

Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales

Power and diversity. Contributions of Intersectionality to social studies education

Mariona Massip Sabater / Jordi Castellví Mata

Universitat Autònoma de Barcelona. Mariona.Massip@uab.cat / Jordi.Castellvi.Mata@uab.cat

Resumen

Una educación democrática, inclusiva y atenta a la diversidad tiene que serlo en todos sus ámbitos, también en el de los contenidos. Cuando cuestionamos los contenidos de las ciencias sociales escolares y las personas que los protagonizan con perspectiva de género llama la atención, en primer lugar, la ausencia de la mujer como sujeto histórico y social. Preguntarnos por el eje identitario del género nos permite cuestionar todas las identidades invisibilizadas en la construcción heteropatriarcal del currículum. En este artículo planteamos la importancia del concepto de la interseccionalidad para repensar los contenidos curriculares y sus protagonistas afrontando las identidades desde el reconocimiento de la diversidad y entendiéndola dentro de las relaciones de poder y discriminación, algo fundamental si aspiramos a una educación que no sea reproductora de desigualdades sino crítica, comprometida y transformadora.

Palabras clave: Interseccionalidad, Perspectiva de género, Protagonistas, Didáctica Ciencias Sociales, Diversidad.

Abstract

A democratic and inclusive education, that is attentive to diversity, has to reflect these values also in its curricular content. From a gender perspective, when social studies' curricular content and the protagonists of school history are questioned, it is remarkable the absence of women as a sociohistorical subject. Inquire about gender identity uncovers invisible identities in the curriculum's heteropatriarcal construction. In this paper we address the importance of intersectionality to rethink curricular content and its protagonists, facing identities and recognizing diversity in a context of oppression. This shift is fundamental in a critical, transformative and compromised education, that doesn't reproduce social inequalities.

Key words: Intersectionality, Gender Perspective, Protagonists, Social Studies Education, Diversity.

1. Introducción

Una educación democrática, inclusiva y atenta a la diversidad tiene que serlo en todos sus ámbitos, también en el de los contenidos. La formación de una ciudadanía democrática, participativa y crítica, finalidad de la educación y, sobre todo, de la enseñanza de las ciencias

sociales (Santisteban, 2018), requiere de unos contenidos abiertos a la pluralidad, centrados en las personas y que cuestionen los relatos hegemónicos que representan y benefician solo una parte de la sociedad.

Desde la didáctica de las ciencias sociales se ha investigado mucho sobre los protagonistas de la historia escolar y los contenidos sociales que se aprenden en las aulas. Contamos con un corpus extenso de estudios que analizan currículos, materiales, prácticas docentes y representaciones del alumnado, en ámbito formal escolar y también en educación no formal. Se centran en quiénes aparecen y también en aquellas personas que no lo hacen. Se ha denominado “invisibles” a aquellas personas y colectivos que han sido obviados en la construcción de relatos y narrativas oficiales. Teniendo en cuenta que los relatos oficiales han beneficiado a una minoría poderosa muy concreta, es la mayoría de la sociedad la que queda agrupada en el término de “los invisibles”. Las mujeres han sido consideradas como un colectivo invisible, junto a clases subalternas, comunidades indígenas, personas esclavizadas, niños y niñas, entre otros. Invisibles que, en realidad, han sido personas invisibilizadas (Massip, 2019).

A pesar de las valiosas aportaciones de dichas investigaciones, la invisibilidad de personas, identidades y grupos sociales sigue siendo un problema no resuelto en la enseñanza de las ciencias sociales. Visibilizarlos es uno de los retos de futuro de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía (Jara & Santisteban, 2018).

No atender a la pluralidad de protagonistas de los contenidos sociales escolares es doblemente injusto. Por un lado, los problemas y realidades que se enseñan y aprenden se abordan de

manera parcial e incompleta, sin poder entenderlas en su totalidad y complejidad. Comprender la sociedad solo puede hacerse contando con toda la sociedad. Por otro, es injusto con nuestras alumnas y alumnos, a quienes negamos la posibilidad de construir una idea integradora de la sociedad en la que viven y donde ubicarse y sentirse protagonistas, algo que condiciona la percepción de su propia agencia y las posibilidades de participar y transformar su propia realidad.

Investigar las ausencias es fundamental para revertirlas, pero no suficiente. La acción de desinvisibilizar es compleja y requiere un esfuerzo reflexivo entorno a la diversidad, las identidades y las finalidades que nos ayude a construir la “historia de todos a partir de todas las voces, las más altas y las más bajas” (Fontana, 2013, p. 351). Es importante hacerlo para que ninguna persona quede excluida de la historia que explicamos y aprendemos de nosotras mismas, de “la imagen de sociedad que nos confesamos” (Ferro, 1996), ni del futuro que queremos construir conjuntamente.

