



Populismos e identidade(es). Un contenido relevante en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Noelia Pérez-Rodríguez, Nicolás De-Alba-Fernández* e Elisa Navarro-Medina

Universidad de Sevilla, España. *Autor para correspondencia. E-mail: ndealba@us.es

RESUMEN. El auge de los populismos es un grave problema para la democracia. Estos movimientos apelan a ideas simplificadoras de la identidad basadas en tópicos culturales. Partimos de la hipótesis de que este tipo de discursos elementales y poco elaborados conectan mejor con la población que otros más democráticos y críticos, que requieren una mayor complejidad de razonamiento y que van unidos al desarrollo de una mayor conciencia crítica. Esta situación es especialmente grave en el caso de los docentes que, en definitiva, son los encargados de gran parte de la formación política de las futuras generaciones. La investigación que se presenta explora esta hipótesis en un grupo de 80 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla mediante un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. Los resultados del estudio nos permiten afirmar que los estudiantes en formación inicial dan poca relevancia a la política para explicar la construcción de sus identidades. En gran medida justifican que elementos más cercanos a ellos (social, lingüístico, local o territorial) influyen más en la construcción de sus identidades. Esto, además, condiciona las perspectivas prácticas que tienen sobre cómo deben trabajarse las identidades en el aula de Educación Primaria, primando una visión sobre la enseñanza vinculada al territorio y cultura local. En conclusión, es necesario que los modelos formativos consideren el abordaje de la política como cuestión relevante tanto en las identidades de los jóvenes futuros maestros como en el trabajo de las identidades con niños y niñas de Educación Primaria.

Palabras clave: identidades; enseñanza de las identidades; educación política; formación inicial de docentes; populismos.

Populismos e identidade(s). Um conteúdo relevante no ensino das ciências sociais

RESUMO. A ascensão do populismo é um problema sério para a democracia. Estes movimentos apelam a ideias simplificadoras de identidade baseadas em clichés culturais. Partimos da hipótese de que este tipo de discurso elementar e pouco elaborado se relaciona melhor com a população do que outros discursos mais democráticos e críticos, que exigem uma maior complexidade de raciocínio e que são acompanhados pelo desenvolvimento de uma maior consciência crítica. Esta situação é particularmente grave no caso dos professores, que são, em última análise, responsáveis por grande parte da educação política das gerações futuras. A investigação aqui apresentada explora esta hipótese num grupo de 80 alunos da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Sevilha, através de um questionário de perguntas abertas e fechadas. Os resultados do estudo permitem-nos afirmar que os alunos em formação inicial dão pouca relevância à política para explicar a construção das suas identidades. Em grande medida, justificam que os elementos que lhes são mais próximos (sociais, linguísticos, locais ou territoriais) têm maior influência na construção das suas identidades. Este facto condiciona, aliás, as perspectivas práticas que têm sobre a forma como as identidades devem ser trabalhadas na sala de aula do ensino básico, privilegiando uma visão de ensino ligada ao território e à cultura locais. Em conclusão, é necessário que os modelos de formação considerem a abordagem da política como uma questão relevante tanto nas identidades dos jovens futuros professores como no trabalho sobre as identidades com as crianças no ensino básico.

Palavras-chave: identidades; identidades docentes; educação política; formação inicial de professores; populismos.

Populisms and identity(ies). A relevant content in Social Sciences teaching

ABSTRACT. The rise of populism is a serious problem for democracy. These movements appeal to simplifying ideas of identity based on cultural clichés. We start from the hypothesis that this type of elementary and poorly elaborated discourse connects better with the population than other more democratic and critical discourses, which require a greater complexity of reasoning, and which go hand in hand with the development of a greater critical conscience. This situation is particularly serious in the case of teachers who, in the final analysis, are responsible for a large part of the political education of future

generations. The research presented here explores this hypothesis in a group of 80 students of the Primary Education Degree of the University of Seville by means of a questionnaire of open and closed questions. The results of the study allow us to affirm that students in initial training give little relevance to politics to explain the construction of their identities. To a large extent, they justify that element closer to them (social, linguistic, local, or territorial) have a greater influence on the construction of their identities. This, in addition, conditions the practical perspectives they have on how identities should be worked on in the primary education classroom, giving priority to a vision of teaching linked to the territory and local culture. In conclusion, it is necessary for training models to consider the approach to politics as a relevant issue both in the identities of young future teachers and in the work on identities with children in primary education.

Keywords: identities; teaching identities; political education; preservice teachers; populism.

Received on April 30, 2023.
Accepted on September 8, 2023.
Published in November 30, 2023.

Introducción. La(s) identidad(es) y su construcción a discusión

La realidad de un mundo cada vez más globalizado y en el que se impone una cultura mayoritaria y uniforme, hace que las identidades particulares estén en constante debate y, en muchos casos, las lleve a intentar reafirmarse en aras de la preservación de unos determinados valores culturales (Banks, 2017).

Sin duda, la cuestión de la identidad es clave para la construcción de la cohesión y la estabilidad social, ya que permite a los individuos definirse a sí mismos y vincularse con sus grupos de referencia. Sin embargo, requiere de un tratamiento educativo cuidadoso, ya que su carácter cambiante, dinámico y múltiple hace que, en cualquier caso, sea un ámbito complejo y difuso (Valdés, Oller, & Labraña, 2016).

Por lo demás, al igual que la identidad nos permite construirnos, junto a *unos*, también nos hace diferenciarnos de *otros* (Kriger & Cid, 2017). Así, como afirmaron Santisteban & Pagès (2007, p. 6) no existe identidad sin alteridad, es decir, “[...] nos definimos a nosotros mismos en función de las diferencias con otras personas”. Los elementos que usamos para hacer notar esas diferencias van desde el propio territorio, la cultura, nuestro origen, religión, etc. A lo largo de la historia de la humanidad, y en la actualidad, suceden numerosos problemas y conflictos entre colectivos humanos en base a sus identidades (Giménez, 2004). Estos conflictos suelen derivarse de los intentos de afirmación de unas identidades sobre otras, como superiores, lo que ha dado lugar al sometimiento de identidades pertenecientes a colectivos minoritarios por otras que se vuelven hegemónicas o dominantes, por pertenecer a colectivos más poderosos, como por ejemplo ha ocurrido históricamente en el caso de las conquistas de unos pueblos sobre otros.

En el estudio desarrollado por Sant, Davies, y Santisteban (2016) con estudiantes de Educación Secundaria en Inglaterra y Cataluña se muestra cómo en el contexto inglés los adolescentes cuentan con una visión de las identidades de carácter subjetiva, es decir, le atribuyen una elaboración personal construida en interacción con otros. Sin embargo, los estudiantes catalanes de este mismo estudio muestran visiones sobre sus identidades vinculadas a un estatus legal atribuido externamente y asociado al territorio.

