

# ¿Puede la enseñanza de la Historia cambiar las representaciones sociales de los chicos y las chicas? Estudio de caso en jóvenes de Alicante\*

Rafael Olmos Vila<sup>1</sup>

*Instituto de Educación Secundaria  
Bernat de Sarrià de Benidorm (España)*

Recepción: 24/10/2017

Evaluación: 13/04/2018

Aprobación: 05/05/2018

Artículo de Investigación e Innovación

 <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7415>

## Resumen

En este artículo se indaga sobre las representaciones sociales de chicos y chicas de 16 a 18 años ante la realidad política y económica actual: las causas, los culpables y soluciones a la crisis económica. Los y las adolescentes cursan estudios de Bachillerato en dos grupos del mismo centro educativo y

---

\* Presentamos algunos de los resultados de una investigación doctoral, «La crisis económica en el aula: las representaciones sociales de los y las adolescentes y sus perspectivas de futuro». Esta investigación ha recibido el apoyo del Instituto Alicantino de la Cultura Juan Gil-Albert de la Diputación Provincial de Alicante, mediante las *Ayudas a la investigación para la realización de tesis doctorales en Ciencias Sociales y Humanidades* (BOP de Alicante nº20 30.01.2017).

1 Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: representaciones sociales sobre el mundo económico en la adolescencia, la construcción del pensamiento histórico, TIC aplicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales y los proyectos de futuro desde la perspectiva de género. Publicaciones recientes: «Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos?» *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 32, (2017): 51-70. «Las narrativas de un grupo de chicos y chicas adolescentes sobre la crisis económica», en *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, ed. Esther López, Carmen Rosa García, María Sánchez (Valladolid: Universidad de Valladolid/AUPDCS, 2018), pp.1017-1026. «Kahoot: ¡un, dos, tres! Análisis de una aplicación de cuestionarios» *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 86, (2017): 51-56. ✉ rafa.olmos@iesbernatdesarria.com  <https://orcid.org/0000-0001-7229-1538>.

proviene de contextos socioeconómicos similares, sin embargo, uno de los dos recibe las clases de Historia Contemporánea (Grupo A) y el otro no cursa la asignatura (Grupo B). Se recopila la información a partir de un cuestionario de preguntas sobre la crisis, en torno a imágenes de la actualidad socioeconómica y comentarios de fuentes históricas sobre las crisis de 1873, 1929 y 2008. Los resultados muestran que el grupo que recibe las clases de Historia es más crítico a la hora de analizar los problemas actuales de la sociedad, además de establecer analogías con el pasado para explicar las situaciones del presente, mientras que el otro grupo reproduce las opiniones de los medios de comunicación.

**Palabras clave:** representaciones sociales, enseñanza de la Historia, pensamiento crítico, problemas actuales.

### **Can the teaching of History change the social representations of boys and girls? A case study of students in Alicante**

#### **Summary**

This article presents the results of a research project carried out in Benidorm (Alicante, Spain) during the period 2015-2016. It explores the social representations of young people between 16 and 18 years of age, in the face of the current political and economic situation: the causes, the solutions, and those responsible for the economic crisis. The adolescents that took part in this study are in secondary school, attend the same educational institution and come from similar socio-economic contexts. They were divided into two groups. One of the groups receives Contemporary History classes (Group A) and the other does not (Group B). The data was collected from a questionnaire with questions about the crisis, regarding images from the current socio-economic crisis and commentaries from historical sources about the crises of 1873, 1929 and 2008. The results show that the group that receives History classes is more critical when analyzing the current societal problems, as well as establishing analogies with the

past to explain the situations of the present, whereas the other group reproduces the opinions of the media.

**Key words:** social representations, History teaching, critical thinking, current affairs.

### **L'enseignement de l'histoire peut-il changer les représentations sociales des garçons et des filles? Les jeunes d'alicante, étude de cas**

#### **Résumé**

Dans cet article nous présentons les résultats d'une enquête menée à Benidorm (Alicante, Espagne) pendant l'année scolaire 2015-2016. Le but était de connaître les représentations sociales des garçons et des filles entre 16 et 18 ans face à la réalité politique et économique actuelle : les causes, les responsables et les solutions de la crise économique. Les adolescent.e.s en question poursuivent leurs études dans le secondaire et appartiennent à deux classes de la même institution, partageant en outre un contexte socio-économique similaire. Cependant, alors que l'une des classes suit des cours d'Histoire Contemporaine (Groupe A), l'autre ne le fait pas (Groupe B). Pour mener l'enquête un questionnaire a été constitué autour de la crise, des images de l'actualité socio-économique et des commentaires de sources historiques à propos des crises de 1873, 1929 et 2008. Les résultats indiquent que le groupe suivant les cours d'histoire est plus critique lorsqu'il s'agit d'analyser les problèmes actuels de la société, établissant en plus des analogies avec le passé pour expliquer les situations du présent, tandis que l'autre groupe reproduit les opinions véhiculées par les médias.

**Mots-clés:** représentations sociales, enseignement de l'histoire, pensée critique, problématiques actuelles.

#### **1. Introducción**

Todo docente se formula preguntas antes, durante y después de su práctica educativa. El éxito de los procesos de planificación,

implementación y, en especial, de evaluación, está sometido a una serie de preguntas finales: ¿hemos conseguido superar los aprendizajes teóricos?, ¿Son capaces los chicos y chicas de aplicar las enseñanzas del pasado al presente?, ¿Se ha conseguido desarrollar el pensamiento crítico?... Los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales trascienden la adquisición de conocimientos y destrezas, tienen un fin último mayor: la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos y comprometidos en la construcción de los valores democráticos. Puede resultar, para algunos, idealista dicha pretensión, pero cuando nos encontramos ante conflictos o problemas como la violencia de género, las actitudes xenófobas o la destrucción del medioambiente, se demandan soluciones estructurales, tomando la educación como el medio capaz de concientizar a los jóvenes ante las injusticias.

Sin embargo, las Humanidades y en especial la Historia, son despreciadas por los modelos neoliberales de enseñanza que buscan resultados laborales inmediatos, como la formación de técnicos y profesionales de un oficio, sin preocuparse por los ciudadanos políticos y su futuro. Las preguntas que nos formulamos, las finalidades y los criterios de evaluación del proceso educativo, son bien distintos si priorizamos en nuestro quehacer a las personas o al mercado.

En este sentido involutivo en la formación de la ciudadanía camina la última reforma educativa aprobada en España<sup>2</sup>, primando la formación profesional, y reduciendo las horas de enseñanza de la Filosofía, además de suprimir la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

---

<sup>2</sup> La adopción de políticas neoliberales como promoción de las evaluaciones estandarizadas, la libertad de elección, los ránkines, los sistemas de incentivos en el trabajo... son los principales rasgos conservadores como señalan Geo Saura y José Luis Muñoz, «Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española» *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2, nº1, (2016): 43-72. En especial las reválidas, los sistemas de medición, resultan un instrumentos infructuoso en la mejora de la enseñanza educativa para Ángel Pérez, «Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº81 (2014): 59-71.

La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional.

[...] La principal diferencia del sistema educativo español con los de nuestro entorno radica en el número especialmente bajo de alumnos que transitan por nuestra Formación Profesional. Esta situación incide inevitablemente en la empleabilidad y en la competitividad de nuestra economía, limitando las opciones vitales de muchos jóvenes. Revitalizar la opción del aprendizaje profesional como una opción acorde con la voluntad de un desarrollo personal y también su permeabilidad con el resto del sistema es un objetivo estratégico de esta Ley. Para alcanzarlo se propone la modernización de la oferta, su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la implicación de las empresas en el proceso formativo, con la importante novedad de la Formación Profesional dual<sup>3</sup>.

En un contexto de avance de las políticas conservadoras y austeridad económica, con altos costes sociales disfrazados por los discursos de poder<sup>4</sup>, pérdida de derechos, retroceso del pensamiento crítico y de los estudios sociales<sup>5</sup>, es imprescindible reclamar la importancia del magisterio de la Historia, más necesaria que nunca ante el adormecimiento de las conciencias<sup>6</sup>. Este es el punto de partida de nuestra investigación: comprobar si la enseñanza de la Historia y los aprendizajes históricos influyen en el análisis del presente,

3 LOMCE. *Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, acceso <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

4 Slavoj Žižek, *Primero como tragedia, después como farsa*, (Madrid: Akal, 2009), 8-56.

5 Cabe destacar en el ámbito estadounidense por preluir los acontecimientos, la obra de Paul Carr y Bradd Porfilio, ed., *The Phenomenon of Obama and the Agenda for Education: Can Hope (Still) Audaciously Trump Neoliberalism?* (Charlotte: Information Age Publishing, 2011) y E. Wayne Ross y Kevin D. Vinson, «Social control and the pursuit of dangerous citizenship» en *Critical civic literacy: A reader*, ed., Joseph L. DeVitis (New York: Peter Lang, 2011), 155-168.