Partimos del eje de identidad de género para cuestionar los contenidos y esto nos permite seguir cuestionándolo a partir de otros ejes de identidad. Si identificamos que las mujeres están ausentes, ¿de qué mujeres hablamos? Si optamos por hacer a las mujeres presentes como agentes en el currículum, ¿a qué mujeres nos referimos? ¿De qué clase, de qué cultura, de qué edad, de qué orientación, de qué religión, de qué etnia? En palabras de García-Peña (2016): “El género

pluraliza las categorías de femenino y masculino, con esto produce un conjunto de historias e identidades colectivas, con diferencias de clase, raza, etnia y sexualidad”. Preguntarnos por las identidades desde la pluralidad nos permite entender la complejidad de las invisibilizaciones, y sobre todo la complejidad de querer sobreponerse a ellas.

La intención de este artículo es defender las potencialidades que la interseccionalidad tiene para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía y las ciencias sociales. Presenta el concepto, poco usado desde la didáctica de las ciencias sociales, como una de las claves para entender y revertir las invisibilidades en el currículum, en los materiales didácticos y las prácticas de aula, a partir de dos pilares fundamentales: el poder y la diversidad.

2. Marco conceptual

2.1. Interseccionalidad

Una mirada crítica a los protagonistas históricos requiere un análisis de los diferentes ejes de identidad que representan, puesto que nadie tiene una sola identidad (Santisteban & González-Monfort, 2019). Del mismo modo, la tarea de diversificar los agentes y protagonistas para acabar con las invisibilidades necesita de una toma de conciencia explícita de la esfera multidimensional de las identidades y de cómo estas interaccionan en el marco de las relaciones sociales, algo estudiado y teorizado en

las aportaciones feministas de la interseccionalidad.

El análisis interseccional tiene como objetivo revelar las diferentes identidades de las personas y los distintos tipos de discriminación o privilegio que se dan como consecuencia de sus relaciones en un contexto histórico, social y político determinado (De la Fuente, 2016). El concepto de interseccionalidad hace referencia a las identidades sociales solapadas y los sistemas de opresión y dominación social. Relaciona las dimensiones de las relaciones sociales con las identidades individuales (McCall, 2005).

Desde la interseccionalidad se entiende que diferentes ejes de identidad marcados por características culturales, sociales y biológicas como el género, la etnia, la clase socioeconómica, la religión, la casta, la edad, la procedencia, la discapacidad o la orientación sexual, entre otros, interaccionan y se relacionan de manera simultánea en la configuración de las identidades individuales, y que son claves en el sistema de jerarquías sociales, y en la creación de injusticias y desigualdades. Rodó (2014, p. 17) entiende que la interseccionalidad:

Comporta la necessitat d'estudiar les múltiples interconnexions entre diferents estructures de poder (...). És a dir: soc a la vegada dona, blanca, jove, lesbiana, catalana, becària. Algunes d'aquestes categories em situaran en posicions d'opressió i altres en posició de privilegi, però la relació entre elles farà que sigui d'una manera específica en cada lloc i moment (...) Analitzant la joventut, on és el gènere? Analitzant les qüestions de

gènere, on és l'ètnia? I en l'ètnia, on és la classe?¹

La idea de la interseccionalidad se gestó en los movimientos de feminismo negro afroamericano. Teóricas como Davis (1981), Crenshaw (1989, 1991), McCall (2005) o Collins (2000) se mostraron críticas con el feminismo radical que planteaba el género como factor principal determinante de los destinos de las mujeres. Denunciaban que las experiencias vitales de las mujeres de las clases medias y altas que lideraban el movimiento no eran representativas de las experiencias del conjunto de mujeres, y que en el mismo colectivo feminista había discriminaciones, dominaciones y jerarquías marcadas por otros aspectos como el color de piel, la procedencia social o el poder adquisitivo. La idea foucaultiana del poder es fundamental en la comprensión de las desigualdades de género (Foucault, 2008; Butler, 2001) y en las relaciones de opresión de los ejes de la interseccionalidad, ya que se entiende el poder como un proceso básico de inclusión y exclusión (Knudsen, 2006).