En el plano de la enseñanza y la formación del profesorado el trabajo sobre las identidades es clave. Estudios previos han mostrado cómo las concepciones y representaciones del profesorado sobre la propia construcción de sus identidades tiene un impacto en las perspectivas prácticas sobre su enseñanza (Tosello, 2018). En el estudio desarrollado por Tosello (2018) con profesorado en distintos países se obtiene como resultado que la mayoría de los docentes cuenta con una visión de las identidades como características o rasgos propios de un grupo más que como una construcción social, obviando por tanto su carácter dinámico. Esto tiene una influencia directa en la enseñanza, pues perpetúa una visión esencialista o de nación cultural (Serrano, & Facal, 2012), favoreciendo que los rasgos identitarios también se hereden sin cuestionarse. La falta de reflexión crítica sobre esta cuestión en la formación inicial y continua del profesorado tiene dos graves consecuencias. La primera, es que el propio profesorado enseña en base a sus experiencias sobre la construcción de su propia identidad, sea esta más o menos crítica. Por tanto, más que reconstruir de manera reflexiva y crítica, las identidades se ‘heredan’ o se ‘transmiten’ acríticamente como algo terminado e inmutable, alejándose de ofrecer a los estudiantes las habilidades para “[...] examinar, criticar y revisar las tradiciones pasadas, las prácticas sociales existentes y la forma de resolver los problemas” (Ross, 2004, p. 250). La segunda, que las cuestiones que se trabajan en el aula no tienden a analizarse desde la óptica de las diversas identidades implicadas, sino de la que es dominante, por lo que se siguen invisibilizando grupos minoritarios y subordinando unas culturas sobre otras. Ocurre por ejemplo en el contexto español en la enseñanza del ‘descubrimiento’ de América, en la que prima una visión que legitima una identidad eurocéntrica y colonizadora y, a su vez, elimina la valoración identitaria de los pueblos originarios del continente americano

(Cordes & Sabzalian, 2020). Ambas cuestiones tienen un impacto sobre la enseñanza de la convivencia y la cultura democrática, sobre el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores vinculados a apreciar la diversidad cultural, respetar otras visiones del mundo y proteger la democracia y la justicia social como bienes públicos y comunes (Ross, 2004; Kahne & Westheimer, 2014; Kennedy, 2019). La democracia, no como concepto abstracto y estático, sino como dinámico y complejo, también se vincula a la identidad de los pueblos y los grupos (Apple et al., 2022). En el momento que consideramos su carácter abierto, entendemos siguiendo a Biesta (2016, p. 26) que:

La democracia, por tanto, no es solamente una ruptura del orden existente, sino una interrupción que se traduce en una reconfiguración de este nuevo orden en uno en el que existen nuevas formas de ser y de actuar y donde nuevas identidades entran en juego.

Desde esta concepción podemos comenzar a construir una esperanza en el futuro, en la transformación y consecución de espacios más convivientes y respetuosos. Esta visión es, si cabe, aún más importante en los últimos tiempos. La historia contemporánea, y por desgracia acontecimientos muy actuales, nos muestran que las identidades también son usadas negativamente para justificar actuaciones antidemocráticas mediante discursos de odio. Más grave aún es la situación si tenemos en cuenta que en estados democráticos se legitima incluso desde las propias instituciones, tanto a nivel internacional como nacional. Ejemplos claros son los problemas de inmigración en los Estados Unidos o el conflicto entre España y Marruecos con la valla de Melilla. Tampoco podemos olvidar que existen grupos políticos que utilizan los discursos de odio en su propio beneficio y que, en la mayoría de las ocasiones, los afectados son grupos vulnerables (niñas, niños, mujeres o inmigrantes, entre otros). ¿Es posible y sobre todo deseable, por tanto, trabajar las identidades al margen de nuestra propia identidad política?

Educación política, identidades y populismos

“Cuando se enseñan ciencias sociales se toman decisiones políticas, entendida la política como proceso de convivencia y organización social, como forma de entender el poder y la solución de los conflictos sociales” (Santisteban, 2021, p. 240).

Tal y como argumenta Santisteban (2021) enseñar ciencias sociales supone tomar decisiones políticas. La educación política de la ciudadanía se presta siempre a discusión. Frente a esto, existen ideas simplistas que defienden una falsa neutralidad en lo que se refiere a las decisiones didácticas que se toman en el aula (Westheimer, 2019). Trabajar las identidades desde las Ciencias Sociales también requiere educar críticamente a nuestros estudiantes considerando que “[...] los valores, conocimientos y procedimientos de la educación política, [deben ser] enseñados a partir de temáticas que [problematicen] aspectos cercanos a la vida del alumnado, de los niños y niñas, de los y las jóvenes” (Santisteban, 2021, p. 239). En este sentido, y siguiendo la perspectiva de Sant (2021) entendemos la educación política “[...] como un propósito de la educación y no como una asignatura o área curricular” (Santisteban, 2021, p. 139). Sin embargo, existen algunas áreas curriculares, como las Ciencias Sociales, que por su propia idiosincrasia no pueden obviar esta cuestión dentro de sus contenidos.

La educación política de los jóvenes es más urgente si consideramos que existe una desafección política de los mismos hacia el ámbito institucional (Morán & Benedicto, 2016). Esta desafección tiene varios orígenes, entre las que destacan una concepción generalizada de ciudadanía débil y desconectada de las experiencias cotidianas de los jóvenes frente al protagonismo que tienen las instituciones. Educar políticamente a los estudiantes supone contemplar desde el plano individual el pensamiento crítico ya comentado con anterioridad. En el plano social e identitario requiere reforzar los vínculos con la comunidad de pertenencia. Desde esta perspectiva, “[...] la participación solo adquiere su verdadera relevancia sociopolítica en la medida en que reconozcamos que los procesos de implicación son una de las principales formas por la que los ciudadanos hacen realidad sus vínculos con su comunidad de pertenencia” (Morán & Benedicto, 2016, p. 17).

En este sentido, desde las Ciencias Sociales existe una responsabilidad especial pues, por ejemplo, desde su surgimiento la enseñanza de la historia está muy ligada al discurso nacionalista (Grever & van der Vlies, 2017; Pagès & Sant, 2015; Serrano & Facal, 2012). Este tipo de discursos tradicionalmente apelan a una visión de la identidad nacional de carácter excluyente, derivada de una enseñanza “[...] centrada en los valores del patriotismo, de la nación, y de las ideologías conservadoras y liberales” (Pagès, 2015, p. 20).

En la actualidad observamos un incremento de los nacionalismos populistas en los que, entre otras cuestiones, se instrumentalizan los elementos locales y culturales para utilizarlos en pos de una

preservación e incluso exageración de los rasgos identitarios de la nación. Westheimer (2019) argumenta que existe un alto porcentaje de jóvenes dispuestos a aceptar formas no democráticas de gobierno y que, en cierto modo, esto se deriva de que en las escuelas la concepción de ciudadanía se trabaja de forma difusa y enfocada al buen comportamiento y el patriotismo, dejando de lado el desarrollo del pensamiento crítico y la participación.

Aunque existen estudios que muestran que aquellos que alcanzan una titulación universitaria son menos propensos a apoyar discursos populistas (Sant & Brown, 2020) en el plano de la formación del profesorado habría que seguir incidiendo en esta cuestión, pues además de jóvenes con capacidad para participar activamente en la vida pública, también serán los encargados de la formación de las futuras generaciones.

En el estudio que presentamos partimos de la hipótesis que los populismos nacionalistas apelan a una visión de las identidades vinculadas al territorio, las tradiciones y la cultura. Estas cuestiones, que habitualmente son más neutrales y requieren menos posicionamiento político, conectan mejor con la ciudadanía y la juventud. Desde nuestra perspectiva, la identidad cultural tradicional es una riqueza para los pueblos al permitirnos explicar nuestras raíces y particularidades, así como apreciar la de los otros. Sin embargo, la falta de acuerdo sobre la forma de educar políticamente a nuestros estudiantes hace que el trabajo en las escuelas siga siendo difuso y, en algunos casos, inexistente (Ross, 2004; Westheimer, 2019). De ahí la relevancia de trabajar las identidades desde un plano amplio y crítico.

Metodología

Estudiar la construcción de las identidades de los docentes en formación inicial es clave para conocer cuál es su percepción sobre la configuración de estas, y qué papel otorgan a la cuestión política. A su vez, en relación con lo anterior, también es relevante acercarnos a sus perspectivas prácticas sobre la enseñanza de las identidades en la escuela, para conocer qué importancia le otorgan a la formación de la identidad política de niños y niñas.