6 Stéphane Frédéric Hessel, *¡Indignaos!*, (Barcelona: Destino, 2011), 14-15.

y permiten desenmascarar las imágenes que reciben de los medios de comunicación y de los discursos oficiales, o si, por el contrario, las clases recibidas resultan estériles en el desarrollo de sus capacidades críticas. Con este objetivo desarrollamos una investigación-acción a partir de un grupo de jóvenes de Alicante en un contexto de crisis económica.

La crisis económica desborda el ámbito puramente financiero, sus repercusiones son evidentes y es la principal cuestión en la agenda política de los gobiernos. Hoy no se puede comprender el mundo actual sin los conocimientos económicos. La crisis es un constructo, un concepto abierto, máxime tras observar las múltiples predicciones y propuestas de los economistas sobre las soluciones y la falta de consenso. Esta disparidad de interpretaciones encuentra su altavoz en los medios de comunicación e incluso la ficción audiovisual se nutre de este tema estrella para narrar sus historias<sup>7</sup>. Esta amalgama, junto a las noticias de los telediarios que relatan dramas sociales como el paro, los desahucios, las estafas bancarias o la evasión de impuestos contribuyen en nutrir el imaginario de la ciudadanía.

## **2. Las percepciones de los jóvenes sobre la política durante la crisis económica**

La generación de los *millennial*, más conectada que ninguna precedente, no vive de espaldas al mundo, ni enclaustrada en su burbuja de música, modas y consumo, también posee sus representaciones sociales<sup>8</sup> sobre la política y su participación.

---

7 El sector audiovisual tiene una gran recepción entre los jóvenes, así películas como *Wall Street 2: el dinero nunca duerme* (Stone, 2010), *El Capital* (Costa-Gavras, 2012), *El lobo de Wall Street* (Scorsese, 2013), *Money Monster* (Jodie Foster, 2016) refuerzan la idea de los banqueros y brookers como avaros crueles, así como las miserias morales del sistema capitalista.

8 Utilizamos el concepto representación social bautizado por Sergei Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*. (París: PUF, 1961), 27-33. Una acertada contextualización del término al ámbito de la didáctica se encuentra en Montserrat Oller y Joan Pagès, «Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6. (2007): 6. «Las representaciones sociales son entendidas como un conjunto de informaciones, de opiniones y de valores que constituyen un ‘pre-saber’ más o menos bien estructurado que aporta explicaciones, más o menos elaboradas,

Ante un problema como la crisis económica es importante conocer qué imagen y capacidades reconocen en los líderes políticos. A este respecto, las macroencuestas realizadas desde el Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS]<sup>9</sup> muestran la escasa confianza de los jóvenes en sus gobernantes. No los consideran competentes para poder superar las dificultades, además señalan un claro distanciamiento con los discursos políticos al entender que no se ocupan de sus problemas. En dicho estudio, al ser preguntados por las cuestiones más preocupantes del país, nombraron «el paro» en primer lugar, seguido de «la corrupción y el fraude», mientras que, paradójicamente, en tercer lugar aparecieron «los políticos/as, los partidos en general y la política», de modo que quienes deben emprender las soluciones, son considerados parte del problema.

Estos datos podrían indicarnos el pesimismo y apoliticismo de los jóvenes, pero conviene precisar y profundizar en los mismos. En Cataluña, la encuesta de participación y política<sup>10</sup>, realizada en 2011 sobre la población entre 15 y 29 años, nos indica el rechazo a la política institucional; mientras que sí participan en el voluntariado y acciones locales ante problemas cercanos. No podemos trazar un perfil homogéneo, puesto que, a pesar de la implicación de muchos jóvenes, un 26,5% tiene una actitud pasiva, se encuentra desencantado de la política; mientras que un porcentaje parecido, el 24,3% ven en los canales tradicionales de participación política una herramienta transformadora que les complace. El 39% no participa en acciones de tipo institucional, pero sí en acciones de protesta política, muestran gran interés por la política, la siguen y participan a través de las redes sociales. Finalmente,

---

sobre una situación, un hecho del presente o del pasado, un problema, un conflicto, un tema, etc. Actualmente se considera que averiguar las representaciones sociales, establecer un 'estado de la situación', interrogarse sobre sus orígenes y su génesis, es imprescindible para la enseñanza, ya que se considera que aprender consiste en modificar estas representaciones».

9 «CIS»: *Barómetro de abril, Estudio nº3134, Barómetro de abril 2016*, acceso el 15 de junio de 2018, [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120\\_3139/3134/es3134mar.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3134/es3134mar.pdf).

10 Roger Soler Martí, *Democràcia, participació i joventut. Una anàlisi de l'Enquesta de participació i política 2011* (Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2013), 29-31.

el 10,5% se pueden clasificar como multiactivistas, en contraste con los que están totalmente desengañados con la política tradicional, son estos chicos y chicas, que muestran mayor implicación en poder cambiar, ayudar y mejorar el mundo, los que son más optimistas, confiando más en el alcance transformador de sus acciones<sup>11</sup>.

En la misma investigación sobre crisis y participación política, al grupo de encuestados de 15-19 años –la misma franja de edad que nuestro alumnado– se les preguntó: «Cuando se habla de política se utilizan las expresiones de izquierda y derecha. Imagina que existe una escalera que va del 1 al 10. En el extremo del 1 está la izquierda y en el extremo del 10 está la derecha. ¿Dónde te situarías?» Los jóvenes se situaban entre los valores 1 - 2, la izquierda política, el (9,1%), y la mitad en el otro polo, entre los valores 9-10, la derecha (4,2%) y el 40% en el centro ideológico (valores 5-6). De modo que podemos considerar que la mayoría se posiciona dentro del sector moderado y una minoría en los extremos.

Los datos de otro estudio refuerzan la visión decadente de los políticos<sup>12</sup>, así de una lista de 18 agentes e instituciones, los políticos/as despertaban la menor confianza: médicos/as (7,75), científicos/as (7,55) y profesores/as (7,41) copaban el podio; mientras que gobierno (3,55), bancos (3,46) y políticos (2,83), cerraban la lista con un claro suspenso. La poca simpatía con las instituciones contrastaba con el entusiasmo en las opciones no oficiales, el 63,4% hacía una valoración muy positiva del 15M<sup>13</sup>, el movimiento de los indignados, y en torno a la mitad afirmaba que seguía con interés el fenómeno. Según

11 Edda Sant, «What does political participation mean to Spanish students?». *Journal of Social Science Education*, n°13 (2014): 20, DOI: doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v13-i4-1321.

12 INJUVE. *Jóvenes, Actitudes Sociales y Políticas y Movimiento 15-M*. (Madrid: CIS, 2012), acceso el 15 de junio de 2018, [http://www.injuve.es/sites/default/files/sondeo\\_2011-3b1.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/sondeo_2011-3b1.pdf).

13 Movimientos como Occupy Wall Street (2011), los indignados en Chile (2011), las revueltas iniciadas por el Passe Livre en Brasil (2013), las movilizaciones estudiantiles en Guatemala (2015) o, en menor medida, movimientos por la paz en Colombia (2016), guardan similitud con el 15M en el empoderamiento de la ciudadanía ante la corrupción, las desigualdades sociales o falta de soluciones a los problemas reales.

estos estudios, podemos concluir que la desafección en general de los y las jóvenes es paralela a la de los adultos, pero el escenario económico, sus aspiraciones de futuro, contribuyen al hecho de que se sienten engañados por el sistema: 50% de parados entre los 20 y 30 años, universitarios con contratos laborales en condiciones precarias, emigrando al extranjero para encontrar trabajo, realizando trabajos que nada tienen que ver con lo que han estudiado, su crítica no se limita al sistema político, sino que también se extiende al modelo educativo, cultural y económico.

