia de los años 50 y 60 del siglo pasado. Posteriormente se diferenciaron dos líneas de enseñanza e investigación. Una línea centrada en el proceso o la metodología, cercana al aprendizaje basado en problemas, como las situaciones-problema desarrolladas principalmente en Canadá y Francia, y los trabajos sobre el laboratorio de historia o geografía, desarrollada en Italia.

Otra opción se fundamenta en la teoría crítica y se centra en el conocimiento, ya que considera que los contenidos de historia y ciencias sociales son los problemas sociales relevantes o temas controvertidos, denominación con que se traducen las propuestas de los estudios sociales críticos de EE. UU. En Francia aparece una corriente posterior, en los primeros años del presente siglo, que también podemos relacionar con la teoría crítica, con el nombre de cuestiones socialmente vivas.

En el grupo de investigación GREDICS hemos investigado sobre la enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. En este caso, presentamos los resultados de una investigación que pretende analizar el desarrollo del pensamiento crítico de alumnado de educación secundaria, a partir de la implementación de una secuencia didáctica donde se trabaja un tema controvertido.

Palabras clave: problemas sociales relevantes; temas controvertidos; cuestiones socialmente vivas; teoría crítica; pensamiento crítico.

ABSTRACT: Social studies education based on social issues has its origins in Dewey's proposals, that were mainly applied in history courses in the 50's and 60's of the last century. Later on, there was made a distinction between two teaching and researching lines. One line is focused in the process of researching, or in the methodology. This line is related to the problem-based learning, such, for example, as the problem situation model, mainly developed in Canada and France, and in the work based on history and geography labs, developed in Italy.

Another option is grounded on critical theory and is focused on knowledge, because it considers that history and social studies education must be focused on social issues or controversial issues, terms used by the critical social studies approach in the US. Another thinking movement, known as socially acute questions, appears in France in the first years of the present century and can also be related to critical theory.

In the research group GREDICS we have been researching on social studies teaching and learning based on social issues or socially acute questions. In that case, we present the results of a research that aims to analyse the development of critical thinking skills of secondary school students, with the implementation of a didactic sequence hinged on a social issue.

Keywords: Issues-centered education; controversial issues; socially acute questions; critical theory; critical thinking.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El trabajo con problemas sociales como metodología y la problematización del contenido. 3. El trabajo a partir de problemas sociales relevantes: la tradición anglosajona. 4. Los temas controvertidos. 5. Las cuestiones socialmente vivas: la tradición francófona. 6. Una investigación sobre el desarrollo del pensamiento crítico a partir del estudio de un tema controvertido. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Para Dewey y Freire la educación no es un proceso neutral, sino una forma de control social, por lo cual los objetivos de los estudios sociales se definen cuando se define el tipo de sociedad que queremos alcanzar. Para Ross (2019) no hay una respuesta «científicamente objetiva» a la pregunta sobre los propósitos de la educación, porque esos propósitos se deciden en función de una forma de entender el mundo. Freire (1970, 1974) describió la educación como un instrumento que puede ser usado en dos sentidos, uno, para integrar a las personas en la lógica de un sistema social y lograr su conformidad, y dos, en un proceso para «la práctica de la libertad», que es el medio por el cual las personas se enfrentan a la realidad de manera crítica y creativa y descubren cómo participar en la transformación de su mundo. Esta segunda posibilidad es la que da sentido a una enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas y conflictos sociales.

El trabajo a partir de problemas sociales tiene su origen en las propuestas de Dewey en la primera mitad del siglo xx (Dewey, 1995 y 2002), en su defensa de una enseñanza basada en problemas reales de las personas en sociedad, en el desarrollo del pensamiento reflexivo y en el aprendizaje de la participación democrática. Para

Dewey el conocimiento se construye a partir de la experiencia, en la interacción continua con el medio, lo que da sentido a la vida y a la educación. Los conflictos y la resistencia al cambio en estas interacciones ayudan a recalificar la experiencia a partir de las emociones que generan y de la racionalidad necesaria para definir nuestras ideas (Dewey, 2008).

Las ideas de Dewey fueron aplicadas por diversos autores (Quillen y Hanna, 1948), que definieron una serie de estrategias en que debía formarse la ciudadanía. Estas propuestas se denominaron «enfoque por problemas» y tuvieron una gran difusión en los cursos de historia de EE. UU. en las siguientes décadas. Hunt y Metcalf (1968) idearon las llamadas «indagaciones reflexivas», proponiendo un modelo sistemático de análisis de problemas que integraba los valores, la semántica y el análisis empírico. Su trabajo fue seguido por dos corrientes diferenciadas:

- a. los que enfatizaron la metodología y el término «indagación» como proceso, desde un punto de vista intelectual;
- b. los que intentaron sentar las bases de lo que debía ser un trabajo a partir de dilemas y el estudio de situaciones de conflicto social, como columna vertebral de un currículum de historia y estudios sociales.

Las dos corrientes anteriores no han dejado de existir en paralelo y se mantienen vigentes en la actualidad, dando respuestas diferentes a los procesos de innovación y cambio que se están produciendo en las escuelas. Por un lado, hay quien considera que la enseñanza de las ciencias sociales a partir de proyectos o problemas significa introducir un cambio metodológico en las clases. Por otra parte, hay quien defiende que una innovación metodológica sin prestar atención a los conocimientos específicos que se enseñan y se aprenden no tiene sentido, y que hay que partir de los procesos de construcción del saber y de las capacidades para aplicarlo en la realidad cotidiana.

2. EL TRABAJO CON PROBLEMAS SOCIALES COMO METODOLOGÍA Y LA PROBLEMATIZACIÓN DEL CONTENIDO

La primera corriente de trabajo sobre problemas sociales en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, que podríamos calificar como más centrada en la metodología y que encontramos con frecuencia en otros campos de conocimiento, es el aprendizaje basado en problemas. En la enseñanza de las ciencias sociales parte de la problematización de las temáticas del currículum, sea cual sea este contenido, para proponer un proceso de trabajo que siga unos pasos o unas pautas, para generar un modelo que podría aplicarse a otros problemas sociales. Tras la problematización del contenido se proponen discusiones o debates y la argumentación sobre

conceptos o hechos que puedan relacionar el pasado y el presente, para formar en valores democráticos.