Mediante una investigación de corte interpretativo y crítico (Creswell, 2014) pretendemos adentrarnos en ambas cuestiones, considerando que los participantes en el estudio cumplen la condición de jóvenes y futuros maestros/as. Conocer y analizar sus perspectivas nos ayuda, por un lado, a interpretar la cuestión en sí misma. Por otro, como formadores/as de docentes, nos permite ser críticos con nuestras propias estrategias formativas, en el sentido de explorar nuevas vías de intervención en la formación inicial de docentes, que favorezcan la construcción de una ciudadanía crítica y participativa que, a su vez, sea capaz de favorecer la construcción de identidades diversas desde la infancia.

Los problemas que nos planteamos, en consonancia con lo comentado anteriormente son tres:

- 1) ¿Qué elementos identitarios seleccionan como más relevantes los estudiantes en formación inicial?, ¿Qué argumentaciones dan para su selección?
- 2) ¿Qué papel otorgan a la formación política en vinculación con el trabajo de las identidades en la escuela?, ¿Qué argumentaciones dan para su selección?
 - a. ¿Qué temas seleccionan para trabajar las identidades en el aula?
 - b. ¿Qué contenidos proponen para trabajar las identidades en el aula?
 - c. ¿Qué tipos de actividades diseñan para trabajar las identidades en el aula?
- 3) ¿Qué relaciones existen entre las concepciones sobre la construcción de sus propias identidades y el abordaje práctico sobre su enseñanza?

Participantes

En la investigación participan 80 estudiantes en formación inicial del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Como se observa en la Tabla 1, la mayoría son mujeres (71.3%) y residen en Sevilla capital (38.8%) y provincia (51.2%). Sevilla es una de las ocho ciudades que componen la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el sur de España. Todos los participantes en el estudio han nacido en España, aunque en algunos casos sus familiares nacieron en otros países como Alemania, Escocia o México. Teniendo en cuenta que el estudio profundiza en las identidades, consideramos en un primer momento tener en cuenta estas variables contextuales para comprender mejor las experiencias culturales, contextuales y sociales vividas por los participantes. Los participantes en el estudio firmaron un compromiso de confidencialidad y participación voluntaria en el mismo, que cumple con los requisitos de la normativa del Comité de Ética de la Universidad de Sevilla.

Tabla 1. Características de los participantes.

		F	%
Género	Hombre	23	28.7%
	Mujer	57	71.3%
Lugar de residencia	Sevilla capital	31	38.8%
	Sevilla provincia	41	51.2%
	Huelva	4	5%
	Cádiz	2	2.5%
	Cáceres	1	1.3%
País de nacimiento	Galicia	1	1.3%
	España	80	100%
	España	76	95%
País de nacimiento familiares	España y Alemania	2	2.5%
	España y Escocia	1	1.3%
	España y México	1	1.3%

Fuente: elaboración propia.

Instrumento y análisis de datos

Para acercarnos a la realidad de los estudiantes utilizamos un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, de carácter reflexivo. El objetivo es permitir a los estudiantes reflexionar sobre las cuestiones comentadas con anterioridad. Por este motivo el cuestionario tiene dos partes. Una vinculada a la construcción de sus identidades y otra a las perspectivas prácticas sobre su enseñanza en el aula. El cuestionario se realiza como una actividad de ideas previas en el aula. Esta estrategia nos permite, por un lado, no condicionar las respuestas y, por otro, considerar los resultados para profundizar en las posibles dificultades halladas.

Para el análisis de los datos se han combinado técnicas cuantitativas y cualitativas. Las cuantitativas se basan en un análisis descriptivo y de frecuencias de las respuestas de carácter cerrado. Para el análisis cualitativo nos apoyamos en los principios de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Para ello realizamos una codificación en dos fases:

1) Codificación en abierto. Ha consistido en ir identificando Unidades de Información Significativas (UIS) para cada uno de los problemas objeto de la investigación. Emergen dos familias de códigos: concepciones sobre la construcción de sus identidades y su justificación; perspectivas prácticas sobre el trabajo de las identidades en el aula (temas, contenidos y actividades). En total resultan 460 citas.

2) Codificación axial. Posteriormente, hemos establecido relaciones entre los dos grupos de familias para conocer las relaciones existentes entre las concepciones sobre la construcción de sus identidades y las perspectivas prácticas sobre su enseñanza.

Análisis

Las identidades del profesorado en formación inicial

Las identidades en la actualidad están influidas por múltiples elementos, entre los que se encuentran también la política. Como se presenta en la Figura 1 el profesorado en formación inicial participante en este estudio al ordenar diferentes elementos que definen sus identidades (donde 1 es nada importante y 9 muy importante), consideran que aquellas cuestiones que influyen más en su definición están vinculadas a elementos sociales (7.8), lingüísticos (7.2), locales (7.2) y territoriales (6.7). Es llamativo que las cuestiones que perciben como menos explicativas en la construcción de sus identidades se refieren a elementos transnacionales (3.9) y políticos (4.6).

Las explicaciones que los estudiantes aportan para justificar su selección nos han permitido establecer una tipología de argumentaciones: acrítico; preferencia personal; cercanía; cercanía y desafección política; e interacción múltiple (Tabla 2).

Como se observa en la Figura 2, las tipologías más frecuentes son por cercanía (45.1%), por interacción múltiple (22%) o por preferencias personales (17.1%). Es destacable que el 11% se sitúe en la tipología 'cercanía y desafección política'.

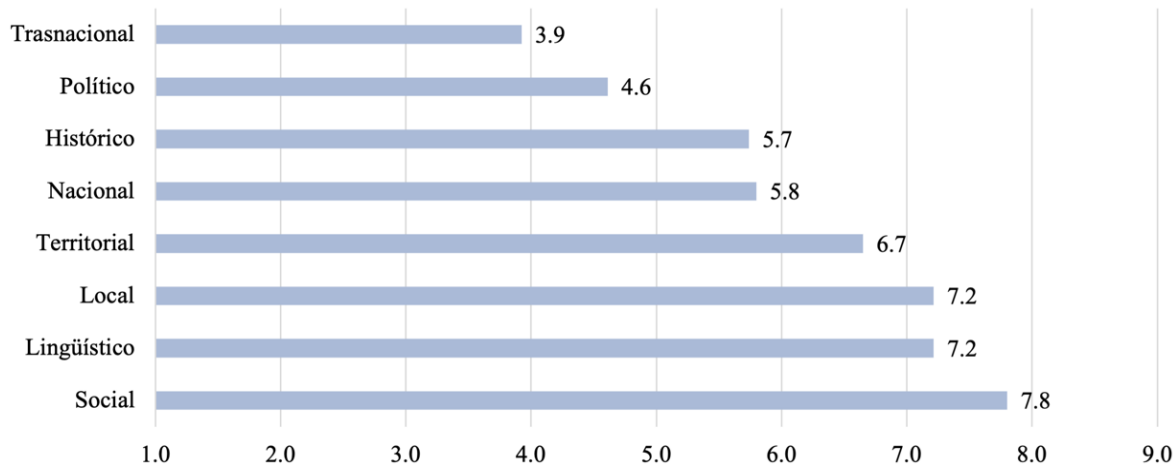


Figura 1. Elementos que definen sus identidades. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Tipología de argumentaciones y citas representativas.