La interseccionalidad plantea una disposición binaria que estructura los diferentes ejes de identidad a partir de situaciones de poder-

¹ Conlleva la necesidad de estudiar las múltiples interconexiones entre diferentes estructuras de poder (...) Es decir, soy a la vez mujer, blanca, joven, lesbiana, catalana, becaria. Algunas de estas categorías me situarán en posiciones de opresión y otras en posiciones de privilegio, pero la relación entre ellas hará que sea de una forma específica en cada lugar y momento. (...) Analizando la juventud, ¿dónde está el género? Analizando las cuestiones de género, ¿dónde está la etnia? Y en la etnia, ¿dónde está la clase?

privilegio, y de opresión-resistencia. Así, en el eje “género”, encontramos al “hombre” en situación de privilegio y a la “mujer” en situación de resistencia; el sistema o mecanismo de opresión de este eje se conoce como androcentrismo. El eje “clase” sitúa la burguesía y las clases altas en posición de privilegio y las clases trabajadoras en posición de resistencia, a través del clasismo. El racismo, el heterosexismo, el eurocentrismo, el elitismo, entre muchos otros, son otros sistemas de opresión en ejes como la etnia, la orientación sexual, la cultura o el nivel de formación.

2.2. La interseccionalidad en las ciencias sociales

Los planteamientos sobre la interseccionalidad son, para muchos, una de las aportaciones más importantes que los *women's studies* han hecho para otros ámbitos de las ciencias sociales (McCall, 2005) y han “impregnado los conceptos y metodologías de la literatura crítica” (Guerra, 2016, p. 205). Una de las claves que aporta la mirada interseccional es que “pone en primer plano la lucha contra las desigualdades” (De la Fuente, 2016, p. 136). En los campos de la sociología, la antropología, la psicología social, la política y la geografía se ha ido incorporando la mirada interseccional en los últimos años.

Desde la historiografía, la inquietud por atender la diversidad y complejidad social e identitaria no es nueva, aunque no ha sido concretada bajo el término de la interseccionalidad. Desde las perspectivas marxistas, la denuncia de las desigualdades y la vindicación de los colectivos

oprimidos ha coincidido en algún caso con el desarrollo de la historiografía feminista. Con esta idea, Sharpe (1991, p. 42) comenta, al desarrollar la *historia desde abajo*: “El pueblo (...) era algo más bien variado, dividido por la estratificación económica, la cultura de sus ocupaciones y el sexo”. Cuando Zemon-Davis escribe sobre las vidas de Marie de l’Incarnation, Glig bas Judah Leib y Maria Sibylla Merian en *Women in the Margins* (1995), lo hace preguntándose por cómo se habían enfrentado a las jerarquías de género en sus contextos, e imaginó que ninguna de ellas se sentiría identificada con sus compañeras de biografía por sus diferencias culturales e ideológicas.

También Fontana (2013, p. 169) intuía la necesidad de esta perspectiva en la proyección de poder escribir la *historia de todos*:

(...) la confrontación de género ha llevado a intentar escribir una historia específica de las mujeres que conduce a menudo a olvidar que las diferencias sociales pasan también por el interior del género y hacen que mucha historiografía de las mujeres mezcle y confunda “mujeres” y “señoras”, o tienda a subvalorar, en otro terreno, la transcendencia de las divisiones raciales.

Para Guerra (2016), después que el feminismo de la segunda ola entrara en debate con el marxismo para entrecruzar las dinámicas de género y clase aun sin usar la terminología interseccional, han sido las pensadoras e historiadoras decoloniales quienes han promovido diversas concepciones de la

interseccionalidad en las diferentes ciencias sociales.

2.3. La interseccionalidad en la enseñanza de las ciencias sociales

Hasta el momento, la interseccionalidad no ha tenido un impacto destacable en la investigación en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano. La preocupación por la diversidad, las identidades y las desigualdades es una constante en la literatura de la didáctica de las ciencias sociales. Cuenta con una larga tradición y un corpus teórico y de investigación extensos en campos como las identidades y alteridades, la ciudadanía global y multicultural o las personas protagonistas e invisibles. Pero estos no han sido abordados desde la perspectiva interseccional.

Partiendo de la línea de investigación de las personas protagonistas, autores como Pagès o Marolla han hecho aportaciones fundamentales en la comprensión de las presencias, las ausencias y las invisibilidades de colectivos de diferentes ejes identitarios. Destacan las investigaciones sobre las presencias y ausencias de las mujeres sobre el eje de género (Pagès & Sant, 2012; Marolla, 2016; Ortega & Pagès, 2018; Marolla & Pagès, 2018; Marolla & Cartes, 2018), así como otras centradas en la diversidad cultural y el papel de algunas minorías étnicas, sobre el eje de cultura y etnia (Marolla, 2019; Pagès, Villalón & Zamorano, 2017; Villalón & Pagès, 2013). Se trabaja sobre diferentes colectivos y ejes, aunque no se aplica la mirada que los cruza.