El segundo tipo de investigaciones del que partimos pertenecen al ámbito didáctico. Se interrogan sobre los estadios y dificultades en la elaboración del pensamiento crítico y la comprensión de los problemas económicos, situando en torno a los 16 años el grado de madurez:

Los problemas económicos son fundamentalmente problemas relacionales que implican a multitud de factores. La capacidad para considerar diferentes factores en sus interpretaciones se desarrolla con la edad y con el entrenamiento y, aunque supongamos que los adultos la tienen, podemos afirmar que en los niños y adolescentes no está presente antes de los 15 o 16 años. Pensar de una manera relacional es una habilidad que se consigue tarde y con un entrenamiento y ahí la escuela desempeña un papel fundamental<sup>14</sup>.

No obstante, otros estudios demuestran que el analfabetismo económico trasciende la adolescencia, e incluso adultos con formación universitaria desconocen el funcionamiento financiero y los conceptos esenciales<sup>15</sup>. Una

14 Juan Delval y Raquel Kohen, «La crisis en la escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 405 (2010): 46.

15 Algunos estudios muestran que problemas como el concepto libertad de mercado, el dominio de términos como TIN y TAE y/o los efectos de la intervención del Estado en la economía, son difíciles de comprender respectivamente, en las siguientes investigaciones: Gabriel Travé, «La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria: aportaciones del ámbito de investigación a la didáctica de las ciencias sociales». (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 1997), 242 y 256; Antoni Santisteban y otros, «La educación financiera: un contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el currículum de ciencias sociales», en *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, edit. por Ana Hernández, Carmen Rosa García y Juan Luis de la Montaña (Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS, 2015), 598

situación inverosímil, pues es evidente que las cuestiones económicas son capitales en la comprensión del mundo actual, y de igual modo, la comprensión es la antesala de la actuación. Ante estas dificultades en torno al entendimiento de los problemas económicos, las investigaciones inciden en la influencia de muchos factores en su comprensión y en sus juicios, desde el contexto, vivir en ciudades o en el medio urbano, donde se tiene contacto con diferentes modelos económicos<sup>16</sup>, el nivel socioeconómico de las familias, e incluso el género<sup>17</sup>.

La participación política y la comprensión de la dinámica económica de las sociedades demanda el desarrollo del pensamiento crítico e inferencial, máxime en la sociedad de la información, donde somos bombardeados por noticias, imágenes, opiniones, sin tiempo de digerirlas. La argumentación, las prácticas discursivas en el aula, la confrontación de ideas, forzando a los estudiantes a defender sus posiciones, criticar, replicar, contrarreplicar, desde fundamentos científicos y racionales, son defendidos por los y las didactas<sup>18</sup>. En la misma línea, no solo se trata de desarrollar

---

e Isabel Bussom y Cristina López-Mayan, «Student Preconceptions and Learning Economic Reasoning». *Working Papers*, n° 862 (2015): 15-17, acceso el 15 de junio de 2018 <https://www.barcelonagse.eu/research/working-papers/student-preconceptions-and-learning-economic-reasoning>.

16 Nos referimos a las investigaciones que muestran la mayor alfabetización económica de los niños de Hong Kong frente a otros lugares y las diferencias entre los niños chilenos de diferentes barrios residenciales y obreros: Ming Hung «Children's acquisition of economic knowledge. Understanding banking in Hong Kong and the USA». *Child development in cultural context* (Norwood, NJ: Ablex, 1989) 225-246; Bonn, Marta y Paul Webley, «South African children's understanding of money and banking». *The British Journal of Developmental Psychology*, vol. 2 n° 18 (2000): 269-285 y Marianela Denegri, Soledad Etchebarne y Gustavo Martínez, «La comprensión del funcionamiento bancario en adolescentes chilenos: Un estudio de Psicología Económica». *Interdisciplinaria*, vol. 2 n° 24 (2007): 137-159.

17 Shelley Correll, «Gender and the career choice process: the role of biased self-assessments». *American Journal of Sociology*, vol. 6 n° 106, (2001): 1691-1730, acceso el 15 de junio de 2018, [https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/gender\\_and\\_the\\_career\\_choice\\_process\\_the\\_role\\_of\\_biased\\_self-assessments.pdf](https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/gender_and_the_career_choice_process_the_role_of_biased_self-assessments.pdf) Y Marianela Denegri y Mireya Palavecinos, «Género y alfabetización económica ¿oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación?» *Revista Psicología desde el Caribe*, n° 12 (2003): 76-97, acceso el 15 de junio de 2018, <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301206.pdf>.

18 Roser Canals, «El pensamiento crítico en el aula». *Aula de secundaria*, n° 12 (2015): 25-27, acceso el 15 de junio de 2018, <http://www.grao.com/revistas/aula-de->

las capacidades argumentativas descontextualizadas, sino también actitudinales trabajando problemas actuales, cuestiones socialmente vivas<sup>19</sup>, desde la literacidad crítica emancipando a los ciudadanos, advirtiendo la mediación del poder en los discursos y su pretensión de moldear nuestras construcciones<sup>20</sup>.

Estos problemas reales y cercanos que ocupan e importan a todos, no solo permiten cultivar el espíritu crítico, sino también, a diferencia de los objetivos de la LOMCE<sup>21</sup>, empoderar a los jóvenes, los futuros ciudadanos y ciudadanas con capacidad de voto. En este sentido el trabajo de Antoni Santisteban, Marta Canal y Daniel Costa<sup>22</sup>, profundizaba en conocer cómo interpretaba el alumnado los problemas sociales, para saber después cómo trabajar su competencia social y ciudadana. La metodología fue la siguiente, a 339 alumnos-repartidos en 10 grupos de niveles de primero (184), segundo ciclo (83) y bachillerato (72) de seis institutos de Cataluña-se les facilitó un dossier donde contaban con imágenes de los medios de comunicación. Las preguntas les interpelaban a que señalaran quiénes eran los responsables, las soluciones, las consecuencias, etc. Un enfoque que guarda similitud con el planteamiento de nuestra investigación, pero centrándonos en las responsabilidades sobre la crisis económica y sus imágenes.

---

secundaria/12-algunas-metaforas-y-un-oximoron/el-pensamiento-critico-en-el-aula y Oscar Eugenio Tamayo, Rodolfo Zona e Yasaldez Eder Loaiza, «El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 2 n° 11, (2015): 119-122, acceso el 15 de junio de 2018, <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>.

19 Alain Legardez, «L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives». *Le Cartable de Clio*, n° 3 (2003): 245-253 y Joan Pagès y Antoni Santisteban, *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (Barcelona: UAB, 2011), 77-78.

20 Antoni Santisteban y otros, «La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales», en *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. (Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas / AUPDCS), 550-560.

21 *Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*.

22 Antoni Santisteban, Marta Canal y Daniel Costa, «El alumnado ante problemas relevantes: ¿Cómo los interpreta?, ¿Cómo piensa la participación?» *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, (Sevilla: Diada Editora, 2012), 527-535.

Las conclusiones mostraron que prácticamente todos, el 95%, identificaban los problemas de las imágenes seleccionadas y que sus representaciones sociales venían de sus vivencias:

El vaciado del dossier no nos ofreció demasiados datos sobre el origen de las representaciones del alumnado. Aun así, es posible identificar el papel de la propia experiencia, pues utilizan lo vivido para explicar aquellas fotografías más próximas a su realidad conocida, y para comparar su situación con la de los protagonistas de las imágenes. También la actualidad aparece en sus respuestas, sobre todo cuando mencionan aquello que les preocupa (como la crisis o el paro)<sup>23</sup>.

La inclusión de problemas locales, cercanos y que les son conocidos permite a los chicos y chicas identificarse con mayor facilidad, despertar la conciencia y motivarles a actuar. Algunas experiencias intentan ir más allá del aula, traspasar las fronteras del centro escolar y buscar la colaboración con entidades de la comunidad, con el fin de conseguir llevar la teoría a la práctica y la toma de conciencia a la participación. La inclusión de estas pequeñas acciones transformadoras –más allá de ir a votar cada cuatro años– como contenidos curriculares, así como la participación en consejos municipales juveniles es un modo de acercar la política activa a los jóvenes:

Applied to citizenship and social sciences education, this would support the inclusion of contents related to the identification, analysis, and assessment of a wide range of participatory actions in the citizenship and social science curriculum. (...) From a participatory theory point of view, citizenship education should try to encourage these students to become more involved in their communities<sup>24</sup>.