Tipología	Descripción	Cita de alusión
Acrítico	No argumenta nada	“Porque pienso que son necesarios para formar nuestra identidad” (13:7)
Preferencia Personal	Los elementos son seleccionados por preferencias personales	“Porque creo que son los que más me definen como persona y se asemejan a como soy” (2:7)
Cercanía	Los elementos cercanos (locales, territoriales) tienen más importancia	“Porque lo más cercano es lo que más nos puede afectar” (39:6)
Cercanía y desafección política	Los elementos cercanos (locales, territoriales) tienen más importancia. La política está lejos de sí mismos	“El elemento social creo que es de vital importancia porque creo que el ser humano debe, y de hecho no sabe de otra manera, vivir en sociedad. Luego, los elementos lingüísticos son esenciales para ser una persona culta, para poder dialogar, para comunicarnos... Seguidamente, he seleccionado elementos locales y territoriales porque, sin duda, son con los que más identificada me encuentro, más que con el elemento nacional o transnacional. Al contrario, creo que la política, aunque es muy importante y es mi propia ideología, es un elemento que está muy manchado y dañado, por lo que a veces creo que sería mejor no pensar en eso” (75:7)
Interacción múltiple	Los elementos interactúan entre sí, aunque se otorga más relevancia a algunos elementos sobre otros	“Pienso que mi identidad se ve influenciada en cierto modo por mis ideales y principios y eso tiene una traducción en política, también se ve influenciada en gran medida por el sitio en el que vivo; mi barrio, amigos y familia ya que tienen mucha importancia en mi vida y me importa lo que piensen de mí. Pienso que lo histórico y el pasado también influye, pero menos. Por otro lado, lo que pasa en mi país me preocupa y siento que me puede afectar a nivel personal, aunque no tanto como lo social, creo que me define en buena parte mis relaciones con el resto de las personas y como me comporto con ellas. Lo transnacional, sin embargo, creo que apenas tiene influencia en mi identidad, pero tampoco sé muy bien cómo explicarlo” (8:7)

Fuente: Elaboración propia.

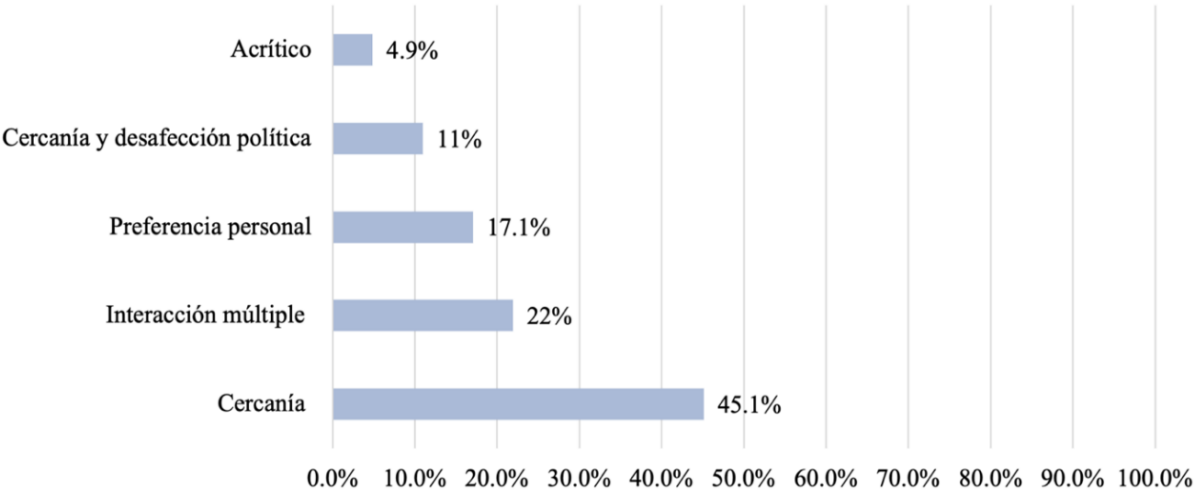


Figura 2. Argumentos dados. Fuente: Elaboración propia.

La enseñanza de las identidades ¿también política? en la escuela primaria

Para responder al segundo problema de investigación hemos analizado cuáles son las perspectivas prácticas del profesorado en formación inicial para abordar el trabajo sobre las identidades en el aula de Educación Primaria. En la Figura 3 se muestran aquellos elementos que consideran más relevantes para trabajar las identidades con sus estudiantes (1 es nada importante y 8 muy importante). Puede observarse como los elementos que consideran más relevantes están vinculados a cuestiones locales como son el territorio (6), la lengua (5.9) y el patrimonio (5.7). En menor medida consideran la participación política (2.7), la religión (3.5) y el arte (3.7).

La justificación de la selección de unos elementos sobre otros, también nos ha permitido establecer una tipología de las visiones sobre la enseñanza de las identidades (Tabla 3): visión de la enseñanza acrítica; visión vinculada al territorio y la cultura locales; visión vinculada al territorio y la cultura (interacción local-nacional); y visión crítica.

De esta tipología, como se observa en la Figura 4, lo más frecuente es una visión sobre la enseñanza de las identidades vinculada al territorio y cultura locales (64%), seguida de una visión sobre la enseñanza acrítica (24%). Las visiones críticas (8%) o que relacionan cuestiones locales y nacionales (4%) son minoritarias.

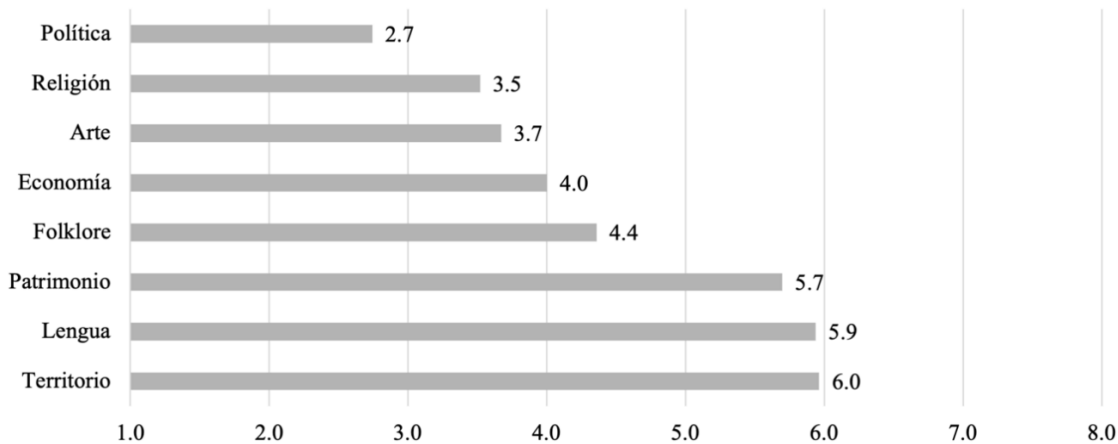


Figura 3. Elementos para trabajar las identidades en el aula. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Tipología de visiones sobre la enseñanza identidades.