Con influencia de las perspectivas decoloniales, algunas propuestas como la de Santos y Aguiló (2019) entienden los sistemas del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado como mecanismos articulados “para mantener el fascismo social en la esfera social, económica, cultural e internacional” (p. 56). La propuesta educativa requiere descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar, de manera global y conjunta, para romper con los diferentes mecanismos cruzados de opresión social.

Con todo, el concepto de interseccionalidad no ha tenido recorrido en este ámbito: la literatura que lo incluye es minoritaria y en algún caso se focaliza en su explicación, pero no en su aplicación en el ámbito de la educación. Un repaso de las publicaciones presentadas en las últimas cinco ediciones del Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales organizado por la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) revela que 116 artículos, de un total de 472 (24.5%), tratan temas relacionados con los protagonistas, la ciudadanía global, la diversidad cultural o la perspectiva de género. Solo 3 artículos (0,6%) incluyen términos como “interseccional” o “interseccionalidad”.

3. Desarrollo: ¿qué puede aportar la interseccionalidad a la enseñanza de las ciencias sociales?

Los planteamientos de la interseccionalidad no han tenido aún un impacto destacable en la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias

sociales, pero es un concepto con gran potencialidad en este campo.

La mirada interseccional permite, por un lado, visibilizar y dar respuesta a las diversidades. Por otro, entenderlas en una esfera de relaciones de poder, dominación y exclusión, esquivando cualquier mirada simplificadora. Admite críticas hacia algunos planteamientos multiculturales centrados en la pluralidad cultural y el festejo acrítico de la diversidad (Guerra 2016, 2000). Los espacios no son neutros, la sociedad no es neutra (Benejam, 1997), algo que evidencia la teoría crítica. La idea del “ciudadano de la globalización” que debe saber manejar el pensamiento divergente y “razonar la pluralidad de creencias, cosmologías y de valores” (Escribano, 2018) se ha planteado muchas veces desde la neutralidad y la celebración de lo heterogéneo, sin desenmascarar las desigualdades, las opresiones, los poderes y las intencionalidades.

Y creemos que es precisamente señalar el “dinamismo tenso” (Guerra, 2016, p. 205) de las identidades y las diversidades lo que hace que la interseccionalidad sea una pieza importante para una educación crítica e inclusiva. Seguramente Solsona añadiría que, para que sea crítica e inclusiva, tiene que ser feminista. En este caso, partimos de su premisa: “el que està en discussió no és si hem d’avançar o no cap a l’educació feminista, sinó com ho podem fer, quins passos

hem de seguir”² (2019, p. 23). Así, lo que nos planteamos no es si tenemos que introducir los planteamientos interseccionales en la enseñanza de la historia escolar y el conjunto de las ciencias sociales, sino cómo podemos hacerlo.

En este cómo, nos parece importante puntualizar que tanto la perspectiva de género como la aplicación de la mirada interseccional en ámbito educativo tienen que entenderse desde una mirada global que afecte al conjunto de las estructuras, prácticas y relaciones de los centros educativos. Aun así, en este caso nos centramos en concretar la aplicación de la perspectiva interseccional en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, y de manera más concreta en lo que refiere a sus contenidos.

3.1. La comprensión de las invisibilidades

Como hemos avanzado, las líneas de investigación sobre las personas protagonistas e invisibilizadas en los contenidos históricos y sociales llevan años de recorrido. No podemos detenernos en esta ocasión a presentarlas o a visibilizar sus avances, pero sí queremos reivindicar la importancia de sus aportaciones.

Estas líneas de investigación se centran normalmente en analizar las presencias y ausencias de colectivos concretos desde paradigmas críticos y desde el compromiso con la justicia social (Pagès, 2019). Se cuestiona el currículum como órgano ideológico que perpetúa los intereses y visiones de una cultura

hegemónica (Giroux, 1990; Apple, 1998) y reproduce desigualdades. Se entienden las invisibilidades dentro de las estructuras de poder y opresión, e incluso son identificadas con formas de violencia (Solsona, 2016).

La perspectiva de la interseccionalidad nos facilita poder cruzar los diferentes ejes de identidad y esquivar las visiones monolíticas u homogéneas de los grupos sociales entendidos como “invisibles”. Por otro lado, nos permite entender las invisibilidades, más allá de comprender que son procesos de opresión cultural. Permite clasificarlas, jerarquizarlas, ubicarlas y relacionarlas.