Una de estas corrientes son las situaciones-problema, con un fuerte desarrollo en el contexto francófono, con trabajos como los de Dalongueville (2003, 2006), De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002) o Le Roux (2004). En la misma línea, Huber (2004) propone la *situación-problema* como estrategia para la problematización del conocimiento a enseñar. Para Dalongueville (2003), problematizar el contenido significa, por ejemplo, cuando estudiamos el imperio romano analizar el concepto de «bárbaros» y trasladarlo hasta la actualidad, lo que nos recuerda la cuestión que plantea Todorov (2008): «¿Quiénes son hoy día los bárbaros?». Esto nos permite relacionar pasado y presente, así como argumentar sobre los valores sociales y su evolución.

Para De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002) un problema es una situación inicial de la que disponemos algunos datos, a partir de los cuales nos proponemos alcanzar un objetivo, lo que obliga a elaborar una serie de acciones que movilizan una actividad intelectual, lo que conlleva un proceso de indagación para lograr un resultado final (inicialmente desconocido), aunque la solución no está disponible de inmediato. Para estos autores existe un proceso con unos pasos a seguir, aunque hay una parte creativa esencial, como reflejan en el siguiente cuadro:

Ejercicio	Problema
Situación conocida	Situación sin precedentes
Método ya adquirido	Método desconocido
Aplicación, reproducción	Creación
Ejecución mecánica	Proceso para inventar
Consolidación del conocimiento de la formación	Adquiriendo conocimiento siempre inacabado
Adaptación	Autonomía

(De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 2002, p. 24).

Para De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002, p. 42) la situación-problema debería:

- tener sentido para el que aprende y ser un desafío, no solo obedecer;
- estar vinculada a un obstáculo identificado, definido, considerado como superable y que el alumnado tome conciencia a través de sus representaciones sociales;
- dar lugar a preguntas entre los estudiantes (que ya no responden solo a las preguntas del profesor);
- crear una o más rupturas que conduzcan a deconstruir el modelo o modelos explicativos iniciales si son inapropiados o erróneos;

- corresponder a una situación compleja, si es posible vinculada a la realidad, que puede abrirse en diferentes respuestas aceptables y diferentes estrategias utilizables;
- conducir a un conocimiento general (noción, concepto, ley, regla, competencia, saber ser, saber hacer...);
- estar sujeto a uno o más momentos de metacognición (análisis *a posteriori* sobre cómo se vivieron las actividades y el conocimiento que ha podido ser integrado).

En este apartado existe una tradición parecida, con origen en Italia, que nos propone transformar las clases de historia, geografía y ciencias sociales en un laboratorio donde se resuelvan problemas sociales. Es un trabajo muy competencial que plantea un reto a resolver con fuentes de información de todo tipo (Mattozzi, 2002). Desde la didáctica de la geografía, para De Vecchis y Staluppi (1997), el laboratorio es otra forma de organización didáctica donde se abordan los proyectos interdisciplinares de intervención ambiental. Desde la didáctica de la historia, para Landi (2006) el laboratorio requiere el desarrollo de competencias para hacer frente a la complejidad de los problemas históricos, también desde una perspectiva interdisciplinar.

Dado que abordar un problema de una manera operativa casi siempre implica la necesidad de considerar el tema desde múltiples puntos de vista, el laboratorio es, por lo tanto, una oportunidad también para reflexionar sobre las conexiones interdisciplinares necesarias para afrontar el desafío de la complejidad. (Landi, 2006, 69).

Mattozzi (2006) considera que lo más importante es que el alumnado llegue a tener una «*mente laboratoriale*», alimentando la curiosidad, para plantear preguntas, buscar respuestas, valorar la información, tomar decisiones y resolver problemas. Los diferentes autores coinciden en la importancia de trabajar con fuentes históricas en el laboratorio para resolver problemas históricos (Bernardi, 2006). En Italia se han realizado diversas investigaciones sobre experiencias realizadas en el laboratorio de historia o de geografía, muchas de ellas desde la investigación-acción (Deiana, 1999; Brigadeci *et al.*, 2001).

3. EL TRABAJO A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES: LA TRADICIÓN ANGLOSAJONA

Otras alternativas de trabajo con problemas sociales tienen su fundamento en la teoría crítica y se centran en la reivindicación de un currículum de ciencias sociales donde los problemas sociales y los temas controvertidos sean la columna vertebral de dicho currículum, más allá de que puedan compartir una

metodología con otras propuestas como las anteriores. Pero la gran diferencia es que mientras otras líneas buscan modelos metodológicos de tratamiento de los problemas sociales, la teoría crítica insiste en considerar las problemáticas más incómodas, los tabúes, los temas latentes y controvertidos de nuestra sociedad, en los contenidos esenciales para trabajar en las clases de ciencias sociales, geografía e historia.

En esta línea, el trabajo más importante realizado es el que editaron Evans y Saxe (1996), donde pretenden situar en el corazón de la enseñanza de las ciencias sociales aquellas cuestiones controvertidas, que implican reflexión y que están vinculadas con la actualidad y con el contexto histórico. En la misma obra Evans, Newmann y Saxe (1996, p. 2), definen los «*issues-centered education*» como: «Cuestiones problemáticas que deben abordarse y responderse, al menos provisionalmente. Las cuestiones problemáticas son aquellas en las que las personas inteligentes y bien informadas pueden estar en desacuerdo. Tal desacuerdo, en muchos casos, lleva a una controversia y a una discusión marcada por la exposición de puntos de vista opuestos». Y añaden que este desacuerdo puede ser sobre hechos, definiciones, valores y creencias, así como que estos problemas pueden ser pasados, presentes o futuros.

La obra de Evans y Saxe (1996) tuvo una gran repercusión en los estudios sociales críticos, ya que recogía los principales trabajos de investigación sobre cómo enseñar a partir de «*issues-centered social studies*», lo que en nuestro contexto se tradujo como estudios sobre problemas sociales relevantes, por ejemplo, a partir de las contribuciones de Benejam (1997), para quien los problemas sociales relevantes (socialmente importantes y urgentes), pueden ser la estrategia para que el alumnado tenga «interés en encontrar políticas alternativas, permitiéndole un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político» (p. 41). Otros autores han insistido en esta línea (Rozada, 1997; Pagès, 1994; Santisteban, 2004; 2011).