No se trata únicamente de desarrollar las habilidades críticas, advertir el mensaje ideológico tras el discurso, o los medios e instrumentos simbólicos que utiliza para persuadir, sino que debe ser seguido de la acción comprometida. Con esta

23 Santisteban, Canal y Costa. «El alumnado ante problemas relevantes...» 533-534.

24 Sant, «What does political participation». 21.

finalidad, Tosar<sup>25</sup>, en su investigación doctoral profundiza en las propuestas activas de niños y niñas de 11-12 años, consiguiendo que la reflexión no quede en papel mojado y reducida a la crítica. Dos de los dilemas seleccionados son el problema de la contaminación de plásticos en el océano y la relación entre infancia y armas a partir de la imagen de dos niños soldados de la guerra de Afganistán. Además de discutirse las diferencias entre hechos y opiniones de las fuentes de información, la veracidad de las mismas, la visión ideológica que quieren transmitir, sus intereses, a quiénes silencia, se les interpela a actuar y ofrecer alternativas. Las propuestas de los niños y niñas van desde prohibir las armas como juguetes o los videojuegos violentos, hasta aportar comida y bienes a los países necesitados para asegurar que la ayuda económica no se destina al tráfico de armas perpetuando los conflictos armados. En el caso del primer problema, la contaminación del océano, las opciones y alternativas fueron:

La literacitat no és crítica si no hi ha una reflexió i una actitud oberta cap al compromís social. El que compta no és només si llegeix críticament, sinó com pensa i actua davant els problemes rellevants. Penso que els resultats són prou significatius. El 63.6% substituïra les bosses de plàstic per biodegradables o de material ecològic. El 14.6% prohibiria les bosses de plàstic a les tendes i prohibiria llençar-les al mar. El 11.8% cobraria uns cèntims a tendes i supermercats, com es fa ara. El 8.7% prohibiria totalment la fabricació. Per últim, un 1% va assenyalar que no és un tema important. A més, cal assenyalar que a l'activitat "*dibuixa el teu missatge*", el 100% s'han posicionat amb l'ideologia ecologista<sup>26</sup>.

### 3. Planteamiento metodológico

Los dos grupos de la investigación eran el Grupo A, que cursaba el Bachillerato Humanístico y por lo tanto asistía a las clases de Historia Contemporánea; y el Grupo B, dentro del itinerario del Bachillerato de Ciencias, que no recibía las clases de Historia. Los grupos estuvieron formados por chicos

25 Breo Tosar, «Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària». (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2017), 171-177.

26 Tosar, «Literacitat crítica en els estudis socials...», 176.

y chicas entre 16 y 18 años, 35 en el Grupo A y 33 en el Grupo B.

Nuestro instituto el IES Bernat de Sarria se sitúa en Benidorm, en la provincia de Alicante (España). Se trata de una ciudad litoral que fundamenta su economía y oferta laboral en el sector turístico, generando puestos de trabajo precarios vinculados a la hostelería y al ocio, y, como se puede observar en la tabla I, condicionados a la estación estival, en la que aumentan las contrataciones, mientras que descienden con la llegada del invierno, aumentando de este modo el desempleo.

| Mes        | Indefinidos | Temporales | Indefinidos % | Temporales% |
|------------|-------------|------------|---------------|-------------|
| ENERO      | 220         | 2.679      | 7,59%         | 92,41%      |
| FEBRERO    | 210         | 2.411      | 8,01%         | 91,99%      |
| MARZO      | 295         | 3.872      | 7,08%         | 92,92%      |
| ABRIL      | 301         | 4.593      | 6,15%         | 93,85%      |
| MAYO       | 307         | 4.194      | 6,82%         | 93,18%      |
| JUNIO      | 287         | 5.114      | 5,31%         | 94,69%      |
| JULIO      | 252         | 5.119      | 4,69%         | 95,31%      |
| AGOSTO     | 221         | 3.376      | 6,14%         | 93,86%      |
| SEPTIEMBRE | 221         | 4.019      | 5,21%         | 94,79%      |
| OCTUBRE    | 213         | 3.649      | 5,52%         | 94,48%      |
| NOVIEMBRE  | 194         | 2.972      | 6,13%         | 93,87%      |
| DICIEMBRE  | 199         | 3.483      | 5,40%         | 94,60%      |
| PROMEDIO   | 243         | 3.790      | 6,17%         | 93,80%      |

**Tabla I.** Tipo de contratos en Benidorm durante el año 2015

Fuente: Ayuntamiento de Benidorm<sup>27</sup>

La dependencia del turismo, motor de la economía local, junto a la crisis económica ha significado en algunos casos la pérdida del empleo y perjudicado las condiciones laborales de los trabajadores, los padres y madres de nuestros chicos y chicas del estudio. Por otra parte, la actualidad política, la imagen de los órganos de gobierno locales es negativa, los casos de corrupción, nepotismo, transfuguismo, tramas

<sup>27</sup> José Antonio Núñez de Cela, *Benidorm en cifras* (Benidorm: Ayuntamiento de Benidorm, 2016), 83.

inmobiliarias... se solapa con el deterioro progresivo de la clase política del Estado.

La visión peyorativa de los políticos por gran parte de la ciudadanía, salpicados por escándalos e incompetentes en la toma de medidas económicas, era uno de los supuestos desde los que partíamos, tal como reflejan las principales encuestas sociológicas<sup>28</sup>. Para recoger su opinión sobre su confianza en el sistema y sus gobernantes, seleccionamos dos secuencias de imágenes actuales: la primera mostraba a Rodrigo Rato, antaño ministro de Economía y ahora juzgado por varios delitos, y la segunda presentaba la ciudadanía en las calles, manifestándose ante la corrupción política dentro del movimiento del 15M. Finalmente, el cuestionario se completaba con dos preguntas: 1. ¿Quién o qué consideras responsable de la crisis?, ¿Por qué? 2. ¿Quién o qué consideras capaz de encontrar soluciones y salir de la crisis?, ¿Por qué?<sup>29</sup>

Para comprobar si existía o no, un cambio en sus representaciones sociales iniciales, realizaron los cuestionarios en dos momentos: al comienzo del curso y al final, después de haber recibido el grupo A en las clases. Nuestra investigación perseguía comprobar la repercusión de nuestra práctica docente en los aprendizajes y categorías de análisis aplicables al presente. Entre los temas del pasado que se estudiaron, cabe destacar la crisis de 1873 y 1929 por su relación con el momento actual. En las diferentes pruebas escritas respondieron preguntas del siguiente tipo: ¿Qué paralelismos y diferencias podrías establecer entre la crisis de 1873 y la situación actual? A partir de la imagen siguiente, explica el papel de los bancos en 1929 y en la crisis de 2008<sup>30</sup>.

28 CIS, *Estudio Barómetro...*, 3.

29 Rafael Olmos Vila, «La crisi econòmica a l'aula: les representacions socials dels nois i les noies, i les seues perspectives de futur» (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, 2017), 423-427.

30 Olmos Vila, «La crisi econòmica...», 423-427.



**Imagen 1.** Caricatura sobre la banca en 1929 y 2008  
Fuente: Blog profesor Pedro Oña<sup>31</sup>

Durante el desarrollo de las unidades didácticas, en el aula se trabajaron textos de estadistas, economistas, geógrafos, coetáneos a las crisis de 1873 y 1929, en los que mostraban sus vaticinios; así como mapas de flujos migratorios de población hacia las colonias; testimonios de parados y líderes sindicales; gráficas sobre el descenso de los precios y la caída de los valores de Wall Street; también debatieron desde las medidas propuestas por Cecil Rhodes, la aplicación de las políticas keynesianas por Roosevelt, hasta la aplicación del Plan E<sup>32</sup> durante el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero y las políticas monetarias expansivas del G-20.