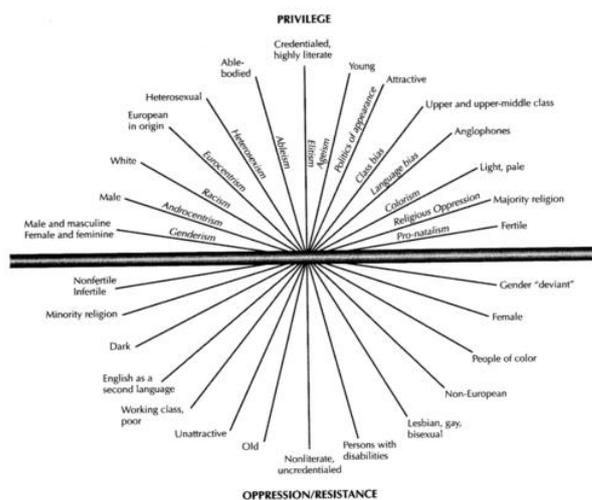


Figura 1. Interseccionalidad: opresiones y privilegios.

3.2. La diversificación de agentes sociales

Más allá de entender las invisibilidades, los planteamientos de la interseccionalidad nos sirven sobre todo a la hora de revertirlas. Una vez hecho el diagnóstico de las ausencias y los silencios, transformar esta realidad pasa por

² Lo que está en discusión no es si tenemos que avanzar hacia una educación feminista, sino cómo podemos hacerlo, qué pasos tenemos que seguir.

diversificar las personas que protagonizan estos contenidos.

¿A quiénes vamos a escuchar? ¿A quiénes vamos a visibilizar? ¿Qué nombres, qué imágenes, qué testimonios? La incorporación de nuevos protagonistas y experiencias individuales y colectivas es un primer paso para transformar las invisibilidades. Cuando Díez (2019) plantea la perspectiva de género en la educación histórica, habla de la necesidad de ir más allá de la presencia de la Historia de las Mujeres, aunque reivindica la importancia de hacerlo como primer paso. Desde una perspectiva diferente, pero con reflexión similar, el modelo que plantea Kanu (2005) para entender las estrategias de inclusión de las culturas aborígenes en el currículum americano parte también de un primer paso en la adición de protagonistas y experiencias. Así, la superación de las invisibilidades en las personas protagonistas de los contenidos históricos y sociales pasa, en primera instancia, por la diversificación de las mismas.

Pero, ¿en base a qué diversificamos? ¿A quién abrimos la puerta para que entre en las aulas? La responsabilidad en la toma de decisiones sobre el currículum requiere de criterios para seleccionar y discriminar, y es aquí donde creemos que la interseccionalidad puede jugar un papel importante. A la hora de seleccionar nuevas y nuevos protagonistas, la imagen que nos proyecta el escenario de las identidades solapadas nos ayuda a visualizar a qué ejes prestar atención. Sin tener en cuenta los ejes de

diversidad y su ubicación de privilegio y opresión, es fácil reproducir las dinámicas de discriminación y exclusión

Pasar, por ejemplo, de la historia de los Grandes Hombres a la historia de los Grandes Hombres y Mujeres sigue perpetuando el sistema de desigualdades e invisibilidad de la gran mayoría de la sociedad. La disposición a romper con la construcción hegemónica de los contenidos curriculares y la parcialidad de sus protagonistas no puede hacerse solo a través de la consideración de las aportaciones, por ejemplo, de mujeres blancas y occidentales con posibilidades formativas y económicas, sin cuestionar estructuras de poder o repensar las relaciones entre lo público y lo privado, o lo que consideramos histórica y socialmente significativo.

La diversificación de protagonistas como agentes sociales es solo un primer paso para la transformación de los contenidos. Las narrativas históricas escolares se han consolidado sobre los discursos únicos y han respondido tradicionalmente a los intereses del Estado-Nación y de las clases dominantes. La incorporación de nuevos protagonistas sobre estas narrativas únicas y que responden a los intereses de una minoría privilegiada refuerza la misma narrativa.

La diversificación de protagonistas cobra sentido cuando podemos aspirar a la construcción de un relato conjunto que entienda todas las personas y colectividades como agentes sociales y atienda a sus experiencias,

preocupaciones y circunstancias. Aspiramos a una reformulación del conocimiento (Solsona, 2019) que venza, entre otros, al androcentrismo y al eurocentrismo. Algo que permite transformar irremediamente las temáticas, tradicionalmente geopolíticas y alejadas de las vivencias y problemáticas reales de las personas y las sociedades. Cuando entran en juego las personas invisibilizadas, también lo hacen los temas invisibilizados asociados a sus vivencias: las resistencias, las violaciones y las violencias, lo doméstico, la sexualidad, lo privado, el poder, los cuidados, lo heterotópico, la niñez, la vejez, la ternura.

