

Raimundo A. Rodríguez Pérez  
Francisco Javier Trigueros Cano  
Alicia Antolinos Sánchez  
(Eds.)

# Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos



Título: *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos*

---

### Agradecimiento

This book was funded by some research projects granted by Spanish Ministry of Science and Innovation, Spanish Agency of Research, European Union-Next Generation and European Commission (Erasmus+ KA2), grant numbers: PID2020-113453RB-I00 funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033; PDC2022-133041-I00, funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033, and 2020-1-ES01-KA226-HE-095430.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

---

Primera edición: marzo de 2024

© Raimundo A. Rodríguez Pérez, Francisco Javier Trigueros Cano, Alicia Antolinos Sánchez (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-10-3

Producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# ÍNDICE

Prólogo.....	10
1. Nociones y percepciones de la Historia en contextos universitarios. Un estudio de caso en estudiantes de Historia de la Universidad del País Vasco .....	12
<i>García Fernández, Gonzalo Andrés</i>	
2. Educación para la Ciudadanía Global y el Desarrollo Sostenible. Una mirada desde la educación infantil.....	23
<i>Millán Escriche, Mercedes</i>	
3. El desafío de llevar la memoria histórica al aula: ideas y estrategias del profesorado en formación de Educación Primaria.....	38
4. Enseñar memorias alternativas: didáctica crítica de la historia a través de la idea de crisis .....	49
<i>Hernández Sánchez, Gustavo</i>	
5. Educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democrático.....	60
<i>Fuentes-Moreno, Concha</i>	
<i>Bellatti, Ilaria</i>	
<i>Barriga-Ubed, Elvira</i>	
6. La diversidad afectivo-sexual en educación infantil: hacia un estado de la cuestión.....	68
<i>Peinado Rodríguez, Matilde</i>	
7. La aplicación del análisis del discurso para examinar las concepciones del profesorado sobre la imaginación histórica y las identidades .....	79
<i>Bel, Juan Carlos</i>	
<i>Colomer Rubio, Juan Carlos</i>	
<i>Valls Montés, Rafael</i>	
8. Los museos como espacios de creación identitaria: el caso del Museo de Historia de Valencia .....	90
<i>Asensi Silvestre, Elvira</i>	
<i>Calzado Aldaria, Antonio</i>	
9.El tratamiento de la identidad nacional española en recursos audiovisuales de naturaleza didáctica: el caso de los “youtubers” españoles .....	100

*Colomer Rubio, Juan Carlos*

*Morote Seguido, Álvaro-Francisco*

10. Diseño y validación de un instrumento para investigar el tratamiento de las identidades inclusivas en futuro profesorado de historia..... 110

*Parra Monserrat, David*

*Sáiz Serrano, Jorge*

11. “Miedos identitarios” y enseñanza-aprendizaje de la historia en contextos escolares ..... 122

*De la Montaña Conchiña, Juan Luis*

12. *¿Cómo fue posible?* Explicaciones causales de las dictaduras en las narrativas de futuros docentes argentinos y españoles ..... 134

*Fuertes Muñoz, Carlos*

*González, María Paula*

13. El profesorado de secundaria en ejercicio ante la inclusión de la historia de las mujeres: discursos y prácticas ..... 145

*Boix Vicente, Alba María*

*Fuertes Muñoz, Carlos*

14. La enseñanza del problema nacional: conocimientos y prácticas de profesorado de Geografía e Historia en Educación Secundaria ..... 157

*Cuevas Gallur, Carlos*

*Sáiz Serrano, Jorge*

15. La construcción de identidades nacionales y de género en los manuales de Historia del Arte de Bachillerato ..... 168

*López-Castelló, Raúl*

*Parra Monserrat, David*

*Rausell Guillot, Helena*

16. Las protagonistas femeninas en los libros de texto de Economía de bachillerato en la Región de Murcia: Ausencias y reproducción de estereotipos ..... 180

*Cantó Pérez, Sara*

*Martínez Pérez, Jorge Eduardo*

*Martínez Rodríguez, Susana*

17. La ciudadanía democrática en el currículo y en las aulas de educación infantil. Representaciones sociales del profesorado en formación..... 191

*Leticia López-Mondéjar*

*María Rosario Gómez Alcalde*

*Xosé Armas Castro*

*Jorge Conde Miguélez*

18. Educación para la justicia social y participación ciudadana. Un análisis del currículo actual ..... 203

*Boulahrouz, Meriam*

19. A ditadura de Salazar nas salas de aula do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Atitudes e narrativas dos professores ..... 212

*Férias, Ana Rita*

*Armas Castro, Xosé*

*Maia, Cristina*

*Conde Miguélez, Jorge*

20. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga *Assassin's Creed* desde la educación histórica. .... 224