Hahn (1996) considera que estas propuestas favorecen un mayor interés del alumnado por las ciencias sociales, que desarrolla habilidades cognitivas avanzadas y actitudes políticas participativas, así como una conciencia crítica sobre las cuestiones globales y sobre otras cuestiones sociales importantes. A pesar de todo, el mismo autor nos advierte que hay que tener algunas precauciones y tener presente las siguientes cuestiones: a) los efectos no se ven a corto plazo; b) hay muy poco conocimiento sobre cómo trabajar con alumnado de educación primaria, ya que la mayoría de estudios se han hecho a mayores de 10 años; c) no hay demasiado consenso en definir qué es la enseñanza y el aprendizaje a partir de problemas sociales.

El trabajo con problemas sociales relevantes en las aulas de ciencias sociales debe combinarse con diferentes factores para que sea efectivo: a) relacionar de forma directa los contenidos a enseñar con los problemas sociales relevantes; b)

promover en las clases las discusiones, el trabajo por proyectos, los debates, las simulaciones o los ensayos escritos, para que el alumnado se acostumbre a considerar diferentes puntos de vista e interpretaciones de los problemas; c) que el alumnado perciba que puede expresar sus puntos de vista con libertad y aprender a escuchar otras opiniones, para alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes sociales.

Los problemas sociales relevantes permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces, cuando el alumnado piensa que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su vida cotidiana. Por otro lado, si los problemas son cercanos y son interesantes e importantes para las vidas de los niños y niñas o para la juventud, podemos conseguir que se sientan protagonistas de la sociedad, de la geografía y de los problemas espaciales o ambientales, de la historia y de la relación entre su pasado y su presente. Es necesario considerar a los niños y niñas y a la juventud como parte de la ciudadanía, que consume, que utiliza servicios públicos, que opina y que tiene influencia en las familias, que sufre los conflictos sociales y que tiene voz para pensar en alternativas a estos problemas y para construir su futuro.

El trabajo en las aulas con problemas sociales relevantes nace desde una perspectiva que se sustenta en la teoría crítica y en los estudios sociales críticos, aunque su alcance no ha sido tan amplio como se podía haber esperado (Nelson y Stanley, 2013). Para algunos autores este hecho se debe a lo que se ha denominado «guerra contra los estudios sociales críticos», que se ha producido en las dos últimas décadas (Evans, 2004, 2006, 2011). Otros autores han seguido esta argumentación y demuestran cómo al profesorado ha ido perdiendo libertad y autonomía para decidir trabajar con problemas sociales relevantes (Ross y Vinson, 2012). Ante esta situación, se propone una educación para la justicia social que aborde problemas sociales, que cuestione el poder y las situaciones de desigualdad y las injusticias (McCrary y Ross, 2016).

4. LOS TEMAS CONTROVERTIDOS

Eulie (1966), en un trabajo sobre temas controvertidos en las clases de historia de EE. UU. afirma: «El corazón de la democracia es la controversia». Totalmente de acuerdo con esta afirmación, la controversia estimula la conciencia crítica, ayuda a construir la opinión y el juicio razonado, a aceptar las posiciones diferentes a la nuestra, promueve la participación y conecta la realidad del mundo, sus conflictos y su complejidad, con los conocimientos que se adquieren en la escuela. Y el mismo autor contraponen estas cuestiones a una enseñanza de la historia basada en la simple memorización de hechos, fechas u otros datos.

Con un fundamento también en la teoría crítica y en el contexto anglosajón, los temas controvertidos ponen el acento en todas aquellas estrategias que ayudan a la educación para una ciudadanía democrática, considerando que la controversia, el debate, el contraste de opiniones, la argumentación, el conflicto y el consenso son las bases de una educación democrática auténtica (Hess, 2008, 2009). Se trata de trabajar temas controvertidos aceptando la esencia de la pluralidad como una educación política para la participación, asumiendo la existencia de puntos de vista, intereses, intenciones o ideologías diversas o contrapuestas. Se trata, en definitiva, de formar el pensamiento crítico a través del análisis de temas controvertidos, como un elemento esencial de la educación y de la democracia (Santisteban, 2017).

En un trabajo sobre el papel de los temas controvertidos en el currículum de estudios sociales, Wellington (1986) considera que un tema controvertido: (i) pone valores e intereses en competencia; (ii) es políticamente sensible; (iii) agita las emociones; (iv) se refiere a un tema complejo; (v) es un tema de actualidad. La educación para una ciudadanía crítica, responsable y comprometida no puede dejar de banda estos temas, ya que cualquier forma de educación que ignore los temas controvertidos es inadecuada, cualquier disciplina que no los trate en sus clases dará una imagen incompleta de la materia, incluso las disciplinas científicas hoy día no pueden limitarse a la relación de causa-efecto, sin tener en cuenta los enfoques ideológicos.

Un tema controvertido no se puede resolver mediante la evidencia de los hechos o la experimentación, sino que es necesario hacer juicios de valor, por lo tanto, se ponen en cuestión los enfoques sobre el equilibrio de fuerzas, la neutralidad y la objetividad del profesorado (Avery y Barton, 2017). Esta realidad representa un inconveniente real para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que no ofrece certezas, pero, al mismo tiempo, muestra la potencialidad educativa de este tipo de cuestiones, para aprender a analizar la información y tomar decisiones. La controversia no debe ser percibida como un enfrentamiento, sino como la construcción de conocimiento a través de la discusión, al mismo tiempo que desarrollamos el pensamiento dialéctico.

La controversia permite al alumnado desarrollar su aprendizaje en un contexto donde el conocimiento no está estabilizado, aceptando el papel de la incertidumbre en nuestra sociedad, para identificar todas las posibles alternativas o soluciones a los problemas sociales, abarcando todo el proceso de razonamiento (Latour, 2011). Los temas controvertidos analizan situaciones problemáticas donde se confunden cuestiones legales, morales, económicas y sociales, tienen trascendencia en los asuntos públicos y en la vida de las personas y están en el corazón de la acción política. Para Latour (2011), existen 5 reglas que se debe seguir el profesorado para elegir una controversia.