Díez (2013) plantea que unos contenidos con perspectiva de género tienen que atender a lo oculto; diversificar a las personas protagonistas atendiendo a la diversidad y a sus relaciones de poder permite llevar lo oculto, lo *invisible*, al centro de los contenidos.

3.3. El análisis de problemas sociales y controvertidos

La finalidad principal del aprendizaje de las ciencias sociales es “dotar los chicos y las chicas de las herramientas y de los conocimientos para interpretar el presente, enfrentarse a los problemas sociales de nuestro mundo y poder participar en la construcción de su futuro personal y social” (Pagès & Santisteban, 2011, p. 7).

Partir de problemas sociales relevantes va más allá de la metodología de problematización; refiere a la selección de contenidos. Unos

contenidos que responden a inquietudes sociales actuales, a cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003; Tutiaux-Guillon, 2011) o a situaciones complejas que requieren entender diferentes intereses y puntos de vista, causas y consecuencias a corto y largo plazo, y una búsqueda de soluciones desde la comprensión de su complejidad. Partir de los problemas reales de las personas (Fontana, 2013) permite sobreponernos a los contenidos curriculares que responden a los beneficios de las minorías hegemónicas.

En el análisis de los problemas sociales relevantes, presentes o pasados, la atención a la diversidad es crucial para presentar los diferentes puntos de vista, vivencias e intereses, y entenderlos desde la esfera de la desigualdad y las estructuras de poder. De hecho, los conceptos sociales clave (Benejam, 1997) que guían la comprensión de los temas controvertidos ya prevén el análisis de las identidades, las desigualdades y las estructuras de poder, entre otros.

Fijarnos en los ejes que plantean las teorías interseccionales permite seleccionar los puntos de vista de las personas agentes sociales a tener en cuenta, y a incidir en la interconexión de algunos de ellos en concreto. Trabajar, por ejemplo, situaciones relacionadas con la movilidad y los espacios urbanos, requiere prestar atención expresa a las interconexiones entre los ejes de género, de edad, de habilidad y riqueza. Las preguntas por el *fastfashion* requieren

focalizarse en las relaciones entre la riqueza, la procedencia, el género y la cultura.

¿Se puede abordar el turismo sin atender la precariedad laboral que afecta sobre todo mujeres inmigradas? ¿Podemos entender las luchas feministas y la emancipación de las mujeres sin preguntarnos por los ejes de la riqueza, la formación y la procedencia? ¿Podemos abordar el debate de la gestación subrogada sin prestar especial atención a los ejes de riqueza, género, procedencia y orientación sexual? La reflexión también nos sirve a la hora de abordar problemas sociales en el pasado. ¿Realmente escuchamos todas las voces, todos los intereses de los agentes implicados? Escuchar todas las voces sin caer en la neutralidad relativista, poniendo al centro las desigualdades.

Trabajar con problemas sociales requiere plantear soluciones sociales que no solo entiendan las complejidades, sino que respondan a ellas desde compromiso con la justicia social (Gutiérrez y Pagès, 2018) y la lucha contra las desigualdades, base del planteamiento interseccional.

3.4. La formación del pensamiento crítico

La formación del pensamiento crítico es uno de los principales retos educativos. Desde la didáctica de las ciencias sociales es especialmente relevante, ya que el pensamiento crítico ha de servir para resolver los problemas de las personas y de la sociedad. Interpretar la historia, la geografía, la economía, la política o la

justicia desde una mirada crítica es uno de los requisitos fundamentales para seguir construyendo una ciudadanía democrática y responsable capaz de trabajar para un futuro compartido (Tosar, 2018; Llusà y Santisteban, 2017). Compartido e inclusivo con todas las personas –con todos sus ejes de identidad–.

Las preguntas por lo invisible y la detección y denuncia de las relaciones de poder y opresión son elementos fundamentales en la formación del pensamiento crítico. Para Tosar (2017), la interpretación ideológica de los discursos, la consideración de múltiples perspectivas y el posicionamiento social de denuncia de las desigualdades e injusticias son elementos clave en los procesos de literacidad crítica y la formación de la ciudadanía crítica, comprometida y transformadora. Diversidad en la comprensión de lo múltiple, en la disrupción de lo común o lo monolítico, para afrontar las múltiples perspectivas. Poder para detectarlo, cuestionarlo, desenmascararlo.

Más allá de los procesos y capacidades cognitivas, el desarrollo del pensamiento crítico requiere de una mirada atenta para detectar silencios, intencionalidades, ideologías y estructuras de poder. También es la construcción y la revisión permanente de unos criterios propios fundamentados en los conocimientos sociales y en los valores democráticos. Finalmente, es una práctica social de diálogo, participación, empoderamiento y trabajo para la justicia global (Castellví, 2019).