*Barba-Alonso, César*

*Ortega-Sánchez, Delfín*

21. Escravatura e racismo. O ensino de história controversa a alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal..... 237

*Maia, Cristina*

22. Estudiantes y ciudadanos: ¿Qué nivel de agencia demuestran los estudiantes secundarios al tratar temas controversiales de la historia reciente chilena? ..... 250

*Ojeda Millahueque, Patricia*

*Neira Magliocchetti, Paula*

23. La memoria democrática en las aulas: ¿Una historia olvidada? Concepciones del profesorado en formación inicial ..... 263

*De la Cruz Redondo, Alba*

*Jaén Milla, Santiago*

24. La conquista de América a debate en el aula de historia ..... 274

*Rodríguez Jiménez, José María*

25. Integración de la Dimensión Europea en las aulas: el caso de los proyectos Vivir Europa y DENTEU  
(*Developing Educational Networks to Teach the EU*)..... 284

*San Pedro Veledo, María Belén*

*González González, Ana Isabel*

*Fernández Rubio, María del Carmen*

26. La competencia ciudadana como heraldo de los derechos humanos ..... 293

*Álvarez Martínez-Iglesias, José María*

*Molina Saorín, Jesús*

27. La enseñanza del patrimonio en Agrigento ..... 303

*Cimino, Alfonso*

*Sánchez-Ibáñez, Raquel*

28. El legado invisible: Percepciones de la esclavitud en España en el aula universitaria..... 316

*Montejo Palacios, Elena*

29. *Queering the history*: una aproximación a la diversidad sexual en la Edad Moderna a través de las  
fuentes ..... 327

*Sola Moragues, Arantxa*

30. Enseñar lo invisible. Desafíos en el futuro profesorado de Educación Primaria..... 337

*Méndez Andrés, Ramón*

*Felices de la Fuente, María del Mar*

*Jiménez Martínez, María Dolores*

*López Martínez, Manuel*

31. Memoria Democrática y Educación Histórica. Opiniones de los Futuros Maestros sobre el  
Tratamiento de Temas Conflictivos en el Aula ..... 350

*Gómez-Carrasco, Cosme J.*

*Rodríguez Medina, Jairo*

*López Facal, Ramón*

32. Educación para la ciudadanía en la didáctica de la Historia. Un análisis de las aplicaciones y prácticas didácticas en el aula ..... 364

*Boulahrouz, Meriam*

33. Las esculturas de mi vida: lecciones sobre el gusto y las relaciones sociales con las obras escultóricas ..... 376

*Fernández Paradas, Antonio Rafael*

34. Desenterrando el pasado: La arqueología experimental como herramienta para el pensamiento histórico y la formación ciudadana ..... 389

*Arias-Espinoza, Álvaro*

*Reyes-Umanzor, Lissette*

*Ortiz-Suazo, Maria José*

*Salazar-Jiménez, Rodrigo*

35. Ciudadanía global y ODS: análisis de los libros de texto de educación secundaria..... 401

*Sánchez-Fuster, M.ª Carmen*

*Sánchez Ibáñez, Raquel*

36. *Influencers* de otra época. Usando Instagram para estudiar la Historia de las Mujeres y su representación en la pintura de la Edad Moderna..... 409

*Castiñeyra Fernández, Patricia*

37. Memoria histórica y Twitter: cómo analizar la polarización para combatirla en la escuela ..... 420

*Villanueva Baselga, Sergio*

*Sáez-Rosenkranz, Isidora*

38. Didáctica de la guerra en la Edad Media para el desarrollo del pensamiento histórico, crítico y estratégico a través del patrimonio militar y de los objetos..... 428

*Franco-Calvo, Jesús Gerardo*

*Jiménez-Martínez, Laura*

*Español-Solana, Dario*

39. El pensamiento crítico y la desinformación: retos de la formación inicial del profesorado.....	439
<i>Faure-Carvalho, Adrien</i>	
<i>Franganillo, Jorge</i>	
<i>López-González, Hibai</i>	
<i>Sánchez, Lydia</i>	
40. Una alternativa cooperativa en la formación de docentes: los debates con finalidades democráticas y filosóficas (DFDF).....	451
<i>Albert Irigoyen</i>	
<i>Josep M. Pons-Altés</i>	
41. La historia del arte y el patrimonio para enseñar valores democráticos a personas migrantes y refugiadas.....	460
<i>Moreno-Vera, Juan Ramón</i>	
<i>Martínez-Leguizamo, Jeisson</i>	
42. Análisis del desarrollo de pensamiento crítico en los programas de Educación Ciudadana en Chile .....	471
<i>Ortiz - Suazo, María José</i>	
<i>Fuentes-Moreno, Concha</i>	
<i>Arias- Espinoza, Alvaro</i>	
43. Patrimonio y sostenibilidad en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil .....	482
<i>Medina Quintana, Silvia</i>	
44. Visibilizando el papel de las mujeres desde la prehistoria en educación infantil y primaria. El proyecto que surge desde la formación inicial hasta las familias .....	492
<i>Callarisa Mas, Joan</i>	
<i>Mañé, Sònia</i>	
<i>Wera, Marie</i>	
<i>Sabido-Codina, Judit</i>	
<i>Bardavio, Antoni</i>	
<i>Chafer, Sergi</i>	