Regla n.º 1	Elija un tema que no está cerrado, que evolucione durante el año y que el estudiante pueda seguir en vivo. Esta regla es imperativa porque es la única forma de evitar el error retrospectivo suponiendo, una vez resuelta la controversia, que los «verdaderos» expertos sabían «desde el principio» cómo terminaría.
Regla n.º 2	Debe ser un tema relativamente candente, que no significa necesariamente de perfil alto, sino en el que hay suficientes protagonistas para esperar resultados contrarios, refutaciones, desarrollados a escala de un año escolar
Regla n.º 3	Tomar un tema que obligue al alumnado a contrastar fuentes heterogéneas. No se debe limitar, por ejemplo, a los diarios más leídos o de una única tendencia. Debe abarcar toda la gama de medios sin olvidar revistas profesionales especializadas.
Regla n.º 4	Tome un tema que sea lo suficientemente limitado o abarcable como para ser tratado por el grupo como controversia en un año.
Regla n.º 5	Tome un tema que sea accesible desde la literatura especializada. Muy a menudo los estudiantes eligen temas excelentes, pero sobre los cuales no tienen otra fuente que la prensa convencional o los foros web, todo lo demás está en forma de literatura que no pueden consultar o en un idioma desconocido por el alumnado.

Fuente: <<http://www.bruno-latour.fr/cours/index.html>> (adaptación) (consultado en enero de 2019).

Es importante que el profesorado defina qué entiende por temas controvertidos, ya que diferentes investigaciones demuestran que existe una predisposición a trabajar en las clases de ciencias sociales la controversia, pero en muchas ocasiones no queda claro qué es para el profesorado un tema controvertido, si abarca el género, la etnia, la religión, la orientación sexual, etc. Para Ho *et al.* (2017) los temas controvertidos pueden enfocarse desde una perspectiva más histórica: ¿por qué Estados Unidos usó bombas atómicas para terminar la guerra con Japón? También pueden enfocarse desde la política: ¿debería aumentarse el salario mínimo? O desde un enfoque más personal o moral: ¿debo votar en las próximas elecciones?

5. LAS CUESTIONES SOCIALMENTE VIVAS: LA TRADICIÓN FRANCÓFONA

Muy cercanas a los problemas sociales relevantes y a los temas controvertidos de la tradición anglosajona, en los años 90 aparecen en la didáctica de las ciencias las propuestas de «cuestiones socialmente vivas» (QSV, por su nomenclatura original en francés)¹, a partir del trabajo de Chevallard (1997), que propone transformar la escuela en un lugar donde se responda a preguntas vivas, para recuperar un currículum «moribundo». El concepto de QSV lo propone Alpe (1999, citado por

¹ La expresión original en francés es Questions Socialement Vives (QSV), que ha sido traducido al inglés como Socially Acute Questions (Simonneaux y Legardez, 2010).

Marquat, Rafaitin y Diemer, 2014). Junto con Legardez (2004) plantearán situar en el centro de la enseñanza de las ciencias sociales estas cuestiones, como debates abiertos en los medios y en la sociedad, con raíces históricas. Legardez y Simonneaux (2006, 2011) caracterizan las QSV:

- a. Es una cuestión viva para la sociedad, que pone en tela de juicio las prácticas sociales y hace referencia a las representaciones sociales de los actores. Suscita debates, disputas o conflictos a partir del tratamiento mediático.
- b. Es una cuestión viva para la ciencia de referencia y causa debates o controversias entre los especialistas de las disciplinas o entre expertos de los campos profesionales.
- c. Es una cuestión viva para el conocimiento escolar, que cuestiona los contenidos y propuestas de los programas escolares y de los manuales, con los que entra en controversia.

Uno de los primeros temas calificados como una cuestión socialmente viva fue el desarrollo sostenible, porque permite la práctica de la discusión y promueve la búsqueda colectiva de soluciones al problema, pero otras cuestiones pueden ser relativas a los principales problemas económicos contemporáneos, como las crisis, ciclos, desempleo, desigualdades, pobreza, sobreendeudamiento, entre otras, ya que permiten el juego de la argumentación y de la cooperación para construir alternativas, con una base científica, social, pero también de valores o ética, desde una perspectiva transdisciplinar (Legardez, 2004). Las cuestiones socialmente vivas también se dirigen a temas históricos silenciados, pero latentes en la sociedad, por ejemplo, el proceso de independencia de Argelia en Francia o las consecuencias de la Guerra civil en España.

Para Tutiaux-Guillon (2011), desde la historia, son cuestiones vivas las reclamaciones de los grupos o minorías que denuncian el silencio y el olvido del sufrimiento de los que son herederos. A los grupos ya reconocidos, como los portadores de las memorias de los genocidios, se han añadido aquellos que reivindican la memoria de la esclavitud, la trata de esclavos y del sufrimiento de la colonización: «Aquí juegan los hechos, pero sobre todo las emociones, las sensibilidades, incluso los mitos. La verdad de las penas habla más fuerte que la verdad científica, la verdad científica es sospechosa de connivencia con los opresores» (Tutiaux-Guillon, 2011, p. 27). La referencia al pasado vivo hace aflorar diversas memorias de los sufrimientos, como, por ejemplo, la de los descendientes de los negros deportados o la de los descendientes de los muertos en los campos de exterminio nazi (Chaumont, 2002). En otros contextos también aparecen como cuestiones históricamente vivas la derrota o el resentimiento.

Para Brusa y Musci (2011) las QSV contemplan muchos aspectos de la vida social, muchos problemas éticos, de las relaciones con los demás, por ejemplo, la cuestión intercultural. Para estos autores: «la integración en la enseñanza de la historia [de las cuestiones socialmente vivas] evitaría la proliferación de las “educaciones para...” (educación para la paz, educación para el desarrollo sostenible, etc.). El mo-

tivo de esta ausencia radica probablemente en la pérdida de sentido y de capacidad de incidencia de la enseñanza de la Historia» (p. 52). En este sentido, no cabe duda de que la finalidad de la enseñanza de la historia ha de ser formar una ciudadanía crítica, responsable y con competencias históricas suficientes para plantear y participar en cambios sociales. En este sentido, una perspectiva renovadora es el papel de la historia en una educación para la ciudadanía global, que visibilice las personas y los grupos o las identidades invisibles (Santisteban, Pagès y Bravo, 2016; Santisteban y González-Monfort, 2019).