#### 4. Visión de los estudiantes sobre la crisis económica

##### a) Los culpables de la crisis

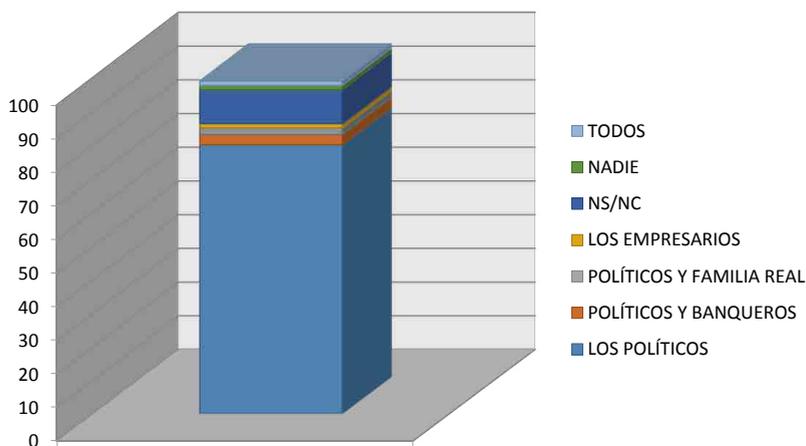
Ante la primera pregunta formulada al principio del curso, la mayoría señalaron a la clase política como la gran responsable de la crisis económica y del empeoramiento de las condiciones de vida, como se observa en el gráfico I. Un 80% individualiza en este grupo porque «tienen dinero en

<sup>31</sup> Pedro Oña, «La crisis de 1929 y la actual: semejanzas y diferencias,» *blogdelaclasedehistoria* (blog), acceso 15 de marzo de 2010, <http://blogdelaclasedehistoria.blogspot.com.es/2010/03/la-tesis-de-1929-y-la-actual.html>.

<sup>32</sup> El Plan Español para el Estímulo de la Economía y el Empleo, conocido como Plan E, fue un conjunto de medidas de económicas aplicadas en noviembre de 2008 para mitigar la destrucción del empleo a partir de la inversión pública.

Suiza» [Alberto, 16 años, Grupo A], «solo están preocupados por asegurar su jubilación» [Eva, 17 años, Grupo B], «nos engañan, solo hacen demagogia» [Francisco, 17 años, Grupo A], «no saben planificar, ni organizar» [Laura, 16 años, Grupo B]. Otros añaden también junto a los políticos, a la familia real, «el rey tiene parte de culpa por su gestión» [Eduardo, 16 años, Grupo B]; «los banqueros por ser quienes más se aprovechan, sin tener escrúpulos» [Mónica, 16 años, Grupo A] y los empresarios, pues «se han aprovechado de la crisis para despedir gente y explotarla» [Gema, 17 años, Grupo B]. Solo un chico considera que nadie es responsable «porque las crisis son cíclicas» [Vicente, 17 años, Grupo B]. Una décima parte no ha respondido o contesta que no entiende de política o no es de su interés.

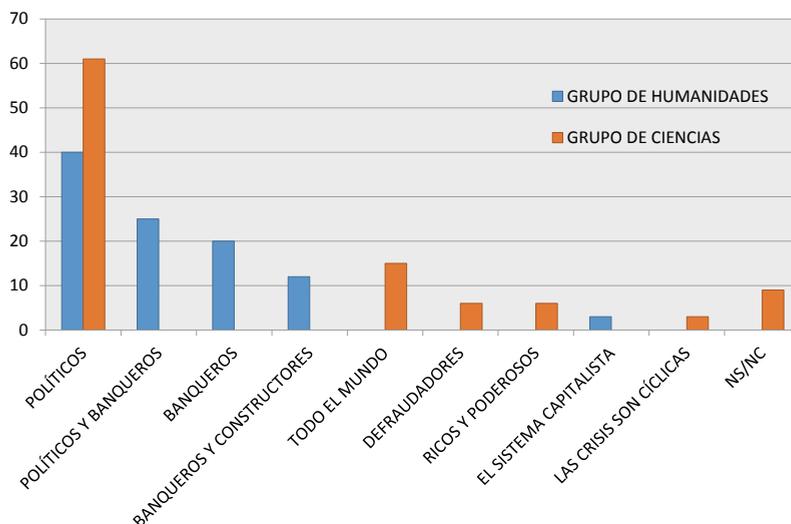
La imagen peyorativa de los políticos la personifican en Rodrigo Rato, al que definen más del 90% como ladrón o corrupto. Más del 80% simpatizaba con las escenas de manifestaciones, que identificaban principalmente contra los recortes y la corrupción.



**Gráfico 1.** Los culpables/responsables de la crisis económica. (1º cuestionario)  
Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de los chicos y chicas.

Hemos presentado en el gráfico I de forma conjunta los resultados de los dos grupos, pues no existieron diferencias significativas entre ambos al realizarse la encuesta al principio de curso, sin existir la mediación de las prácticas de aula. Sin embargo, los resultados fueron muy distintos cuando realizamos las mismas preguntas después de estudiar las crisis económicas del pasado. En el gráfico II, podemos comprobar que los políticos continuaban siendo los principales culpables de la crisis económica, pero mientras que en el grupo de Ciencias, el Grupo B, se registraron solo unos puntos por debajo del 80% inicial, en el grupo de Humanidades se había reducido hasta la mitad (40%) y se habían sumado otros culpables como los banqueros «por no poner freno a la concesión de hipotecas» [Mónica 17 años, Grupo A], «por su avaricia» [Carmen, 16 años, Grupo A ], «por especular sin importarles las consecuencias» [Laura, 17 años, Grupo A]; «los constructores «por saturar el mercado» [Claudia 17 años, Grupo A], y de forma minoritaria señalaban el sistema capitalista.

Estos nuevos protagonistas no aparecieron en ninguna respuesta del grupo B, que no recibía las clases de Historia. En dicho grupo las personas corruptas, los defraudadores, los ricos y poderosos eran señalados con el dedo inquisidor: «todos los que pagan con dinero negro» [Alejandro, 17 años, Grupo B] o «quienes tienen dinero en paraísos fiscales» [Nadine, 17 años, Grupo B].

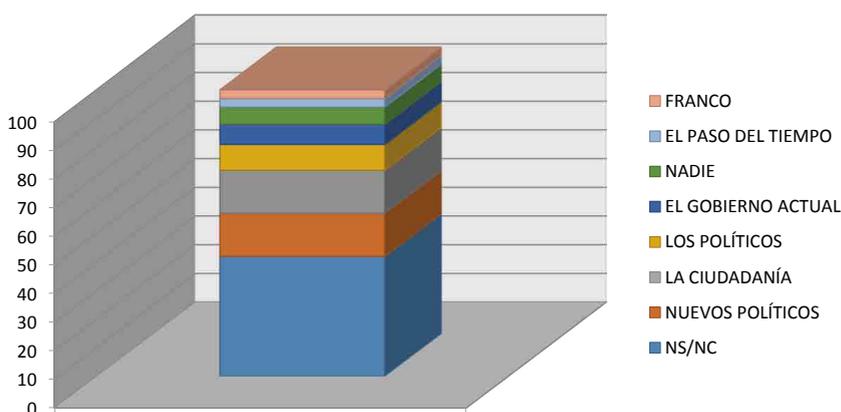


**Gráfico 2.** Culpables y responsables de la crisis (2º cuestionario)  
Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de los chicos y chicas.

## b) Las soluciones a la crisis

La participación y clarividencia en discernir las causas y culpables de la crisis contrastó con la aportación de las soluciones. Casi la mitad (42%) dejaron en blanco o respondieron «no lo sé» ante dicha cuestión. La ciudadanía (15%) y los nuevos políticos (15%) fueron las opciones mayoritarias entre quienes respondieron, vieron la solución «en gente que haya vivido en primera persona la crisis» [Alberto, 16 años, grupo A], «entre todos los ciudadanos apoyándonos» [Claudia, 16 años, grupo A], «gente de verdad responsable, un gobierno sin enchufados» [Javier, 17 años, grupo B], «un partido que cumpla, pero diferente de PSOE y PP, ya que han demostrado no saber salir de la crisis» [Raúl, 16 años, grupo B], etc.; y en menor medida las posturas conservadoras, que nombraron a políticos (9%) y gobierno actual (7%), cuando anteriormente criticaron a los políticos como culpables, pero consideraban competente al «gobierno, pues sus medidas están siendo efectivas» [Juan Carlos, 17 años, grupo B] o se resignaban «ellos nos han metido en la crisis, ellos podrán sacarnos» [Marta, 16 años, Grupo A].