Tipología visiones de la enseñanza de las identidades	Descripción	Cita de alusión
Acrítica	Justifica la selección por preferencias personales	“Porque creo que con este orden se podría extraer más información y relacionarlas con otros temas para ir conociendo las identidades de mis alumnos” (30:8) “En primer lugar, he destacado el territorio andaluz ya que es principal que conozcan el territorio en el que habitan para saber de su identidad. Las expresiones de cada región de Andalucía me parece interesante para que los alumnos vean la cantidad de variantes que se pueden producir en la identidad de las personas según la zona de nuestra comunidad autónoma, viendo evidenciado que cada lugar tienes sus costumbres empezando por las expresiones en la comunicación. Otro punto importante y primordial en la formación de la identidad, es la diferencia entre las zonas rurales y las zonas urbanas. Por último, destacar de gran importancia costumbres como el gusto por la Semana Santa (creencias religiosas) o la importancia de las tradiciones como el flamenco para comprender de dónde venimos para crear nuestra identidad” (70:4)
Vinculada a territorio y cultura locales	Justifica la selección por motivos territoriales y culturales	
Vinculada a territorio y cultura (interacción local-nacional)	Justifica la selección por motivos territoriales en interacción desde lo local a lo nacional (Sevilla, Andalucía, España)	“He seguido este orden porque para trabajar el tema de la identidad primero es importante ponernos en situación con el entorno que nos rodea (España, Andalucía...). Una vez que nos hemos puesto en situación, empezamos por detallar los aspectos más característicos de la comunidad como el parlamento, flamenco, olivos, semana santa etc.” (4:8)
Crítica	Justifica la selección atendiendo a una visión múltiple y crítica de las identidades. Debe trabajarse desde distintos ámbitos y considerando su dinamismo.	“Porque la política es el aspecto que nos afecta más directamente en el presente y que mayor impacto tiene en el futuro” (18:8)

Fuente: Elaboración propia.

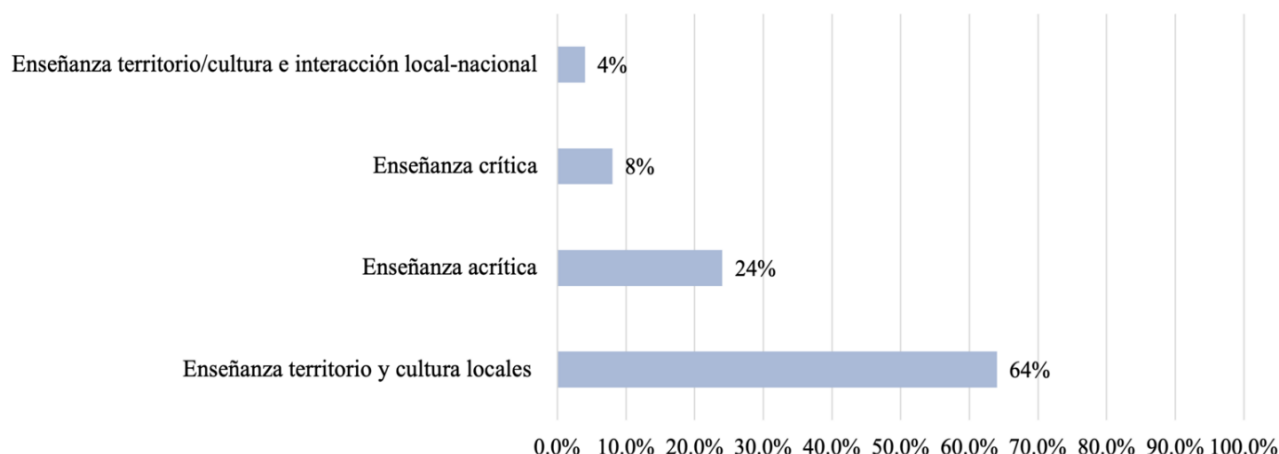


Figura 4. Argumentos para trabajar las identidades. Fuente: Elaboración propia.

De estas visiones, algunos de los estudiantes declaran explícitamente si abordarían o no la identidad política con sus estudiantes (Figura 5).

Como se observa en la Figura 5, aquellos que tienen una visión vinculada a la enseñanza y territorio locales declaran explícitamente que no debe trabajarse sobre la identidad política (35.4%). Esto lo justifican por diversos motivos:

1) Es un aspecto difícil de asimilar en la infancia: “En último lugar he dejado el aspecto político, ya que considero que es algo que no se asimila tan claramente cuando somos niños. Es por ello que no tiene tanto peso en mi opinión desde un inicio” (52:8)

2) El tema es complicado de trabajar en la etapa de Educación Primaria: “En última posición pondría lo relacionado con la política puesto que creo que es complicado tratar el tema con niños de Primaria” (77:8)

3) Las niñas y niños no entienden de política: “Desde mi experiencia, la política puede influir en la identidad de las personas, pero al ser de edad más adulta, los niños tan pequeños no entienden de política, aunque sí indirectamente puede influirles por la política de sus padres” (11:7)

4) Las niñas y niños no se identifican con la política: “Lo que pienso que es menos importante y por el cual, no creo que debe ser importante trabajar en la identificación es la política o el gobierno, ya que la mayoría no se identifican con ello” (12:8)

Ocurre algo similar con aquellos estudiantes que tienen una visión de la enseñanza vinculada a territorio y cultura en interacción de elementos locales y nacionales (33.3%). Por el contrario, aquellos que tienen una visión de la enseñanza de las identidades crítica, declaran en mayor medida la relevancia de trabajar también las identidades desde el plano político, por su importancia presente y futura (50%): “La política es el aspecto que nos afecta más directamente en el presente y que mayor impacto tiene en el futuro” (18:8). No obstante, algunos de ellos también tienen una visión del trabajo sobre la política más disciplinar desde la perspectiva de conocer las formas de gobierno y participación política institucional: “Para mí la forma de gobierno, así como las acciones políticas que se toman, nos influye a todos y los niños han de saber cómo se gobierna el territorio en el que viven” (29:7). Sería conveniente abordar también esta cuestión con mayor profundidad para analizar qué entienden por política.

En cuanto a los temas que seleccionan para trabajar las identidades en el aula lo más frecuente, como se observa en la Figura 6, es seleccionar contenidos disciplinares (58%). Esto guarda una estrecha relación con los elementos seleccionados anteriormente para trabajar las identidades en el aula y explica una pervivencia de perspectivas prácticas sobre la enseñanza de las identidades vinculada a cuestiones locales o disciplinares, que podrían considerarse menos controversiales que trabajar sobre problemas sociales y/o políticos.

Los PSR seleccionados (42%) se vinculan en su mayoría a cuestiones relacionadas con el racismo (12.7%), el género (8.9%), la diversidad cultural (6.3%) o el cambio climático (6.3%). En la Tabla 4, se exponen ejemplos de alusión de estos.

Sin embargo, los contenidos disciplinares están mayoritariamente vinculados a la cultura y tradiciones andaluzas (8.7%), el dialecto andaluz (7.2%), el flamenco (7.2%), el territorio andaluz (4.3%), las fiestas populares locales (4.3%) o los monumentos andaluces (4.3%) (Tabla 5).

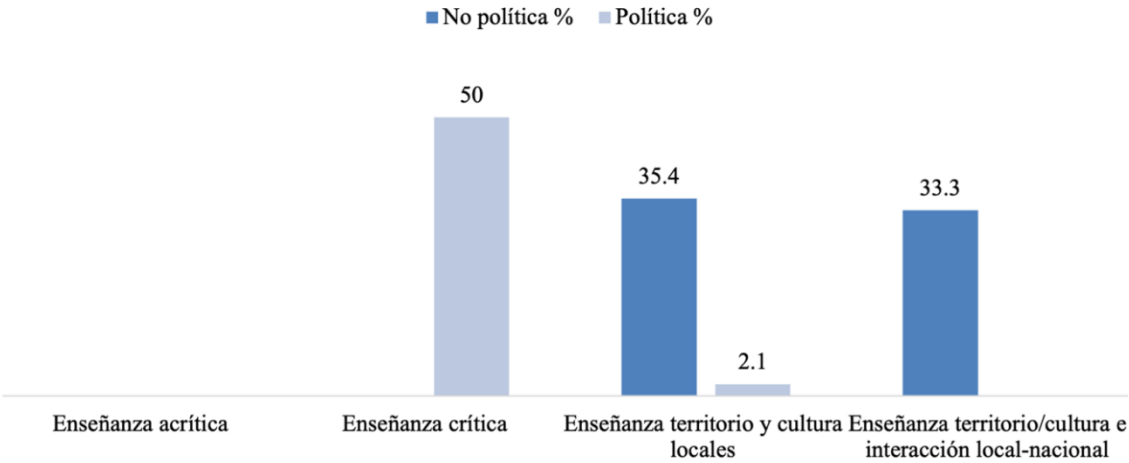


Figura 5. Relación de argumentos con política. Fuente: Elaboración propia.