Para la mayoría de autores las QSV son, a la vez, problemas socialmente relevantes y temas controvertidos, sin que haya una diferencia esencial entre estos términos, más allá de nacer en contextos diferentes. Por un lado, son cuestiones o problemas vivos y relevantes, para la sociedad, la ciencia y los saberes escolares, por otra parte, los métodos más adecuados son el debate y la argumentación (Pagès y Santisteban, 2011; Pineda-Alfonso y Navarro-Medina, 2019). Dan el protagonismo al alumnado y a la formación del pensamiento crítico, se fundamentan en la teoría crítica y el papel del profesorado no es el de un espectador neutral, algo imposible en el tratamiento de estos temas, sino el de un facilitador de la indagación y la discusión en libertad. Son cuestiones transdisciplinares en el currículum, aunque pueden tener un origen disciplinar o nacer de la reflexión geográfica o histórica. En el caso de la geografía parten de la gestión del territorio y de los recursos, de las nuevas geografías, del espacio como poder. En el caso de la historia, parten de los acontecimientos más oscuros, en algún caso denominados «resbaladizos» del pasado. En todo caso, lo que da sentido al estudio en la escuela de las QSV es pensar la enseñanza de las ciencias sociales como herramienta para el cambio social.

6. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DEL ESTUDIO DE UN TEMA CONTROVERTIDO

El grupo de investigación GREDICS² ha indagado en las aportaciones de las QSV a la formación del pensamiento crítico y a la participación democrática en diversos estudios, sobre las migraciones, las dictaduras, las fronteras y muros en el mundo, el exilio republicano, los refugiados y refugiadas, la manipulación de la información, las personas y grupos humanos invisibles, entre otras³. En una de estas investigaciones el objetivo fue comprender cómo el trabajo mediante temas controvertidos

² GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la UAB, reconocido por la agencia catalana de calidad universitaria (AQU) con referencia 2017SGR1600. En la actualidad lleva a cabo la investigación financiada por el MINECO con referencia EDU201680145-P.

³ La mayoría de estos estudios pueden consultarse en el repositorio del grupo GREDICS en línea en la web del DDD (Depósito Digital de Documentos) de la UAB: <<https://ddd.uab.cat/gredics>>.

puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado. La investigación se fundamentó en los principios de la investigación naturalista e interpretativa, en contextos reales (Barton, 2006) mediante el método de la investigación colaborativa (Miskovic y Hoop, 2006; Jaipal y Figg, 2011; Ducharme *et al.*, 2011). Se optó por este método porque permite trabajar en contextos reales de aula, con profesorado en activo, y conseguir resultados complejos e imprevisibles.

La investigación tuvo lugar en 4 institutos localizados en la provincia de Barcelona, con una muestra formada por 234 alumnos de entre 13 y 16 años, que corresponde al 2.º, 3.º y 4.º curso de la educación secundaria obligatoria y al primer curso de la educación postobligatoria. Los datos procedentes de las cuestiones que se trabajaron con el alumnado se analizaron de acuerdo con los principios del análisis cualitativo del discurso (Milles y Huberman, 1994; Creswell, 1998). En este sentido, se procedió a la creación de una serie de códigos y matrices para intentar comprender cómo se producía el desarrollo del pensamiento crítico en el caso concreto de la cuestión controvertida de los muros. Era necesario, en este sentido, diferenciar con claridad qué eran objetivos didácticos y cuáles eran los objetivos de la investigación.

Sesión	Límites, fronteras y muros. Objetivos didácticos	Objetivos de la investigación
0	Identificación de las habilidades y representaciones	Identificar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico en el alumnado
1. ^a	Construir conceptualmente los términos: límite, muro y frontera	Identificar y analizar la relación entre el aprendizaje de conceptos vinculados con una cuestión controvertida y el desarrollo del pensamiento crítico
2. ^a	Analizar la evolución histórica de las funciones de los muros a lo largo de la historia	Identificar y analizar la relación entre la enseñanza de contenidos históricos y el desarrollo del pensamiento crítico
3. ^a	Analizar mediante diferentes fuentes los conflictos fronterizos en el mundo	Identificar y analizar la relación entre la enseñanza de contenidos geográficos y el desarrollo del pensamiento crítico
4. ^a	Analizar diferentes muros actuales (por ejemplo, Irlanda del Norte, Corea, Palestina, México-EE. UU...) mediante diversas fuentes a partir de la estrategia del estudio de casos	Identificar y analizar la relación entre la enseñanza de contenidos de actualidad mediante el estudio de casos y el razonamiento crítico
5. ^a	Analizar el concepto «muro invisible» mediante el uso de diferentes fuentes de información	Identificar y analizar la relación entre el uso de diferentes fuentes de información y el desarrollo de su interpretación crítica
6. ^a	Valorar los muros mediante una actividad de simulación fundamentada en la siguiente pregunta ¿Qué pasaría si el gobierno español decidiera construir un muro de piedra para separar Ceuta y Melilla del resto de África?	Identificar y analizar la relación entre el uso de un debate sobre una cuestión controvertida y las capacidades para la argumentación crítica

Consultable en <<https://ddd.uab.cat/record/203386?ln=ca>>.

A partir del análisis realizado de las respuestas en las actividades del alumnado, se observa que en la actividad «0», de identificación de la fase de desarrollo del pensamiento crítico, la mayoría del alumnado no reconoció en la cuestión controvertida de los muros ningún problema, no contextualizaron la cuestión en otros tiempos o espacios y tampoco manifestaron su opinión al respecto. Tras presentar al alumnado una fotografía sobre un muro interno en una ciudad que separaba dos áreas económicas la mayoría se limitó a hacer una descripción de la misma sin reconocer ningún problema en la fotografía y sin posicionarse. Por ejemplo, un chico de 14 años comentó desde una posición similar «que hay un lado pobre, es decir, de casas pequeñas y muy juntas y en el otro rascacielos de casas grandes, chalets y están más dispersas las casas». Como se observa en los fragmentos, el alumnado hizo una descripción sin implicación personal, sin análisis y sin posicionamiento. No sucedió lo mismo entre el alumnado de educación post-obligatoria (16 años), que mostró una fase más desarrollada de pensamiento crítico. Así, por ejemplo, una chica de 16 años manifestó que «Vemos que existe una gran desigualdad social entre barrios, algunos tienen mucho y algunos no tienen nada». En este caso, la alumna reconoce la existencia de un problema, se formula preguntas y plantea supuestos.