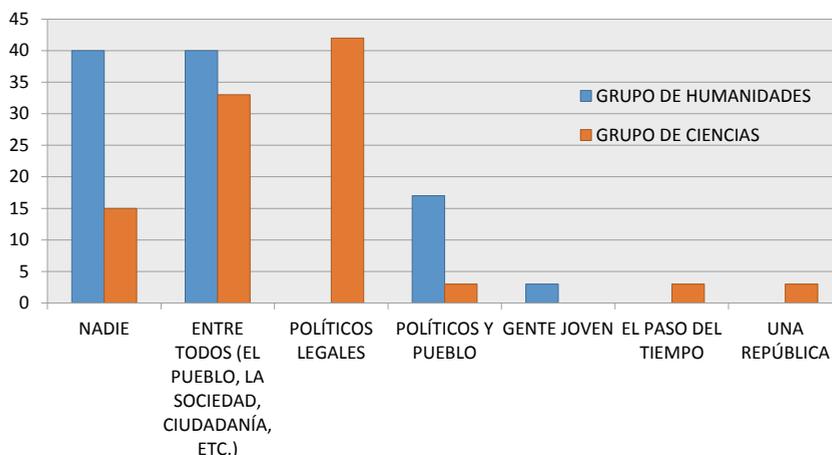
Los más pesimistas no depositaron su confianza en nadie o se resignaron a que el paso del tiempo, la llegada de otro ciclo económico, adviniera una nueva coyuntura favorable. Finalmente, dos alumnos propusieron una involución democrática, la vuelta del fallecido dictador Franco, «que hizo mucho por España, todo lo que decía lo cumplía, no como los que están ahora» [Alejandro, 17 años, grupo A] y «mi abuelo dice que esto solo lo arregla Franco» [Daniel, 17 años, grupo B].



**Gráfico 3.** Soluciones a la crisis (1º cuestionario)

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de los chicos y chicas.

Cuando enunciamos la misma problemática al final del curso, sus respuestas se habían polarizado. El pesimismo se multiplicó entre los chicos y chicas del Grupo A, el 40% no veían a nadie capaz de revertir la situación. Solo confiaban, también en un 40%, en la sociedad civil, solo un 17% en los partidos políticos y un 3% en los jóvenes. En el grupo B, también la ciudadanía era una de las respuestas mayoritarias (32%), mientras que los políticos, sí que aparecieron como una alternativa más sólida, pero matizando su condición moral «políticos legales y honrados» (42%).



**Gráfico 4.** Soluciones a la crisis (2º cuestionario)

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de los chicos y chicas.

### c) Las opiniones sobre la corrupción y las manifestaciones

Pudimos concretar sus percepciones sobre la sociedad civil y la clase política a través de la secuencia de imágenes. La crítica a los políticos se personificó en el rostro del exministro Rodrigo Rato, cuando relacionaron las escenas del auge y declive del personaje. Existe unanimidad, el 93% tienen una imagen negativa de su trayectoria, ninguna respuesta fue condescendiente, ya que el 7% restante no respondió. Casi la mitad lo definen como un ladrón «la codicia le pudo y empezó a saquear» [Lara, 17 años, grupo A], «vemos cómo cazaron al ladrón» [Gema, 17 años, grupo B]; para el 40% es un corrupto y malversador, «el director de Bankia es arrestado por las tarjetas black» [Montse, 17 años, grupo B], «le detienen por fraude» [Erik, 16 años, grupo B], mientras que solo tres alumnos, chicos, recurren a insultos personales directos.

En las respuestas hay una cierta confianza en la noción de justicia o podríamos decir una especie de karma, más de un 75%, responden con una narración de los hechos que empieza con el engaño impune del político, pero que termina con su encarcelamiento «estaba en la cima, actuando con codicia y

crueldad, se pensaba que era un triunfador y el resto imbéciles, pero le ha llegado su hora» [Andrea, 16 años, grupo A].

Por el contrario, simpatizan con los manifestantes de las imágenes del 15M. Es coherente, pues identifican las movilizaciones con la lucha contra la corrupción y la crisis, de modo que sí han mostrado su rechazo a los malversadores unas líneas antes, ahora se suman a las demandas de las protestas. En dos casos supone un punto de partida hacia un cambio mayor, «está cambiando la forma de pensar, por fin después de burlas y más abusos de la clase política, los verdaderos héroes de este país salen a combatir por nosotros, ya que nuestros intereses no son mismos que los de los políticos» [Fran, 16 años, grupo A], «¡Dónde hemos ido a parar! La democracia sale a la calle para reivindicarse y cambiar las cosas, no confiamos en el sistema. Estamos orgullosos de ver esta gente unida por una causa que nos afecta a todos, para que la situación cambie» [Sonia, 16 años, grupo A].

#### d) Sus análisis históricos

Cuando les preguntamos: ¿Qué paralelismos y diferencias podrías establecer entre la crisis de 1873 y la situación actual? Más del 95% de estudiantes relacionan la sobreproducción industrial de 1873 con la burbuja de la construcción: «había gran cantidad de fábricas produciendo, lo que condujo a un excedente (...) se asemeja a hoy en día con tantas casas construidas» [Andrea 16 años], «nosotros también nos encontramos en una crisis de sobreproducción, pero de bienes inmobiliarios» [Sergio, 16 años]. También un 85% compara la emigración europea a las colonias, con el éxodo de parados y universitarios hacia Europa para encontrar trabajo. Todos identifican el paro como un síntoma común en las dos crisis «muchas empresas cerraron y aumentó el paro como ha pasado ahora cuando se dejó de construir» [Marta, 16 años]. Tres alumnos ven un mismo patrón: «el capitalismo es la codicia para obtener más antes y también ahora, es la causa sistemática de las crisis» [Fran, 17 años], «los mercados continúan buscando otros mercados, antes eran materias primeras y ahora con la globalización las multinacionales explotan a la gente para

obtener el máximo de beneficios, como hace Zara» [Zaira, 17 años] y «el egoísmo positivo del liberalismo continúa hoy en día» [Cristina 17 años]. Dos alumnos relacionan ambas crisis con los discursos darwinistas: «el pensamiento darwinista también se podría aplicar hoy en día (...) cada vez nos meten más obstáculos para llegar a nuestras metas y así van eliminando gente. Si no tienes dinero, que es lo que mueve todo, lo tienes mucho más difícil» [David, 16 años].

La caricatura de los banqueros en Wall Street en 1929 y en la actualidad fue el punto de partida para conocer ¿qué habían aprendido de las crisis de 1929 y 2008?, ¿Qué habían comparado y por qué? Más del 95% establecieron analogías entre la especulación inmobiliaria y la subida de los valores de la Bolsa; y entre el crack de 1929, el Jueves Negro, y la caída de precios de las propiedades: «compraban ciegamente las acciones esperando que subieran (...) creían que los precios de las casas siempre subirían, así, si no podías pagar, el banco se quedaba la casa revalorizada» [Nerea, 16 años]. El paro también es señalado como la principal consecuencia: «mucha gente fue despedida, cerraron las empresas, no tenían para comer y salían a la calle con carteles pidiendo trabajo... en 2008 mucha gente de clase media ha acabado en la indigencia» [Ingrid 17 años]. Casi la mitad comparan el New Deal con el Plan E del gobierno de Zapatero, «el New Deal ayudó a salir de la crisis y en 2008 el Plano E dio trabajo a gente parada haciendo obras públicas» [Julián, 17 años]; y en contraposición a los recortes: «Roosevelt aplicó políticas keynesianas, promovió el New Deal, el Estado incentivó la economía dando subvenciones a las empresas y aumentando el sueldo a los trabajadores, al contrario que en España que cada día los salarios son más reducidos» [Laia, 17 años].

La tira cómica sobre el papel de la banca en la quiebra bursátil del año 1929 y en el 2008 generó explicaciones de este tipo: «en aquella situación de pánico muchos banqueros se suicidaron, les sobrepasaba la situación al verse arruinados; en cambio ahora, cobran indemnizaciones y se mantienen indiferentes ante los problemas de los ciudadanos (desahucios, paro, empobrecimiento...)» [Sebastián, 18 años].

## 5. Sobre los aprendizajes y representaciones sociales con relación a la crisis. Comparación con otras investigaciones

### a) Sobre los culpables

Uno de los principales cambios entre los dos grupos de estudios estuvo en los culpables de la crisis económica que identificaron. El grupo A hizo una interpretación histórica de la crisis, advirtió que han existido y existen, agentes económicos implicados en las crisis del pasado y también en la actual. Cuando realizaron los paralelismos entre 1873, 1929 y 2008 advirtieron que la burguesía industrial de finales del XIX y las élites financieras de la Bolsa de Wall Street, tenían su continuación en los especuladores del sector inmobiliario y en las concesiones masivas de hipotecas subprime. Los políticos no habían sido los únicos culpables, ni antes ni ahora, identificaron el papel de más protagonistas otrora y trasladaron su incidencia a los nuevos grupos inmobiliarios y corporaciones financieras.