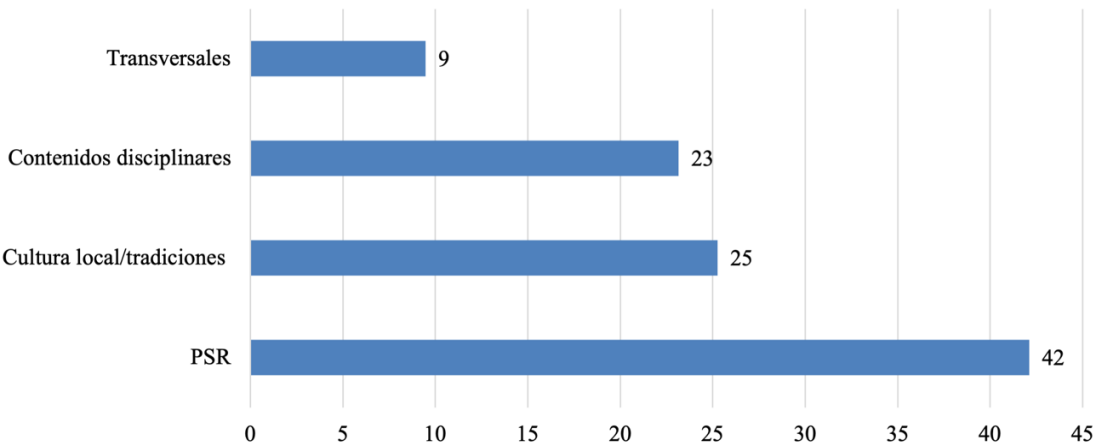


Figura 6. Temas para trabajar las identidades en el aula. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Ejemplos de alusión PSR más frecuentes.

PSR	Cita de alusión
Racismo	“Como problema cultural me gustaría trabajar el racismo, además pienso que puede servir mucho al alumnado en el desarrollo de la empatía” (68:3)
Género	“La diferencia de género” (39:2)
Diversidad cultural	“Uno de los temas que creo que son vitales que los pequeños aprendan y entiendas desde edades muy tempranas son los problemas culturales, es decir, todos somos iguales sin importar de donde provenga cada uno, todos somos personas” (13:3)
Cambio climático	“El cambio climático, sus ideas sobre este y sus formas de actuar sobre él” (49:3)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Ejemplos de alusión cultura local/tradiciones más frecuentes.

Cultura local/ Tradiciones	Cita de alusión
Cultura y tradiciones andaluzas	“Seleccionaría temas como la cultura de Andalucía...” (36:3)
Flamenco	“El Flamenco como patrimonio inmaterial de la humanidad (en el que se pueden incluir incluso temas de literatura como Federico García Lorca)” (62:3)
Dialecto andaluz	“Estilo de habla que existe en Andalucía (ceceo, seseo, jejeo) y palabras típicas de aquí” (58:3)

Fuente: Elaboración propia.

Cuando especifican los contenidos (Figura 7) que trabajarán con ese tema la mayoría vuelve a aludir a PSR (29%), actitudes y valores (22%), cuestiones disciplinares (19%) o cultura local (14%), entre otros. Esto deja entrever tres modelos mayoritarios de enseñanza de las identidades con respecto a los contenidos: un modelo basado en el trabajo de PSR, un modelo basado en el desarrollo de actitudes y valores y, un modelo basado en el trabajo de cuestiones disciplinares.

El tipo de actividades (Figura 8) que presentan para trabajar las identidades en el aula se basa mayoritariamente en actividades que implican investigación del entorno (24%), seguido de actividades de debates y reflexión (16%), de actividades que implican crear, manipular o experimentar (14%) o de actividades enfocadas al análisis crítico de la información (10%). Aunque destacan como más frecuentes las actividades de investigación en el entorno es llamativo que apenas consideren las actividades que implican participación en el entorno (1%), partir de las experiencias e ideas previas de las niñas y niños (3%) o actividades que favorecen propuestas de solución o acción sobre su realidad (4%). Esto nos lleva a pensar de nuevo la necesidad de abordar la enseñanza de las identidades desde un plano más práctico y vinculado a la realidad. Formar la identidad ciudadana y política también es participar con y del entorno.

La construcción de las identidades como clave para entender las perspectivas prácticas sobre su enseñanza

Anteriormente hemos considerado por un lado la cuestión de la construcción de las identidades y, por otro, su abordaje práctico desde el plano de aula. Sin embargo, si comparamos los datos de ambas cuestiones se dejan entrever relaciones entre los dos aspectos. Como se observa en la Figura 9, hay un mayor número de estudiantes que justifican la cercanía como clave para explicar su identidad, del mismo modo el mayor número de ellos tiene una perspectiva práctica sobre su abordaje en el aula de Educación Primaria ligada a la enseñanza del territorio y la cultura local (34.7%) y a una enseñanza acrítica (10,7%). En contraparte, aquellos que justifican que la construcción de sus identidades se debe a la interacción múltiple de diferentes elementos, aunque en su mayoría (10.7%) también cuentan con una perspectiva práctica relacionadas con la enseñanza del territorio y cultura local, presentan el mayor número de justificaciones ligadas a la necesidad de abordarlo desde una enseñanza más crítica (6.7%).

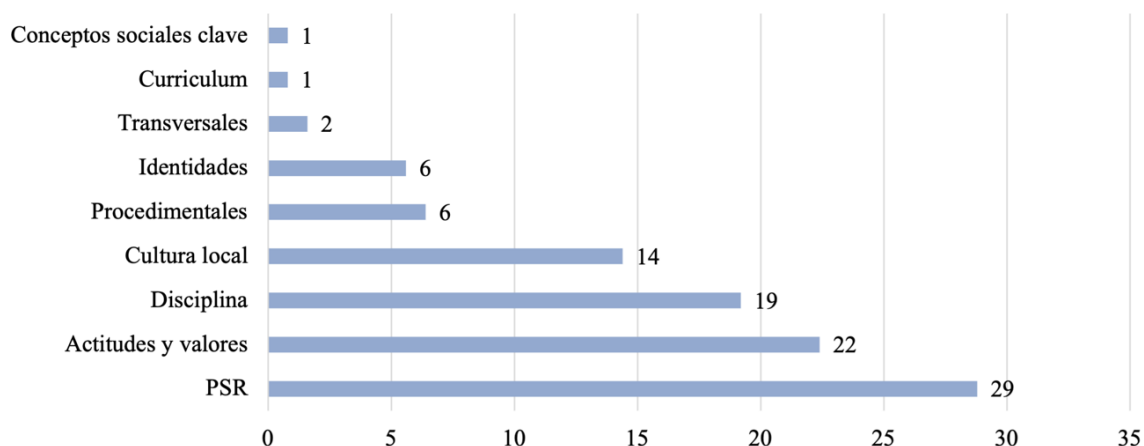


Figura 7. Contenidos para trabajar las identidades en el aula. Fuente: Elaboración propia.