45. El aula de Geografía e Historia de 3º ESO desde el paradigma intercultural: propuesta didáctica	500
<i>Matencio López, Rita</i>	
46. Historia de vida en la Cárcel Provincial de Murcia durante la Dictadura Franquista: propuesta didáctica .....	513
<i>Matencio López, Rita</i>	
47. Herstorias musealizadas: historia del arte y museos madrileños en femenino para una educación global .....	525
<i>Valtierra Lacalle, Ana</i>	
48. Una experiencia didáctica para 4º de ESO a través del Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha .....	538
<i>Perona Guillén, Laura</i>	
49. La enseñanza de las Ciencias Sociales para la formación ciudadana. Concepciones del profesorado de Secundaria en formación.....	547
<i>Pérez-Rodríguez, Noelia</i>	
50. Una propuesta didáctica sobre el siglo XVII español a través de la pintura del Siglo de Oro y desde una perspectiva de género.....	555
<i>Zaragoza Vidal, María Victoria</i>	
51. (Des) e (Re)construção de Evidência Histórica para “ler” a complexidade do(s) passado(s) e do(s) presente(s) doloroso(s).....	567
<i>Oliveira, Filipe</i>	
52. Pautas didácticas para el conocimiento del patrimonio inmueble contemporáneo de Málaga por la ciudadanía .....	578
<i>Santana Guzmán, Antonio Jesús</i>	

## **Prólogo**

Raimundo A. Rodríguez Pérez

Francisco Javier Trigueros Cano

Alicia Antolinos Sánchez

*Universidad de Murcia*

*Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* es un libro colectivo que recoge investigaciones e innovaciones educativas recientes, tanto españolas como de América Latina. Esta perspectiva comparada enriquece un volumen que pretende dar a conocer las últimas tendencias en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente sobre educación histórica, a nivel internacional.

La enseñanza de la historia tiene tres grandes paradigmas. El decimonónico, que aún sigue teniendo peso en países como España, sobre todo en manuales escolares y metodologías expositivas, así como en evaluación de tipo tradicional, basada en un examen escrito parcial o final donde se requieren contenidos conceptuales. La memoria y las narrativas nacionales aún condicionan la forma de enseñar y aprender historia. Es más, sería necesario la existencia de una “ruptura” con la enseñanza tradicional. Concretamente, con el uso exclusivo del libro de texto o la transmisión de contenido histórico mediante el papel activo del profesor mientras que el alumnado tiene un rol pasivo, no siendo del todo efectivo y ético. Una visión obsoleta, pero que difícilmente podrá superarse del todo, dada la necesidad de una base conceptual, cronológica y geográfica para entender el paso del tiempo, la causalidad y otras cuestiones ligadas a los llamados conceptos de segundo orden. Es decir, aquellos que movilizan destrezas, habilidades y, los más olvidados aún, valores o actitudes. La visión positivista de la historia y las ciencias sociales, con su tiempo corto, hechos, fechas, personajes ilustres y tópicos seguirá presente, aunque sea como telón de fondo. No es del todo mal punto de partida si se consigue ir derribando medias verdades, bulos o falseamientos, perpetuados con el afán de impartir temarios enciclopédicos a gran velocidad, alejados —casi siempre— de la vida cotidiana de los estudiantes.

El segundo modelo de enseñanza tiene que ver con la formación de aprendices o detectives de la historia. Un paradigma británico, que no proporciona toda la información al discente y le otorga mayor protagonismo. Frente a la lección magistral y el modelo transmisivo, propugna que sean los estudiantes quienes formulen hipótesis, trabajen en grupos, usen fuentes primarias (o réplicas) en el aula, confronten sus ideas preconcebidas y expongan los resultados, mediante debates. Estos retos hacen la materia más atractiva, además de obligarles a seguir una metodología científica en la búsqueda de información y obtención de conclusiones, no siempre unívocas. Ese carácter no monolítico de la historia, los problemas del presente y del pasado, así como la empatía histórica redundan en una visión compleja pero enriquecedora de la enseñanza. La cual no solo acoge discursos hegemónicos, sino opciones múltiples, a menudo sin una única solución posible, más acorde con las sociedades multiculturales del presente.