Parece evidente que el estudio de las crisis del pasado modificó sus representaciones sociales sobre la crisis actual, máxime cuando en el Grupo B no mencionaron a los protagonistas históricos de otras crisis ni sus espejos del presente. De modo que sí que se produce un cambio en sus ideas previas y en sus categorías de análisis y juicios de la realidad, sin embargo, otras investigaciones observan una incidencia mínima de las prácticas de aula en las preconcepciones económicas de los estudiantes universitarios, incluso en los que sacaron mejores notas en los exámenes:

We find evidence that students have strong preconceptions about economic issues. Exposure to an economic principles course –even to several years of instruction in economics– and doing well in exams hardly affects these beliefs. We hence conclude that standard teaching practices are not very effective for achieving that students incorporate the tools of economic analysis into their reasoning processes<sup>33</sup>.

33 Bussom y López-Mayan, «Student Preconceptions Economic...», 22.

La diferencia con nuestro estudio quizás se deba a que el estudio de los hechos históricos, de dramas sociales, de situaciones con las que empatizaron, dejen una huella emocional mayor. El estudio de la especulación bursátil, de las actitudes irresponsables y eufóricas, la concesión de créditos sin rigor para comprar acciones en 1929, fueron aprendizajes, herramientas conceptuales que trasladaron a la actualidad, para comprender el papel de los bancos, la multiplicación de las hipotecas, la recalificación del suelo... y todo el entramado político que permitió y agravó las consecuencias de la crisis.

El grupo B, los chicos y chicas del bachillerato de Ciencias, hicieron una mayor crítica del fraude, de las exenciones fiscales de los ricos e impunidad de los poderosos. Sus juicios se vieron influenciados por la actualidad informativa, pues cabe recordar que cuando realizamos el cuestionario por segunda vez, los noticiarios y tertulias políticas se centraban en los papeles de Panamá, la vinculación del ministro Soria<sup>34</sup> y el escándalo del exconsejero de la provincia Gerardo Camps<sup>35</sup>, muy vinculado a la comarca y que llegó a proponerse como futurible candidato del partido para la alcaldía de Benidorm. Este grupo realizó una interpretación coyuntural de la crisis, influenciada por la cobertura de los medios de comunicación y los casos de fraude fiscal, trasladándola a sus respuestas; mientras que el grupo A, interpretó históricamente la crisis actual, vislumbrando más sujetos que los políticos y defraudadores.

Solo unos pocos chicos y chicas del grupo A, comprendieron que la dinámica del capitalismo, el crecimiento descontrolado, la desregulación de la oferta y la demanda, la permisibilidad al mercado financiero, amparada por la nula o débil intervención del Estado, fueron y son causas de la crisis, anticipando que las crisis son un fenómeno estructural, inserto en el ADN capitalista.

34 «El ministro José Manuel Soria aparece como administrador de una “offshore” registrada en Bahamas» El Confidencial, acceso el 15 de junio de 2018, [http://www.elconfidencial.com/economia/papeles-panama/2016-04-11/papeles-panama-papers-ministro-soria-offshore-hermano\\_1179326/](http://www.elconfidencial.com/economia/papeles-panama/2016-04-11/papeles-panama-papers-ministro-soria-offshore-hermano_1179326/).

35 «Gerardo Camps gasta más de medio millón de euros de los contribuyentes en comidas», benidormaldia.org, acceso el 15 de junio de 2018, <https://benidormaldia.org/2016/05/06/psoe-benidorm-gerardo-camps-se-gasta-mas-de-medio-millon-de-euros-en-comidas-de-lujo-mientras-aplicaban-duros-recortes/>.

Los resultados del grupo B, que no asistió a las clases, son similares a los de otras investigaciones realizadas al conjunto de la población<sup>36</sup>. A partir de grupos de discusión y entrevistas, se plantearon cuáles eran las representaciones sobre la crisis de los grupos más desfavorecidos, entre ellos destacaba un grupo de jóvenes parados de estudios medianos y otro de jóvenes también parados de clase obrera. Estos jóvenes en sus relatos sobre la crisis destacaban a los políticos como grandes culpables, los mencionaban con nombres y apellidos, señalaban sin dudar a aquellos políticos inculcados en casos de corrupción. Si recordamos cuando presentábamos las imágenes sobre Rodrigo Rato, el alumnado cargaba las tintas llegando a vilipendiarle. Paradójicamente, al igual que en el grupo B, los jóvenes de la investigación de Zurdo y López también coincidían con ellos en exonerar a los banqueros.

Si nuestras clases empobrecidas tuvieran que señalar un único ‘culpable’, esta sería sin duda la clase política. Más allá del enorme consenso de la culpabilidad de los políticos, aparecen otros culpables secundarios: ciudadanía, bancos, inmigrantes. Tampoco se olvida que los españoles —individualmente considerados— han cometido excesos (concretados en el hiperconsumo y el sobreendeudamiento, conectados entre sí) que también se ubican en la base de la crisis. Resulta llamativo el papel relativamente secundario que ocupan los bancos en este marco explicativo. (..) Entre los segmentos ‘pobres’ de clases populares encontramos un ataque generalizado y virulento a la clase política española, aunque al mismo tiempo muy personalizado, al identificar a los grandes culpables) que se articula en torno al diagnóstico de una corrupción generalizada<sup>37</sup>.

## b) Soluciones

El grupo A, a pesar de estar mejor informado y gozar de más elementos de análisis y ofrecer razonamientos desde más perspectivas, se mostró más pesimista que sus compañeros

36 Ángel Zurdo, y Myriam López, «Estrategias e imágenes sobre la crisis en el espacio social de la nueva pobreza. Representaciones sociales y atribuciones causales». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 2 n° 31 (2013): 383-433. DOI: [dx.doi.org/10.5209/rev\\_CRLA.2013.v31.n2.43224](https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n2.43224).

37 Zurdo, y López, «Imágenes sobre la crisis...», 397.

menos instruidos del grupo B. El hecho de que el alumnado del Bachillerato de Humanidades tenga más dificultades para tomar decisiones parece que tiene que ver con un mayor grado de conocimiento del problema, son conscientes que se trata de cuestiones complejas, dilemas antes los cuales no existe una solución cerrada, ni única. Los mismos datos obtuvieron Canal, Costa y Santisteban (2012), a mayor desconocimiento del problema aumentaba la gratuidad de las respuestas, mientras que cuanto mayor era el conocimiento de la realidad, crecía la prudencia:

[...] Esta última conclusión nos parece muy relevante, ya que la investigación demuestra, en los casos de educación secundaria que hemos analizado, que cuando el alumnado posee más información y más capacidades de interpretación, es decir, comprende mejor la complejidad de la realidad, esto no se traduce necesariamente en un posicionamiento claro ante los problemas sociales o en una mayor facilidad para la toma de decisiones. Podemos pensar que la maduración y el aprendizaje aumentan las capacidades para entender el relativismo (se tienen en cuenta las perspectivas desde diferentes ángulos, se comprenden los aspectos positivos y negativos de las decisiones que se pueden tomar...). La racionalidad aumenta, pero también las dificultades para la elección de alternativas. A más responsabilidad y más compromiso también le corresponde un aumento del miedo al error<sup>38</sup>.

En nuestros jóvenes no solo se trata de prudencia, también hay pesimismo, asumieron la connivencia de los poderes fácticos, entre poder político y económico, ignorando por lo tanto las posibles medidas de los gobernantes capciosos, y albergando las soluciones en la sociedad civil. En cambio, los otros estudiantes del Bachillerato de Ciencias, consideraron que la política puede ser el marco para los cambios necesarios, pero desde una regeneración de sus actores, demandando el protagonismo de políticos ejemplares. Podemos señalar que el entusiasmo del grupo B, la generosidad de sus respuestas, se debe a su menor conocimiento de causa.

38 Santisteban, Canal y Costa y otros, «alumnado y problemas relevantes...», 534.

## 6. Conclusiones

La incidencia de las clases ha resultado positiva, ya que se han modificado sus representaciones sociales iniciales. Sus análisis de la realidad política y económica actual fueron más complejos que en el grupo que no cursó la asignatura, de igual modo sus analogías con el pasado fueron acertadas, por lo tanto, los aprendizajes del pasado ayudaron a comprender la evolución y dinámica de los problemas presentes. En especial, su visión sobre los responsables de la crisis y sus justificaciones fue el principal cambio en sus representaciones sociales sobre la crisis económica.