En la primera sesión, se pretendía que el alumnado se familiarizara con los conceptos claves de la unidad didáctica: muros, límites y fronteras. Esta conceptualización no contribuyó a que el alumnado desarrollara un mayor grado de pensamiento crítico, aunque sus reflexiones afloraron después en otras respuestas. El alumnado continuó sin reconocer la existencia de problemas, sin contextualizar ni siquiera manifestando su opinión personal sobre la cuestión controvertida tratada. El alumnado empleó una visión intuitiva de la realidad y sus conocimientos previos para explicar, en este caso, los límites que tenían las personas para alcanzar metas. Así, por ejemplo, un alumno de 13 años manifestó «no se puede ser Papa de Roma si se es mujer». De este modo, el alumnado utiliza sus experiencias y representaciones para relacionar los conceptos, pero no identifica los problemas sociales implícitos.

La segunda sesión estaba diseñada para contribuir a que el alumnado contextualizara los conceptos y empezara a manifestar su opinión a partir del análisis histórico de la existencia de muros en todas las épocas históricas, desde el Muro de Adriano a las murallas medievales, desde la Gran Muralla China al Muro de Berlín o a los nuevos muros. Se comienza por periodizar y ordenar cronológicamente y al final de la actividad se pregunta: (1) ¿qué es un muro para ti?; (2) ¿todos los muros son iguales?; (3) ¿por qué han servido los muros a lo largo de la historia?; (4) ¿para qué sirven actualmente?; y, (5) ¿cómo imaginas los muros en el futuro? Buena parte del alumnado siguió sin reconocer en los muros una cuestión controvertida, desvincularon el aprendizaje histórico de los muros a la hora de realizar una proyección sobre el futuro y no valoraron si creían o no conveniente la existencia de muros, aunque se pregunta explícitamente «¿qué es un muro para ti?». Por ejemplo, una chica de 13 años manifiesta: «Mi opinión es que un muro es una construcción que

sirve para separar dos sociedades. Todos los muros no son iguales, unos son fabricados de una manera o de otra, con grafitis o no... Los muros han servido para separar dos sociedades (a lo largo de la historia). Actualmente, sirven para producir más guerra. Yo en el futuro, los muros me los imagino con corrientes eléctricas». Tan solo define el concepto y, en todo caso, plantea un supuesto: «sirven para producir más guerra». Su posición es intuitiva y basada en una reflexión moral muy simple. Buena parte del alumnado se mantuvo en una fase muy inicial de pensamiento crítico.

La sesión 3 pretendía contribuir también a la contextualización del concepto muro, así como que el alumnado sepa buscar e interpretar fuentes de información. En este caso, el alumnado interpretó correctamente la fuente de información seleccionada –un mapa de los conflictos fronterizos en el mundo–, que se podría vincular con un trabajo previo sobre esta habilidad. Entendieron en su mayoría el concepto de conflicto fronterizo y supieron contextualizarlo mediante la información de que disponían: «Los conflictos entre estados abundan en Asia y en donde hay menos es en América. Yo creo que en Asia hay más conflictos de este tipo porque antiguamente había más dictaduras y los países se disputaron el control del territorio. En cambio, los conflictos interestatales están bastante repartidos por todo el mundo, porque en un mismo estado, puede que no se pongan de acuerdo» (chica, 13 años). Otro chico hace consideraciones parecidas y apunta a la situación española y a las tensiones que existen entre naciones y estado, pero sin entrar en valoraciones personales.

En la sesión 4 se pretendía continuar trabajando la interpretación de las fuentes de información, así como ofrecer diferentes puntos de vista a través del estudio de casos concretos de muros, algunos de ellos de plena actualidad. Aproximadamente un 34 % del alumnado fue capaz de entender los diferentes puntos de vista respecto a los muros de hoy día e incluso mostrar empatía con las personas «del otro lado del muro». Un chico de 13 años afirma: «Despertar cada mañana y ver un muro que te encarcela y te separa de unas personas que nunca has visto y que posiblemente nunca verás. Y que, sobre todo, en el fondo, seguro que no son tan diferentes a ti ... es una experiencia horrible y no le recomiendo a nadie». Y una chica de 14 años comenta «A un lado de un muro se ha de ver todo como si no tuvieras ni derechos ni libertad». En este sentido, el tratamiento de un tema de actualidad y la concreción en estudio de casos concretos (como Palestina, Irlanda del Norte, Corea del Norte y del Sur, México y EE. UU., etc.), favorecieron la comprensión de los diferentes puntos de vista. Así, esta actividad contribuyó a la comprensión de la pluralidad y la diversidad y, por tanto, al desarrollo del pensamiento crítico. Por primera vez, el alumnado se posicionó con respecto a los muros. Sin embargo, su posicionamiento no se fundamentó en el reconocimiento de la existencia de un problema, sino que continuaron entendiendo que los muros eran algo que no les afectaba. Un caso claro de esta idea es el de la siguiente chica de 13 años:

En esta actividad he aprendido a saber con profundidad que es un límite, muro y frontera. También tengo que decir que algunas cosas me han sorprendido bastante, como los límites y algunas cosas sobre los muros. La existencia de los muros en el mundo tiene que existir, si no habría muchos conflictos, más de los que hay ahora. Para mí realmente no lo es, un problema los muros, aunque también depende de los muros, algunos sí, otros no. Por ejemplo, el muro de Israel y Palestina estoy de acuerdo. Pero, por ejemplo, el de Irlanda del Norte no, porque no se tiene que hacer un muro por un conflicto, no es la solución. Depende de donde estés en el muro vives peor o mejor. Yo creo que si han puesto el muro para parar los conflictos no deberían vivir peor la población de un lado del muro. Un mundo sin muros, no se podría vivir. Si la gente migra a otros países ilegalmente se tiene que poner el muro, no se puede hacer.