El tercer y último modelo de enseñanza, de raigambre norteamericana, alude a la necesidad de formar una ciudadanía crítica y democrática. Tolerar a los que son o piensan distinto, sin discriminaciones por

razón de raza, sexo, religión o ideología. Ciertamente que en América los problemas raciales y la desigualdad son mayores que en Europa, pero nos indican el futuro inminente de países como España y, más aún, el de otros que desde hace años acogen mayor cantidad de migrantes (Reino Unido, Alemania, Francia). Una historia monocolor, pensada para ciudadanos del mismo origen étnico, lingüístico y cultural, resulta cada vez más difícil de llevar al aula. De paso, debe reivindicarse a colectivos siempre ocultos por prohombres o padres de la patria: mujeres, infancia, campesinado, obreros, esclavos, minorías étnicas, expulsados o exiliados. En suma, los olvidados, los derrotados, los pobres, los que no cuenta, que son y han sido la mayoría de la población. Una historia lineal, que solo atiende a grandes civilizaciones, imperios y personajes de especial relevancia olvida a la mayoría de la sociedad. Desatiende entornos próximos, que son el mejor laboratorio al aire libre para analizar problemas, retos de tipo patrimonial, medioambiental, social o económico. Surgiendo así comparaciones con otros entornos y épocas, viendo pervivencias propias del tiempo largo braudeliano, y poniendo en cuestión la visión tradicional acrítica de la historia.

En definitiva, sin ánimo de resumir los cincuenta y dos capítulos de este libro, las líneas maestras tratan de analizar diversos recursos didácticos para una educación histórica. Basada no sólo en saber, sino en saber hacer y ser. A partir de libros de texto, museos, videojuegos, patrimonio, memoria democrática, ODS o percepciones de los docentes.

Las épocas abordadas son diversas: Edad Media, Moderna y Contemporánea. En cuanto a los países de procedencia, además de España, destacan aportaciones de Chile, Argentina y Portugal. Los textos versan sobre estudios ligados a Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como a formación inicial del profesorado. Una muestra amplia y diversa, que nos aproxima a las líneas maestras de la actual enseñanza de la historia. Una enseñanza que debe mirar al futuro para ser útil a la sociedad, mediante un rol más crítico y pragmático. Sin perder su esencia humanística, pero haciéndose atractiva a los ciudadanos del futuro, no quedando solo en círculos eruditos, sino centrándose en las necesidades de los estudiantes y docentes del siglo XXI.

De hecho, los últimos documentos legislativos versan hacia una educación inclusiva, permitiendo —además— el uso de múltiples recursos para dar respuesta educativa a todos los alumnos. Esto es un claro ejemplo de la interculturalidad existente en las aulas actuales, donde cualquier actividad o proyecto que se plantee, vertebra un enriquecimiento de conocimiento no solo a nivel teórico sino también práctico. Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico y divergente permite que los procesos de enseñanza-aprendizaje giren en torno a una sociedad democrática y pacífica, dado a que desde las instituciones educativas para que el aprendizaje —realmente— sea significativo, debería traspasar las cuatro paredes de las aulas. Asimismo, se trataría de innovar a través de distintos métodos didácticos, pero esto requeriría —además— de una adaptación al contexto social, ya que la sociedad está en continuo cambio y sería necesario que hubiera una renovación constantemente. Esto cada vez más se debería tener en cuenta, dado que hay una mayor diversidad cultural y la comunidad educativa debería ser consciente de ello. Sin embargo, un docente que no tiene en cuenta dicha diversidad y no se renueva, no solo puede ver cuestionada su profesionalidad, sino que más bien carece de una visión actualizada para enseñar mirando a la sociedad del futuro.

## 1. Nociones y percepciones de la Historia en contextos universitarios. Un estudio de caso en estudiantes de Historia de la Universidad del País Vasco

García Fernández, Gonzalo Andrés

*Universidad de Alcalá-Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT),  
España. [gonzaloandres.garcia@edu.uah.es](mailto:gonzaloandres.garcia@edu.uah.es)*

**Resumen:** La investigación se plantea en la problemática de la formación de historiadores/as en el siglo XXI; sobre sus teleologías y deontologías en momento en crisis. Teniendo en consideración dicho problema, nos planteamos conocer las percepciones y nociones que tienen jóvenes estudiantes de Grado en Historia en la Universidad del País Vasco sobre la Historia, sobre su significado, relevancia e interés. Dicho objetivo lo llevamos a cabo a través de un trabajo de entrevistas personalizadas y grabadas (audio) a 24 estudiantes de forma presencial. Dichas entrevistas fueron ejecutadas en forma de conversación, siguiendo un guion temático flexible para alcanzar nuestros objetivos de investigación. De nuestros análisis, conseguimos resultados de interés para el estudio y discusión sobre la enseñanza universitaria de la Historia. Registramos nociones similares acerca de la Historia, situándola generalmente como una *Magistra Vitae* que nos ayuda a comprender el presente. Adicionalmente, se registró la noción de la Historia como un objeto del pasado desposeído de subjetividad, situando a la verdadera Historia lejos de cualquier intersubjetividad, ya que para ellos la (verdadera) Historia se descubre, no se piensa ni interpreta. Según las percepciones que registramos, la labor de los historiadores sería proteger, a modo de centinela, dicha verdad histórica para su perfeccionamiento (revisionismo) y difusión. Finalmente, nuestro estudio de caso nos sirvió para seguir pensando la enseñanza universitaria de la Historia, sobre su momento actual, así como de sus posibles cambios en el futuro de cara a la formación crítica del historiador/a del siglo XXI, no del siglo XIX.