La enseñanza del pasado, de otras coyunturas y dificultades, tuvo el efecto contrario en sus proyecciones de futuro, se mostraron menos optimistas, aumentó su desconfianza en los gobernantes y aportaron sus soluciones con mayor cautela y en menor número.

En general, mostraron interés en responder y contribuir con su opinión sobre las cuestiones políticas y económicas. Quieren ser considerados sujetos políticos, máxime cuando se encuentran a las puertas de la edad legal para votar. En contra de algunas imágenes peyorativas sobre la participación de los jóvenes, y su *pasotismo*, se observa su interés en los asuntos que afectan a la sociedad.

El bajo número de respuestas en blanco y su implicación, excepto en las soluciones, es un aval para seguir trabajando los problemas socialmente relevantes. Su tratamiento en el currículo debe ir seguido de planteamientos didácticos que enfatizan en trabajar sus capacidades críticas y, especialmente, en la proposición de alternativas creativas a dichos problemas.

Recurrieron en muchas ocasiones a ejemplos de familiares o de la propia economía de la ciudad, de modo que los problemas económicos y sociales de su barrio o localidad, son un paso previo para despertar su interés en un primer momento y desarrollar actuaciones participativas.

## Bibliografía

- Bussom, Isabel, y Cristina López-Mayan. «Student Preconceptions and Learning Economic Reasoning». *Barcelona GSE Working Papers*, n° 862 (2015): 1-29. Acceso el 15 de junio de 2018, <https://www.barcelonagse.eu/research/working-papers/student-preconceptions-and-learning-economic-reasoning>.
- Blog de Historia del Mundo Contemporáneo. «La crisis de 1929 y la actual: semejanzas y diferencias». Acceso 15 de marzo de 2010, <http://blogdelaclasedehistoria.blogspot.com.es/2010/03/la-crisis-de-1929-y-la-actual.html>.
- Canal, Marta., Daniel Costa, y Antoni Santisteban. «El alumnado ante problemas relevantes: ¿cómo los interpreta?, ¿Cómo piensa la participación?» En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, editado por Nicolás De Alba, Francisco García y Antoni Santisteban, 527-535. Sevilla: Diada Editora, 2012.
- Canals, Roser. «El pensamiento crítico en el aula». *Aula de secundaria*, n° 12 (2015): 24-29. Acceso el 15 de junio de 2018, <http://www.grao.com/revistas/aula-de-secundaria/12-algunas-metaforas-y-un-oximoron/el-pensamiento-critico-en-el-aula>.
- Carr, Paul., y Bradd Porfilio. *The Phenomenon of Obama and the Agenda for Education: Can Hope (Still) Audaciously Trump Neoliberalism?* Charlotte: Information Publishing, 2011.
- CIS. *Estudio n°3134. Barómetro de abril 2016*. Acceso el 15 de junio de 2018, [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120\\_3139/3134/es3134mar.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3134/es3134mar.pdf).
- Delval, Juan, y Raquel Kohen. «La crisis en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, n° 405 (2010): 44-50.
- Correll, Shelley. «Gender and the career choice process: the role of biased self-assessments». *American Journal of Sociology*, n° 106 (6), (2001): 1691-1730. Acceso el 15 de junio de 2018, [https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/gender\\_and\\_the\\_career\\_choice\\_process\\_the\\_role\\_of\\_biased\\_self-assessments.pdf](https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/gender_and_the_career_choice_process_the_role_of_biased_self-assessments.pdf).

Denegri, Marianela, Mireya Palavecinos. «Género y alfabetización económica ¿oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación?» *Revista Psicología desde el Caribe*, N° 12 (2003): 76-97. Acceso el 15 de junio de 2018, <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301206.pdf>.

Hessel, Stéphane Frédéric. *¡Indignaos!*. Barcelona: Destino, 2011.

Instituto de Juventud. *Jóvenes, Actitudes Sociales y Políticas y Movimiento 15-M*. (Madrid: CIS, 2012), Acceso el 15 de junio de 2018, [http://www.injuve.es/sites/default/files/sondeo\\_2011-3b1.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/sondeo_2011-3b1.pdf).

Legardez, Alain. «L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives». *Le Cartable de Clio*, n° 3 (2003): 245-253.

Ministerio de Educación. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Acceso el 15 de junio de 2018, <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

Moscovici, Sergei. *La psychanalyse, son image et son public*. París: PUF, 1961.

Núñez de Cela, José Antonio. «Benidorm» *En cifras*. Benidorm: Ayuntamiento de Benidorm, 2016. Acceso el 15 de junio de 2018, [http://benidorm.org/sites/default/files/documentos/benidorm\\_en\\_cifras\\_2016\\_web.pdf](http://benidorm.org/sites/default/files/documentos/benidorm_en_cifras_2016_web.pdf).

Oller, Montserrat, y Joan Pagès. «Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n° 6, (2007): 3-19. Acceso el 15 de junio de 2018, <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126325/190671>.

Olmos Vila, Rafael. «La crisi econòmica a l'aula: les representacions socials dels nois i les noies, i les seues perspectives de futur.» Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, 2017.

Oña, Pedro. Blog de la clase de historia. «La crisis de 1929 y la actual: semejanzas y diferencias». Acceso el día 15 de junio

2018, <http://blogdelaclasedehistoria.blogspot.com.es/2010/03/la-crisis-de-1929-y-la-actual.html>.

Pagès, Joan, y Antoni Santisteban. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: UAB, 2011.

Pérez, Ángel. «Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 81 (2014): 59-71.

Ross, E. Wayne, y Kevin D Vinson. «Social control and the pursuit of dangerous citizenship». En *Critical civic literacy: A reader*, editado por Joseph L. DeVitis, 155-168. New York: Peter Lang, 2011.

Sant, Edda. «What does political participation mean to Spanish students?» *Journal of Social Science Education*, nº 13 (2014): 11–25. DOI: doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v13-i4-1321.

Santisteban, Antoni, Yolanda Blasco, Manuela Bosch, Joan Pagès, Neus González, y Teresa Preixens. «La educación financiera: un contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el currículum de ciencias sociales». En *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, editado por Ana Hernández, Carmen Rosa García y Juan Luis de la Montaña, 593-600. Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS, 2015.

Santisteban, Antoni, Breo Tosar, Albert Izquierdo, Joan Llusà, Roser Canals, Neus González, Joan Pagès. «La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales». En *deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* editado por Carmen Rosa García, Aurora Arroyo, y Beatriz Andreu, 550-560. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas / AUPDCS, 2016.

Saura, Geo y José Luis Muñoz, «Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española». *Revista Educación, Política y Sociedad*, vol. 2 nº 1, (2016): 43-72.

Soler Martí, Roger. *Democràcia, participació i joventut. Una anàlisi de l'enquesta de participació i política 2011*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2013.

Tamayo, Óscar Eugenio, Rodolfo Zona e Yasaldez Eder Loaiza, «El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 2 n° 11, (2015): 111-133. Acceso el 15 de junio de 2018 <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>.

Tosar, Breo. «Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària». Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2017.

Travé, Gabriel. «La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria: aportaciones del ámbito de investigación a la didáctica de las ciencias sociales.» Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, 1997.

Wong, Ming Hung. «Children's acquisition of economic knowledge. Understanding banking in Hong Kong and the USA». En *Child development in cultural context*, editado por Jaan Valsiner, 225-246 . Norwood, NJ: Ablex. 1989.

Žižek, Slavoj. *Primero como tragedia, después como farsa*. Madrid: Akal, 2009.

Zurdo Ángel., y Mireya López. «Estrategias e imágenes sobre la crisis en el espacio social de la “nueva pobreza”. Representaciones sociales y atribuciones causales». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, vol. 2 n° 31, (2013): 383-433. DOI: [dx.doi.org/10.5209/rev\\_CRLA.2013.v31.n2.43224](https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n2.43224).

### **Citar este artículo:**

Olmos Vila, Rafael. «¿Puede la enseñanza de la historia cambiar las representaciones sociales de los chicos y chicas?». *Historia Y MEMORIA*, n° 17 (2018): 19-50. DOI : <https://doi.org/10.19053/20275137.n°17.2018.7415>.