En el caso anterior, la chica planteó hipótesis (un mundo sin muros sería un mundo más conflictivo), empleó las fuentes de información que ha tenido a su alcance y contextualiza (casos como los de Palestina y de Irlanda del Norte), dio diferentes puntos de vista (punto de vista propio en contra de la inmigración ilegal y punto de vista que los emigrantes que emigran porque viven en el «peor» lado del muro), y manifestó su opinión personal (deben existir los muros). A pesar de todo, la chica sigue negando que los muros sean un problema que requiere de alternativas («para mí realmente no lo es, un problema los muros»). La poca vinculación del tema con su vida diaria hizo que no construyera esta relación. La alumna niega la existencia de un problema, aunque desarrolla una argumentación y le da una cierta consistencia, sin embargo, no se puede considerar que adquiera ningún tipo de compromiso, ante su propia negación.

En la quinta sesión, el objetivo fue acercar el problema a la realidad del alumnado, y por ello, el tema tratado fue los muros invisibles en el interior de las ciudades, que no son físicos, pero que existen por cuestiones económicas, sociales o culturales diferentes. En este caso, la mayoría del alumnado identificó la existencia de muros invisibles en sus ciudades (45 % del alumnado de 13 años, 73 % del alumnado de 14 años, 100 % del alumnado de 15 años, y 89 % del alumnado de 16 años). Así pues, parece que la edad favoreció la identificación del problema en una realidad cercana. Por otro lado, otro factor que tuvo una incidencia clara fue el tamaño de la localidad de referencia. El alumnado de zonas más rurales identificó de manera más clara la división en su territorio que el alumnado de zonas urbanas. Este factor se puede interpretar entendiendo que en los entornos rurales el alumnado tiene una visión de la realidad global de la zona, tiene más implicación y esto le facilita entender su contexto social, económico y cultural.

A grandes rasgos, en esta quinta sesión, el alumnado continuó formulándose preguntas y generando supuestos sobre las causas de la existencia de estos muros, pero se mantuvo la tendencia a no identificarse con el problema y, por tanto, no reconocerlo como una cuestión de proximidad. Esto condiciona su posicionamiento como parte implicada en la problemática. Un ejemplo, es la siguiente chica de 15

años: «Sí. Diferencian los distintos barrios, clases sociales, para no mezclar a la gente pobre de la rica, muchos ricos se sienten amenazados por los pobres, por miedo a que les roben». La chica no se identifica ni con la gente rica ni con los pobres, el problema continuó siendo algo externo a ella.

En la sexta sesión, se planteó una actividad de debate de un caso simulado, sobre la construcción de un gran muro de piedra en la frontera española en Ceuta y Melilla. Se asignó al alumnado (por grupos) un posicionamiento que podía corresponder o no con su opinión. Se trabajó a partir de un proceso de argumentación y refutación, previo por grupos y después se realizó el debate general en la clase. Finalmente se pidió al alumnado que, dejando a un lado su papel en la simulación, manifestara su opinión real. De nuevo, plantearon supuestos y se formularon preguntas: «Yo lo construiría o no, no lo sé, en parte para que no pasen más inmigrantes y, en parte, no porque bajaría la natalidad» (chica, 14 años). Otra referencia a la economía: «creo que el muro no se debería construir porque si construimos un muro evitaremos el paso a los inmigrantes y para nuestra economía creo / pienso que necesitamos inmigrantes porque cuando más gente tengamos más rico será el país» (chica, 13 años).

La contextualización también se produjo en algunos casos, aunque hay que mencionar que no fue mayoritaria: «Sigo creyendo que depende, según para qué sirva. Como, por ejemplo, entre Palestina e Israel no lo veo bien (...) aunque digan que es por “protegerlos”» (chica, 16 años). El alumnado sí selecciona información procedente de las fuentes de información –por ejemplo, en relación a datos económicos o los derechos humanos– y entre un 77 % y un 100 % de los alumnos y alumnas –en función de la edad– ofrecieron diferentes puntos de vista y manifestaron su opinión personal. Buena parte del alumnado se identificó a sí mismo como parte implicada del problema. Así, la chica que antes había manifestado que el problema no le afectaba, en esta actividad afirmó: «Este problema afecta a todos, pero tiene un mayor impacto en el lado del muro en el que se viven peor» (chica, 13 años). Otro aspecto positivo fueron los resultados de la carta que debían escribir al presidente del gobierno en la simulación por grupos, asumiendo un determinado rol. Los chicos y chicas manifiestan su posicionamiento teniendo en cuenta información procedente de diversas fuentes, argumentan y contra-argumentan para defender sus posiciones e incluso proponen alternativas de solución al problema.

7. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la evolución realizada por el alumnado en el proceso de aprendizaje de esta secuencia didáctica basada en la cuestión controvertida de los muros en el mundo, podemos concluir que el alumnado desarrolló su pensamiento crítico de acuerdo con las siguientes premisas:

- en una primera fase, buena parte del alumnado ni siquiera reconoció el problema, lo cual demostraría que las cuestiones controvertidas son un buen punto de inicio para trabajar el pensamiento crítico, ya que el primer estadio es reconocer la existencia del conflicto;
- en una segunda fase, el alumnado fue capaz de reconocer el problema e incluso de plantear supuestos sobre las causas del mismo;
- en una tercera fase, contextualiza el problema, pero la contextualización histórica y geográfica contribuyó solo en parte a que el alumnado estableciera analogías de un problema que no percibía como propio;
- en una cuarta fase, supo seleccionar informaciones procedentes de diferentes fuentes para comprender los diferentes posicionamientos;
- en una quinta fase, se sintió parte implicada del problema, cuando la propia actividad exigía posicionarse y debatir sus posturas.