**PALABRAS CLAVE:** Percepciones; Historia; Universidad; País Vasco.

## 1. INTRODUCCIÓN

¿Nos encontramos en una crisis de formación de historiadores en el siglo XXI? ¿Se están formando historiadores implicados con los problemas contemporáneos? En definitiva, ¿Tenemos un problema profesional en el ámbito de los historiadores en la actualidad?

Introducimos estas preguntas, ya que son parte de los cuestionamientos iniciales de nuestra investigación; de cómo la formación de historiadores en la actualidad parece formar individuos que están más cerca de los reduccionismos analíticos o de la frustración laboral, que de un momento de plenitud.

Independientemente del momento de crisis que viven las humanidades en general en la actualidad, la Historia solía ser un espacio profesional que justificaba su existencia y pertinencia por razones políticas, sociales e históricas. Si repasamos en los motivos, los encontraremos en el siglo XIX, momento de crisis y transformación política; del paso a las sociedades de Antiguo Régimen a las sociedades liberal-nacionales. Los Estados-nacionales que se construyen durante el siglo XIX conllevaron cambios, los cuales requirieron a su vez de nuevos conceptos y relatos con el bien de justificar su presente y su futuro. El futuro, es decir, la prospectiva de los Estados-nación sería el auténtico motor de estos nuevos proyectos, dado que se debía de comprometer a toda una sociedad (ciudadanos) sobre la importancia de la pertinencia de la supervivencia de los valores y códigos de la nación. Aunque en un comienzo no todos serán ciudadanos (tan solo unos pocos; una pequeña élite), la identificación de toda una sociedad, ahora nacional, era uno de los grandes objetivos de los emergentes Estados-nación del momento. En dicho recorrido, se convocan a los historiadores para crear grandes relatos sobre la nación, narrativas sobre el pasado de una nación gloriosa, orgullosa e integradora. Estos textos, casi siempre agrupados en grandes y voluminosos tomos titulados como Historias Generales de la nación (la que corresponda según cada caso), serían de gran utilidad para el presente y el futuro de los Estados nacionales, los cuales necesitaban justificarse bajo una identidad nacional homogénea, monolítica y leal a los fines y el porvenir de la nación (García Fernández, 2022; Pérez Herrero, 2016 y 2021). Es cuando la profesionalización de los historiadores se produce, y con el desarrollo de los Estados-nación ya en el siglo XX, emergen diferentes escuelas de pensamiento historiográfico, así como nuevas formas de hacer, pensar y escribir Historia (Paul, 2022).

En el presente siglo XXI, lo que vemos es que continúan formándose historiadores bajo parámetros obsoletos del siglo XX, en un marco de crisis política, social y cultural (donde incluiremos las crisis identitarias que hoy vemos a menudo). Por ende, hoy en día es habitual ver a los historiadores profesionales dedicándose a la labor docente en las escuelas, o bien en la carrera por integrarse en las universidades, las cuales han sido prácticamente secuestradas por criterios cientificistas guiados por agencias de acreditación del profesorado y de calidad científica de corte cuantitativa. En dicho esquema, no importaría realmente lo que piense o enseñe el historiador, sino cuanto y donde está publicando, así como en el idioma en el que lo está haciendo (preferentemente en el idioma inglés). De esta manera, y ante la cantidad de artista que tiene este problema que aquí planteamos, nos centraremos en el apartado universitario, concretamente en el estudiantil.

Y hacemos referencia esta problemática ante un contexto formativo-laboral que apunta a ser una peligrosa tendencia en la profesión (presente-futuro). Es por ello que en este trabajo nos hemos propuesto conocer percepciones estudiantiles en un estudio de caso del Grado en Historia en la Universidad del País Vasco.