La proyección de la teoría interseccional nos permite ubicar los silencios e invisibilidades en las estructuras de poder y sus mecanismos de dominación. La formación del pensamiento crítico no solo permite detectarlo, sino que se proyecta a la acción y la transformación social para poder luchar contra las violencias e invisibilidades, para construir una sociedad más justa, inclusiva y libre de discriminaciones y opresiones.

4. Conclusiones

Las propuestas de la interseccionalidad se basan en la relación de las identidades de cada persona y los distintos tipos de discriminación o privilegio que se dan como consecuencia de su combinación en un contexto histórico, social y político determinado (De la Fuente, 2016). Procede de las teorías feministas afroamericanas y ha tenido gran impacto en el desarrollo de las diferentes ciencias sociales.

En el campo de la didáctica de las ciencias sociales defendemos las potencialidades que el concepto tiene para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales desde la perspectiva de género y en la construcción de una educación crítica, inclusiva y comprometida con la transformación social.

Los planteamientos de la interseccionalidad nos permiten entender y visibilizar la pluralidad en las identidades, y entenderlas en una esfera de relaciones de poder, dominación y discriminación. Esta perspectiva nos permite

entender los colectivos invisibilizados en los contenidos de las ciencias sociales escolares, diversificar sus protagonistas, analizar los problemas y temas controvertidos desde las visiones de los diferentes agentes sociales y contribuir a la formación del pensamiento crítico desde la detección de las estructuras de poder y el compromiso social en la lucha contra las desigualdades.

Las ausencias y las invisibilidades de personas y colectivos en los contenidos de la historia y las ciencias sociales se entienden desde la construcción ideológica de un currículum que ha beneficiado las minorías poderosas desde un relato único al servicio del Estado-Nación y de su agente social por excelencia: el hombre blanco, europeo, burgués, heterosexual con poder político y económico.

El estudio de la sociedad requiere entender y contemplar la globalidad de la sociedad; obviar, prescindir o invisibilizar grupos y entornos sociales lleva al desarrollo de contenidos parciales e incompletos que no nos permiten comprender la complejidad de las realidades sociales, presentes o pasadas. En palabras de David Fernández (2019): “menys metonímia i més complexitat. Si no ho diem tot no estem dient res”³.

La mirada interseccional a las personas que protagonizan los contenidos permite detectar, denunciar e intentar transformar la exclusión tradicional de la mujer como agente social que

³ Menos metonimia y más complejidad. Si no lo decimos todo, no decimos nada.

desde el eje “género” ha quedado relegada del relato oficial construido. También permite romper la visión monolítica de la misma y proyectarla en una red de pluralidad identitaria llena de privilegios y exclusiones.

Tenemos un firme compromiso hacia nuestras alumnas y alumnos en la construcción de su propia identidad y en la formación de las competencias para entender su entorno, desarrollar conocimientos y valores sociales que les permitan ubicarse en este y participar y actuar para poder mejorarlo. Para Tutiaux-Guillon (2018), uno de los mayores retos de la historia escolar es el de garantizar la integración social y cultural de los y las jóvenes, y que el aprendizaje les permita imaginar un futuro conjunto. Para ello, destaca la gran necesidad de reconocer la pluralidad y que los contenidos escolares contribuyan a hacerlo.

La influencia de los modelos individuales y colectivos con los que las alumnas y alumnos puedan conectar e identificarse es clave en la comprensión de la propia agencia y la capacidad de actuar socialmente y transformar la realidad. Es por ello necesario que personas de todos los ejes identitarios puedan encontrar referentes con los que identificarse, y que no se vean limitadas y limitados en las “prisiones de lo posible” (Garcés, 2002).

Para Díez (2016, p. 320): “Una sociedad verdaderamente democrática exige la construcción social de una identidad cultural y ciudadana respetuosa con la pluralidad de opciones individuales, sin estereotipos sexistas

ni culturales”. Lo subscribimos y añadimos: una sociedad verdaderamente democrática exige, además, ser inclusiva y permanentemente crítica.

7. Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam & J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE - Horsori.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària. [Critical digital literacy in Social Studies. Case studies in Elementary School]* (Tesis doctoral inédita). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Collins, J. (2000). *Kebabs, kids cops & crime. Youth, Ethnicity & Crime*. Annandale: Pluto Press - Australia Council of the Art.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and

- Violence against Women on Color. *Standford law review*, 43, 1241-1279.
- Davis, A. Y. (1981). *Women, Race and Class*. Nueva York: Random House.
- De la Fuente, M. (2016) (Coord). *Exclusió social i gènere en l'àmbit local. Transversalitat, interseccionalitat i empoderament*. Institut de Ciències Polítiques i Socials. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2016/181128/excsocgen_a2016n34.pdf.pdf
- Díez, M^a. C. (2013). Indicadores para el seguimiento y para la evaluación de la perspectiva de género en proyectos educativos de ciencias sociales: una apuesta real por la calidad. En J. Pagès & A. Santisteban, (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona - AUPDCS.
- Díez, M.^a C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>.
- Escribano, R. (2018). Memorias globales, aulas inclusivas. Un análisis de las propuestas teóricas de universalización en la historiografía escolar (1991-2015). *CLIO. History and History teaching*, 44. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n44/articulos/21Escribano2018.pdf>
- Fernández, D. (10 de octubre de 2019). Sil·logismes Benemèrits. *Directa*. Recuperado de <https://directa.cat/sillogismes-benemerits/>
- Ferro, M. (1996). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Fontana, J. (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garcés, M. (2002). *En las prisiones de lo posible*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- García-Peña, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/html/index.html>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Guerra, M. J. (2000). Apostar por el feminismo global. *Leviatán. Revista de Hechos e Ideas*, 80, 101-116.
- Guerra, M. J. (2016). Identidades, educación y enfoques interseccionales: del diagnóstico de las opresiones a la vindicación de derechos. En C. R. García, A. Arroyo & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 203-218). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria - AUPDCS.

- Gutiérrez, M. C. & Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereira: Ediciones de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Jara, M. A. & Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*.
- Kanu, Y. (2005). Teacher's perceptions of the integration of aboriginal culture into the High School curriculum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), 50-68.
- Knudsen, S. (2006). Intersectionality - A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. En E. Brilland, S. Knudsen, M. Horsley (Eds.), *Caught in the web or lost in the textbook?* (pp. 61-76).
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clío*, 3, 245-253.
- Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la historia y las ciencias sociales: estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marolla, J. (2019). La difícil tarea de la interculturalidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El Futuro del Pasado*, 10, 159-186. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.006>
- Marolla, J. & Cartes, D. (2018). ¡Débiles y peligrosas! De-construyendo las relaciones de género en la enseñanza de las ciencias sociales. *CLIO. History and History Teaching*, 44, 342-354.
- Marolla, J. & Pagès, J. (2018). Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos. *Revista Historia Hoje*, 7(13), 253-271.
- Massip, M. (2019). Protagonistes històrics: aules endins, aules enfora. En A. Santisteban, N. González-Monfort & M. Ballbé (Eds.), *Quin professorat? Quina ciutadania? Quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (en edició).
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800.
- Otega, D. & Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos Educativos*, 21, 58-66.
- Pagès, J. (2019). Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials. Classe magistral. En A., Santisteban, N. González-Monfort & M. Ballbé (Eds.). *Quin professorat? Quina*

- ciudadanía? Quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (en edició).
- Pagès, J. & Sant, E. (2012) Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDbis*, 25(1), 91-117.
- Pagès, J., Villalón, G. & Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182.
- Rodó, M. (2014). *Geografies de la interseccionalitat: l'accés de la joventut a l'espai públic de Manresa*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/search?ln=ca&p=maria+rod%C3%B3&f=&action_search=Cerca&c=Dip%C3%B2sit+Digital+de+Documents+de+la+UAB&sf=&so=d&rm=&rg=10&sc=1&of=hb
- Santisteban, A. (2018). L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. En B. Tosar, A. Santisteban & J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (13-26). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A. & González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global.
- Santos, B. de S. & Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde la epistemologías del Sur*. Barcelona: Icaria.
- Sharpe, J. (1991). Historia desde abajo. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 38-58). Madrid: Alianza Editorial.
- Solsona, N. (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nens i nenes en llibertat*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Solsona, N. (2019). El coneixement androcèntric i la construcció d'un nou saber. *Coeducar: posar la vida al centre de l'educació. Dossier*, 4, 20-24.
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Lliteracitat crítica en els estudis d'Educació Primària*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tutiaux-Guillon, N. (2018). L'histoire scolaire face aux enjeux identitaires au 21e siècle. En N. Tutiaux-Guillon (Coord.), *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire. La revue française d'éducation comparée*, 17, 9-17.
- Villalón, G. & Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La

enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío&Asociados*, 17, 119-136.

Zemon-Davis, N. (1995). *Women in the Margins. Three Seventh-Century Lives*. Belknap Press.