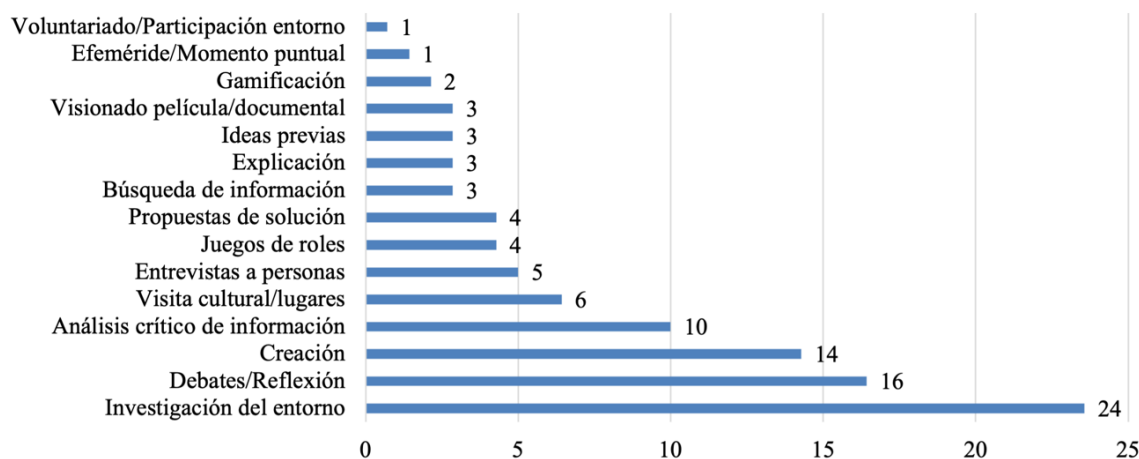


Figura 8. Actividades para trabajar las identidades en el aula. Fuente: Elaboración propia.

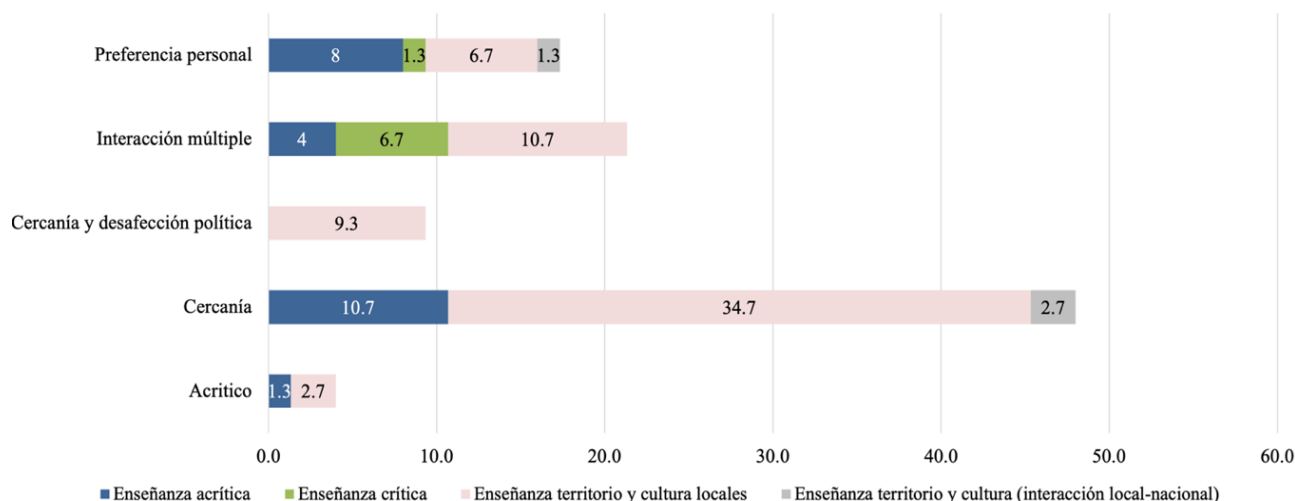


Figura 9. Relación visión construcción identidades y su enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados permiten confirmar que existe una relación entre la percepción que los estudiantes en formación inicial tienen sobre la propia construcción de sus identidades y sus perspectivas prácticas sobre su enseñanza. Desde el punto de vista formativo, es clave considerar esta cuestión a fin de avanzar hacia un modelo más crítico.

Conclusiones

El estudio realizado nos permite acercarnos a las ideas y representaciones del profesorado en formación inicial sobre la construcción de sus propias identidades y su enseñanza. Tal y como se recoge en los resultados, el profesorado del estudio cuenta con una visión de la construcción de sus identidades ligada a cuestiones más cercanas (elementos sociales, lingüísticos, locales o territoriales) que a cuestiones más alejadas o abstractas (elementos transnacional o político).

Es destacable que, al argumentar porque consideran unos elementos más representativos que otros para definir su identidad la mayoría hace referencia a que los elementos cercanos pueden afectarles más (45.1%). Otros, además de esto último, añaden que la política está lejos de sí mismos (11%) dejando entrever cierta desafección sobre esta cuestión. Según Morán & Benedicto (2016, p. 19) las manifestaciones de desafección política en los jóvenes suelen estar vinculadas a la política institucional y “[...] reside en la extendida percepción de que ésta no se preocupa por sus problemas y que los políticos no hacen caso a sus demandas y necesidades”. Esto podría tener consecuencias graves, pues los discursos populistas y nacionalistas, ligados al inmovilismo y al esencialismo pueden tener más posibilidades de éxito ante jóvenes con una visión de sus identidades acríticas. Frente a esto, pueden llegar a sentir el discurso político complejo como desligado de la construcción de su propia identidad. Por tanto, es clave seguir reforzando la identidad política de los jóvenes, considerando que es fundamental para nuestra democracia la construcción de una ciudadanía crítica y participativa (Biesta, 2016; Westheimer, 2019). Para ello es necesario explorar cuál es la concepción de los jóvenes sobre la política, así como sobre las vías de participación política y democrática que existen más allá de la institucional (como el voto).

De la misma forma, una minoría considera que la construcción de sus identidades depende de la interacción de múltiples factores (22%). Por tanto, por un lado, la percepción sobre la construcción de sus identidades se vincula más al territorio local y, por otro, existe una falta de reflexión sobre el carácter dinámico e interactivo de las identidades. Ya en el estudio desarrollado Sant et al. (2016) se muestra que los estudiantes catalanes tienen una visión de sus identidades vinculada al territorio a diferencia de los estudiantes ingleses que le atribuyen un carácter más interactivo. De igual forma, la investigación de Tosello (2018) refleja como el profesorado tiene una visión de las identidades estática, obviando su carácter dinámico y cambiante.

Además, el estudio permite observar una relación directa entre las percepciones del profesorado en formación sobre la construcción de sus identidades (vinculadas a elementos cercanos y estáticos) y concepciones de la enseñanza acríticas, basadas en la perpetuación de discursos mediante contenidos disciplinares aislados, frente a la problematización y el cuestionamiento. Así, el 64% de los estudiantes en formación inicial consideran que las identidades deben trabajarse en el aula vinculadas al territorio y la

cultura local. Sobre esta cuestión es clave destacar que aquellos que cuentan con una visión de la enseñanza de las identidades acrítica no consideran en ningún caso trabajar sobre cuestiones políticas. Sin embargo, aquellos que se posicionan en una enseñanza de las identidades de carácter crítico y atienden a una visión múltiple, alegando la necesidad de que se trabaje desde distintos ámbitos y de forma dinámica, consideran relevante (50%) trabajar explícitamente sobre cuestiones políticas. En relación con los temas y contenidos que seleccionan para trabajar las identidades en el aula se observa una predominancia de selección de contenidos disciplinares (58%) vinculados de nuevo a cuestiones locales, como la cultura y tradiciones andaluzas, el dialecto andaluz o el flamenco.