La pertinencia del caso vasco viene dada por el interés de explorar un caso particular en el contexto de los Estados nacionales referenciados anteriormente. Dicha particularidad está fundamentada en que se trata de un territorio que pertenece a un Estado-nación (España) pero que, a pesar de ello, goza de una nación: la nación vasca. Al gozar de una nación, el caso de País Vasco, en cuanto a formación de historiadores se refiere, se dispone como un estudio de caso significativo por su actual devenir político y social. La narrativa nacional vasca existe, y es actualmente algo que se enseña en los itinerarios de Grado en Historia. Existen además especializaciones para abordar, en diferentes grados de profundidad y contexto, la particularidad vasca: su historia y su pertinencia en el presente. Al tener en consideración esta situación, la investigación presentada en este capítulo de libro se propuso captar esta particularidad, ya que hablamos realmente de un escenario aparentemente diferente. Ante las recientes y presentes crisis de los relatos nacionales, donde ya no albergan la pluralidad y diversidad existentes en el mundo, y donde la categoría nacional ya no parece ser un concepto para un análisis más profundo e integral de las problemáticas pasadas o presentes (o futuras), los historiadores formados en el País Vasco parecen abstraerse aparentemente de esta situación. El gobierno vasco y sus instituciones habitualmente promueven diferentes tipologías de nacionalismos, no diremos al modo del siglo XX, pero sí incentivan que se conserven, desarrollen y se promuevan historias que tengan que ver con “lo vasco”, con la nación vasca. Un ejemplo reciente y muy famoso es el caso del personaje histórico de Sebastián Elcano, figura que evoca series de televisión, extensa literatura y congresos internacionales. Finalmente, conocer las percepciones de la Historia en un estudio de caso que albergue estas particularidades, esta excepcionalidad, digamos, nacional al ser el País Vasco una nación sin Estado propio se torna de interés para la comprensión de uno de los muchos elementos que contiene la formación de los historiadores en el siglo XXI.

### **1.1. Antecedentes teóricos**

Los trabajos e investigaciones realizadas sobre percepciones de la Historia en la universidad en el último tiempo (últimos 5 años) son escasas. Existen algunos importantes, aunque más lejanos en el tiempo (Wiley y Voss, 2004; Barton, 2010). Es más habitual encontramos con investigaciones sobre cuestiones más técnicas, y que abordan la enseñanza de la Historia (Sánchez, Campillo y Guerrero, 2020). También son destacables los enfocados a la enseñanza escolar en estudiantes (Moreno, 2014; Zamorano y Hernández, 2020). En añadidura a ello, vemos también el estudio de la formación del profesorado inicial en Historia, que es parte del objeto de este trabajo, pero centrado en cuestiones, como decimos más técnico-pedagógicas o didácticas que en el área de las percepciones y las nociones de la Historia (Valencia, 2012; Fraile, 2019).

Cercanos a nuestro trabajo hemos encontrado estudios de gran interés en México (Cantú, 2013) y en Costa Rica (Coto, Granados y Zúñiga, 2019), siendo este último de especial utilidad para nuestro trabajo ya que aborda plenamente la cuestión de las percepciones y nociones de la Historia en estudiantes de Historia, aunque no universitarios. Adicionalmente, ponemos de relevancia trabajos que sitúan la enseñanza de la Historia como problema epistemológico e historiográfico, un planteamiento previo importante en este estudio (Gómez y Rodríguez, 2017). Sin embargo, estos y otros estudios que hemos referenciados aquí se distancian de nuestra metodología, ya que los trabajos que ahondan la problemática aquí planteada suelen elegir una metodología cuantitativa-cualitativa, realizada a partir de encuestas escritas indirectas. Como veremos, en nuestro caso hemos elegido estrategias cualitativas, pero más cercanas a la antropología que a la sociología.

## **1.2. Preguntas y objetivos**

Las preguntas de la presente investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las nociones o percepciones acerca de la Historia con los estudiantes de la UPV-EHU con los que se pudo conservar? Inmediatamente ligamos esta pregunta con un objetivo muy claro: conocer y comprender las ideas, teorías y conceptualidades que albergan las percepciones y nociones sobre la Historia en los estudiantes del Grado en Historia de la UPV-EHU con los que se pudo conversar.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

El trabajo se realizó en el marco de una investigación más amplia sobre percepciones sobre la enseñanza de la Historia en estudiantes de Grado en Historia de la Universidad del País Vasco en el año 2022. De todo ello, se ha seleccionado la parte que contiene las percepciones y nociones sobre la Historia. De esta forma, se abordó el entendimiento de la idea general del concepto Historia, es decir, en un espectro más amplio, así como en un espectro más académico.

### **2.2. Instrumentos**

Para la elaboración de la investigación, se acudió a estrategias de estudio cualitativas y etnográficas (Hernández y Mendoza, 2018; Díaz de Rada, 2012). La entrevista, o conversación, fue el instrumento por el cual extrajimos el contenido para su posterior análisis. Dichas entrevistas se dispusieron como conversaciones en confianza, con un guion previo más amplio que abordaba la relación del sujeto estudiado (estudiante de Grado de Historia) con respecto a la enseñanza de la Historia desde el periodo escolar hasta el universitario. Como hemos mencionado anteriormente, en este trabajo se muestra la sección de sus nociones y percepciones acerca de la Historia. De esta manera, las conversaciones muchas veces fueron en otras direcciones no necesariamente preestablecidas, pero si relacionadas con el contexto de la enseñanza de la Historia. La motivación fundamental de dicha estrategia fue que la entrevista-conversación (instrumento) pudiera provocar en el sujeto estudiado mayor libertad de cara a la información que nos estaba proporcionando.