Todo esto nos lleva a concluir, que para favorecer el aprendizaje de un pensamiento crítico que contribuya a que los jóvenes desarrollen sus competencias sociales y ciudadanas, desde la perspectiva de la ciudadanía transformadora se requiere que el alumnado:

- a. reconozca los problemas de su entorno, lo cual puede enseñarse a través de las QSV o temas controvertidos;
- b. seleccione y utilice las fuentes de información para entender los diferentes puntos de vista, así, actividades como estudios de caso favorecen una mejor comprensión y empatía;
- c. argumente y se posicione respecto a los problemas, aunque este posicionamiento venga forzado por las demandas del profesorado;
- d. se implique con los problemas de su entorno, a partir de la discusión, la cooperación y el consenso, y adquiera un compromiso.

No cabe duda de que para el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas, para la formación del pensamiento crítico y para una enseñanza de la participación, trabajar con problemas sociales en las aulas, sea cual sea su denominación, es imprescindible. Los problemas o los conflictos sociales, su interpretación y la apuesta por pensar un futuro diferente, son el contenido y el método para la educación de una nueva ciudadanía, para dar vida al currículum moribundo (Chevallard, 1997) y como se ha escrito (Ross, 2019) para enseñar historia y ciencias sociales sin miedo a la libertad, para educar en la controversia desde el debate y el respeto a la pluralidad, para construir una nueva cultura democrática.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avery, P. G. y Barton, K.C. (2017). Exemplars from the Field of Social Studies Education Research. M. McGlenn y C. M. Bolick (eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 168-188). Malden, MA (USA): John Wiley & Sons.
- Barton, K. C. (ed.). (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.
- Bernardi, A. (a cura di). (2006). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.
- Brigadeci C. et. al. (2001) *Il Laboratorio di storia*. Milano: Unicopli.
- Brusa, A. y Musci, E. (2011). La didàctica difícil. Els problemes dels límits de l'ensenyament històric. J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 41-52). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Chevallard Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. *Actes du colloque Défendre et Transformer l'école pour tous*, Marseille, 3, 4, 5 octobre.
- Chaumont, J. M. (2002). *La concurrence des victimes : génocide, identité, reconnaissance*. Paris : La Découverte.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12.
- Dalongeville, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Hachette.
- De Vecchis, G., Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*. Paris: Hachette.

- De Vecchis, G., Staluppi, G. (2004). *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Torino: Utet.
- Deiana, G. (1999). *La scuola come laboratorio. La ricerca storica*. Firenze: Progetto Chirone, Polaris.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata [edición original de 1916].
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós [edición original de 1910].
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós [edición original de 1934].
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M. y Chevalier, J. (2011). Participatory Research in a School Setting: A Process of Acculturation. *Us-China Education Review, B* (6), pp. 868-877.
- Eulie, J. (1966). Controversial issues and the social studies. *The Clearing House, 41*(2), pp. 89-91.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.
- Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education, 70*, pp. 321-325.
- Evans, R. W. (2011). La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. En J. Pagès, J. y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (eds.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- Evans, R. W., Newmann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. En R. W. Evans y D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 2-5) Washington: NCSS.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. En R. W. Evans y D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 25-41). Washington: NCSS.
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. Levstik y C. Tyson (eds.), *Handbook of Research on Social Studies Education* (pp. 124-137). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Ho, L-C., McAvoy, P., Hess, D. y Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. En M. McGlinn y C. M. Bolick (eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321-335). Malden, MA (USA): John Wiley & Sons.
- Huber, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 29-38.
- Hunt, M. P. y Metcalf, L. E. (1968). *Teaching High School Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*. New York: Harper and Row [original 1955].
- Jaipal, K. y Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research*, 19(1), pp. 59-72.
- Landi, L. (2006). *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci.
- Latour B. (2011). Nous construisons des outils pour évaluer les controverses. *La Recherche*, 456, pp. 76-79.
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, 149, pp. 19-27.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: ESF.

- Legardez, A. y Simonneaux, L. (dirs.). (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Dijon: Educagri.
- Le Roux, A. (coord.). (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Paris: L'Harmattan.
- McCrary, N. E. y Ross, E. W. (eds.). (2016). *Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.
- Marquat, C., Rafaitin, Y. y Diemer, A. (2014). Des Controversial Issues (CI) aux Questions Socialement Vives (QSV) : une clé d'entrée pour comprendre l'éducation au développement durable. *Revue Francophone du Développement Durable*, 4, pp. 6-20.
- Mattozzi, I. (2002). Laboratori per la storia. *Quaderni di Clio'92 (Rivista de l'Associazione Clio'92. Gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia)*, 3, pp. 7-14.
- Mattozzi, I. (2006). La mente laboratoriale. En A. Bernardi (a cura di). (2006). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico* (pp. 9-17). Torino: UTET.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *An expanded Sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Miskovic, M. y Hoop, K. (2006). Action Research Meets Critical Pedagogy: Theory, Practice, and Reflection. *Qualitative Inquiry*, 12(2), pp. 269-291.
- Nelson, J. L. y Stanley, W. B. (2013). Critical studies and social education: 40 years of TRSE. *Theory & Research in Social Education*, 41(4), pp. 438-456.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, pp. 38-51.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la UAB.
- Pineda-Alfonso, J. A. y Navarro-Medina, E. (2019). Education for Citizenship to Integrate the Curriculum. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E.

- Navarro-Medina (eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 481-499). Hershey PA: IGI Global.
- Quillen, I. J. y Hanna, I. A. (1948). *Education for Social Competence*. New York: Scott Foresman and Company.
- Ross, E. W. (2019). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. Taylor & Francis Group. doi: <<https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>>.
- Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 11*, pp. 73-86.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En M. I. Vera y D. Pérez (eds.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS/Universidad de Alicante.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 43-64). Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2017). Educación política y medios de comunicación. *Perspectiva Escolar, 395*, pp. 12-16.
- Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 551-567). Hershey PA, USA: IGI Global. <<https://ddd.uab.cat/record/196202?ln=ca>>.
- Santisteban, A., Pagès, J. y Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant e Y. Waghid (eds.), *Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 457-472). London: Palgrave Macmillan.

Simonneaux, J. y Legardez, A. (2010). The Epistemological and Didactical Challenges Involved in Teaching Socially Acute Questions. The example of Globalization. *Journal of Social Science Education*, 9(4), pp. 24-35.

Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Barcelona: Publicacions de la UAB.

Wellington J. J. (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.