Estudios previos ya han mostrado que, por ejemplo, la enseñanza de la historia se ha vinculado tradicionalmente al discurso nacionalista mediante contenidos disciplinares aislados y excluyentes (Serrano & Facal, 2012; Pagès & Sant, 2015; Grever & van der Vlies, 2017). Por tanto, llevar a la práctica de aula una enseñanza de las identidades crítica y política también requiere repensar las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales (la historia, la geografía, la política, entre otras disciplinas) (Pagès, 2015). Hacerlo requiere no solo aumentar la reflexión epistemológica en los docentes en formación sobre las finalidades, es decir, qué es la educación política y por qué debe enseñarse en vinculación con las identidades, sino hacerlo en relación estrecha con los temas y contenidos que se seleccionan. En este sentido, es destacable que el profesorado de este estudio selecciona PSR como contenidos para trabajar las identidades con sus estudiantes en un grado alto (42%). Sin embargo, estos resultados en relación con el tipo de actividades que detallan posteriormente denotan que los PSR se enseñan más bien como cuestiones cerradas o proyectos vinculados a la disciplina, más que como problemas sociales que deben ser investigados, sobre los que las niñas y los niños tienen ideas y experiencias previas y, sobre todo, sobre los que hay que posicionarse y actuar en el contexto social. Por tanto, aunque se seleccionen PSR, siguen siendo trabajados de forma predefinida y con poco margen para practicar la participación ciudadana.

Considerando lo expuesto, sería necesario profundizar en la educación política y democrática de las maestras y los maestros en formación, que complejizara sus concepciones sobre la propia identidad y les hiciera entender que en las sociedades democráticas avanzadas la identidad ciudadana, más allá de la cultura, tiene un importante componente crítico y político. Unido a esto, habría que complejizar su formación didáctica, que los llevara a posiciones menos reproductoras del contenido y más cuestionadoras de los problemas de la realidad actual.

Por demás, es lógico pensar que cuando los estudiantes accedan a la profesión docente estarán muy influidos sobre sus propias concepciones sobre la identidad y sobre la enseñanza de esta. Esto llevaría a la perpetuación de estas concepciones en el sistema escolar. En todo caso, sería necesario estudiar las prácticas de enseñanza en torno a este tipo de cuestiones para profundizar en la cuestión.

En suma, los resultados de esta investigación nos hacen reafirmarnos y pensar que, en el contexto español, es necesario trabajar en profundidad sobre la educación ciudadana y las identidades. Sin embargo, como apuntaba Pagès (2015, p. 21) “[...] la democratización de la escuela y la educación política democrática eran, continúan siendo, fenómenos a pesar de todo minoritarios”. Frente al auge de discursos populistas, es urgente que pongamos el foco en deconstruir nuestras propias identidades y reconstruirlas críticamente para favorecer la convivencia entre culturas y pueblos. Esto no quiere decir que olvidemos nuestras señas de identidad, pues para cualquier comunidad supone seguridad y legado. Pero también tenemos que decidir cómo construir nuevos relatos y modos de vincularnos, que, sin hacernos perder nuestras particularidades, nos permita compartir, entender, respetar y valorar otras realidades.

Referencias

- Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., ... Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 245-262. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029>
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366-377. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Washington, DC: Sage.

- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77-99.
DOI: <https://doi.org/10.2307/3541444>
- Grever, M., & van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 286-301.
DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2014). Teaching democracy: what schools need to do. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities* (4th ed., p. 353-371). Albany, NY: Suny Press.
- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and citizenship education in volatile times. Preparing students for citizenship in the 21st century*. Hong Kong, CN: Springer.
- Kruger, M. E., & Cid, H. F. (2017). Identidad ciudadana: los jóvenes y la construcción del espacio sociopolítico. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, IV(7), 119-136.
- Morán, M. L., & Benedicto, J. (2016). Los jóvenes españoles entre la indignación y la desafección política: una interpretación desde las identidades ciudadanas. *Última Década*, 24(44), 11-38.
DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100002>
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-37.
- Pagès, J., & Sant, E. (2015). *L'escola i la nació*. Barcelona, ES: Servei de Publicacions.
- Ross, E. W. (2004). Negotiating the politics of citizenship education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 249-251. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096504004172>
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Revista Forum*, 20, 138-157.
DOI: <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Sant, E., & Brown, T. (2020). The fantasy of the populist disease and the educational cure. *British Educational Research Journal*, 47(2), 409-426. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3666>
- Sant, E., Davies, I., & Santisteban, A. (2016). Citizenship and identity: the self-image of secondary school students in england and Catalonia. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 235-260.
DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1070789>
- Santisteban, A. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible. *Revista Forum*, 20, 233-248. DOI: <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.92094>
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. In A. Santisteban, & J. Pagès (Eds.), *Educación para la ciudadanía. Guías para educación secundaria obligatoria* (p. 1-14). Madrid, ES: Wolters Kluwer.
- Serrano, J. S., & Facal, R. L. (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, (26), 95-120.
DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.26.1933>
- Cordes, A. & Sabzalian, L. (2020). The Urgent Need for Anticolonial Media Literacy. *International Journal of Multicultural Education*, 22(2), 182-201.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, CO: Universidad de Antioquía.
- Tosello, J. (2018). Identidades y enseñanza de las ciencias sociales. Estudio de casos desde tres lugares del mundo. *Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, (2), 88-103.
DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.88>
- Valdés, J. J., Oller, M., & Labraña, C. M. (2016). Desarrollo de identidades ciudadanas: representaciones sociales sobre la participación en democracia tras las movilizaciones estudiantiles en Chile. In C. R. G. Ruiz, A. A. Doreste, & B. A. Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (p. 246-254). Las Palmas, ES: AUPDCS.
- Westheimer, J. (2019). Civic education and the rise of populist nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Noelia Pérez-Rodríguez: Doctora en Educación con mención internacional -Didáctica de las Ciencias Sociales-. Máster en Investigación en Educación, especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales. Sus intereses de investigación se vinculan a la educación para la ciudadanía, desde una perspectiva crítica, y a la formación docente en el área de Ciencias Sociales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4375-4024>
E-mail: nperez4@us.es

Nicolás de-Alba-Fernández: Doctor en Pedagogía y Licenciado en Historia. Su línea de investigación fundamental es la educación para la ciudadanía vinculada a la formación del profesorado en Primaria, Secundaria y Universidad. También ha desarrollado trabajos relacionados con el desarrollo profesional docente en Didáctica de las Ciencias Sociales. Ha participado en múltiples proyectos de investigación nacionales e internacionales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9748-1143>
E-mail: ndealba@us.es

Elisa Navarro-Medina: Doctora en Pedagogía con Mención Europea y Licenciada en Pedagogía y Antropología Social y Cultural. Sus líneas de investigación están vinculadas al desarrollo profesional del profesorado de Primaria y Secundaria y a la educación para la ciudadanía. Ha participado en tres proyectos de investigación, dos de ellos del Plan Nacional de I+D del Ministerio de Ciencia y Tecnología y otro autonómico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5523-7097>
E-mail: enavarro5@us.es

NOTA:

Noelia Pérez-Rodríguez: Conceptualización, metodología, validación de instrumentos, recogida de datos, análisis de datos, redacción del borrador original, revisión y edición. Nicolás de-Alba-Fernández: Conceptualización, metodología, validación de instrumentos, recogida de datos, análisis de datos, redacción del borrador original, revisión y edición, supervisión, administración del proyecto. Elisa Navarro-Medina: Conceptualización, metodología, validación de instrumentos, recogida de datos, análisis de datos, redacción del borrador original, revisión y edición, supervisión, administración del proyecto. Todos los autores han leído y aceptado la versión definitiva del manuscrito.