Específicamente, la parte de la conversación que tuvo que ver con las percepciones y nociones de la Historia involucraron estas preguntas:

1. ¿Qué es la Historia para ti? ¿Qué significa? ¿Importa o no importa en la actualidad? ¿Qué piensas al respecto?
2. ¿Qué tipo de impacto cree que tiene en la actualidad la Historia?
  - a. ¿En qué ámbitos o espacios ves mayor y menor presencia de la Historia?
  - b. ¿Crees que debería tener más impacto? ¿Por qué y para qué?

Por otro lado, previamente con los sujetos entrevistados se había realizado etnografías en aulas, es decir, en diferentes clases con diferentes profesores en el Grado de Historia. Una de las motivaciones de dicho trabajo de campo en aulas (de febrero a abril de 2022) fue conseguir diferentes niveles de confianza y acercamiento con los estudiantes. Con un total de 24 estudiantes finalmente se pudo conversar y registrar todo el material recogido a través de una grabadora de audio. Todos los estudiantes previamente a las entrevistas daban su visto bueno a dicho procedimiento (grabación), así como al anonimato en los futuros resultados publicables.

También mencionaremos que fue igualmente relevante el acceso a los estudiantes a través de profesores de la propia universidad como desde el mismo decanato de la Facultad de Letras. Con estas estrategias, se lograron alcanzar las anteriormente mencionadas entrevistas y en profundidad.

### **2.3. Procedimiento**

En primer lugar, destacamos el momento de acceso a las fuentes, que en nuestro caso fueron estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º curso del Grado en Historia de la Universidad del País Vasco durante el segundo cuatrimestre del año 2021/2022. En dicho momento, se procedió a solicitar diversos vistos buenos, tanto con profesores (un total de cinco) y decanato (Facultad de Letras) para mi acceso en libertad a las aulas. El segundo lugar, señalaremos el momento del trabajo de campo en aulas, durante el cual se registraron las diversas actividades y sesiones que se practicaban con los diferentes profesores que nos permitieron entrar en sus clases. Una vez dentro, se invitó en más de una ocasión a los estudiantes a participar en entrevistas para el conocimiento de su relación con la Historia y su enseñanza. Bajo una dinámica de observación participante, y bajo contextos de semitutelaje<sup>1</sup>, se comenzaron a producir los primeros encuentros. El tercer y último lugar, se procedió a realizar las entrevistas, y según estas se iban realizando, algunos de los entrevistados nos pusieron en contacto con otros estudiantes para repetir el mismo ejercicio con estos otros estudiantes. De esta manera, el proceso paulatino de entrevistas se fue engrosando según se fue avanzando en el trabajo de campo, que involucró desde la observación pasiva hasta la realización de seminarios sobre temas relativos a la investigación. Todo ello conllevó a que los estudiantes que pudieron participar en la investigación conocieran al investigador, la investigación, así como el interés de la propia actividad o ejercicio de entrevistarles.

## **3. RESULTADOS**

Tras analizar los audios de nuestras conversaciones con estudiantes del Grado en Historia de la UPV-EHU acerca de sus percepciones y nociones sobre la Historia. En dicho análisis recogimos tres elementos comunes y definitorios que clasificamos de la siguiente forma: 1) Historia insuficiente, 2) La Historia *Magistra vitae*, y 3) La Historia centinela.

### **3.1 La Historia insuficiente.**

Una de las percepciones más comunes sobre la Historia que pudimos recoger tenían que ver con una idea de insuficiencia en la Historia, es decir, de que la Historia es el todo en el pasado. La concepción de insuficiencia les viene dada fundamentalmente por su trayectoria formativa, casi siempre orientada a asuntos europeos, vascos o españoles. En ese sentido, sus percepciones de la Historia contienen una totalidad “incompleta” o “insuficiente” conforme a su noción actual de la Historia. En su formación de Grado en Historia perciben que “la Historia” que se les enseña es insuficiente, ya que faltan continentes, regiones y países por visitar en el Grado, así como épocas lejanas (Prehistoria, épocas “clásicas”, etc.), así como más tempranas (Historia actual o reciente).

Señalamos este aspecto por un motivo central, y es que percibir la Historia como algo que un objeto que no ha sido llenado totalmente, o que no se ha completado, es parte de una noción de la Historia totalizante, heredada en parte de sus percepciones de la Historia desde la escuela. Muchos nos confesaron

---

<sup>1</sup> Según avanzaba el tiempo de campo, se permitieron ciertas licencias, como espacios dentro de la clase para debatir ciertos temas o para el lanzamiento de las invitaciones a las propias entrevistas. También hubo momentos donde no hubo tutelaje, y se pudo conversar en sesiones enteras (2 horas) con los estudiantes sobre su relación con la Historia y su enseñanza.



que la Historia durante su formación universitaria se había “ampliado” y, por consecuencia, alejado de aquellas nociones de la Historia del bachillerato o, como decían algunos, de la “Historia oficial”.

Finalmente, esta percepción o noción de Historia insuficiente lo consideramos clave en su forma de comprender su propia formación profesional, así como el propio conocimiento histórico. De esta manera, podríamos interpretar preliminarmente que estos estudiantes visionan un ejercicio más enfocado al descubrimiento de una Historia que “está ahí” o que siempre ha estado ahí y que se debe mostrar a la sociedad para su conocimiento integral de un hecho o un proceso histórico. Esa visión, entendemos, se acercaría a una concepción un tanto historicista de la Historia que nosotros interpretamos, pero que en ningún momento registramos por parte de los estudiantes con los que pudimos conversar.

### **3.2. Entender el presente a través de la Historia.**

Una noción muy extendida con los estudiantes con los que se trabajó fue la de percibir que la Historia les (nos) ayuda a vivir mejor en el presente, por lo que sin un estudio serio del conocimiento histórico (de la Historia), la realidad actual se torna dificultosa a no tener las “claves” o atajos sociales y políticos para un desarrollo más ameno. Esta idea fue expresada de diferentes formas: como “necesario”, como un “ciclo”, como “riqueza cultural”, como “algo que debe ser contado” o, incluso, como algo “imparcial” o “neutral”.

Esta percepción *magistra vitae* de la Historia fue prácticamente unánime en todos los casos que analizamos, donde nos llamó la atención la variedad de formas o nombres que se le dio a esta manera de entender la Historia. Si vemos, por ejemplo, la idea de ciclo en la Historia, es decir, la idea de que la Historia se repite, la *magistra vitae* se les presentaba como un aviso o advertencia: “si no sabemos lo que ocurrió, estamos condenados a repetirlo”, nos decía una estudiante de primero de carrera. Pero otros, en contra, entendían que la Historia, si bien no es cíclica, también debía conocerse: “sin un conocimiento histórico o de la Historia sólido, la vida personal o social se complica”, nos decía otro estudiante de segundo. Si damos otros ejemplos, destacamos los estudiantes que, siguiendo esta misma línea, nos decían que la Historia está contaminada en la actualidad: “la Historia debe ser contada sin ideologías. Debe ser neutral o imparcial para que podamos aprender de ella en el presente”, nos decía vehementemente un estudiante de tercero de Grado.

Por norma general, casi todos los estudiantes coincidían en que la Historia es ese algo “que debe ser contado” o que es necesario o parte importante de la cultura local o nacional. Sea de una u otra forma, la idea de *Magistra vitae* estuvo presente siempre en sus percepciones de la Historia, de que esta es vital para comprender lo que sucede en el presente inmediato.

### **3.2 La Historia centinela de “el pasado”.**

En tercer lugar, señalamos la percepción un tanto objetivista de la Historia, vista esta como un objeto sin vida, inerte y carente de alcance subjetivo. Si bien son conscientes de que la Historia es susceptible a diversas interpretaciones, lo destacable aquí fue en como ellos (estudiantes) entendían la Historia es una especie de centinela o guardián de un pasado casi inamovible y hierático, carente de cualquier espíritu narrativo o literario. La Historia centinela conllevaría entonces a situar una correlación entre pasado e Historia, y al existir dicha ligación pues la Historia albergaría un espacio de “hechos” y “procesos” los cuales deben ser sabidos y difundidos.

Al existir ese “pasado”, en singular, y al tener los historiadores, según ellos, herramientas limitadas, más o menos eficientes, para el conocimiento de dicho pasado, es decir, de aquellas “cosas que sucedieron en momentos pasados”, la Historia no tendría mucho potencial prospectivo. Aunque es cierto que algunos nos confesaron (tres estudiantes) que la Historia puede tener relación con el futuro, o que podría ser pertinente para esbozar o pensar escenarios futuros, la mayoría entiende que el pasado se sitúa en el pasado, y en vistas a un presente muy complejo donde abunda el desinterés por la Historia. Esto último no implica que sus percepciones coincidan con una noción poco o nada importante en torno a la Historia, sino más bien todo lo contrario. Pero si es cierto que ellos coincidían en que socialmente la Historia no goza del interés que realmente se mereciese tener.

Por último, esta Historia centinela realmente estaría resguardada por los historiadores profesionales (historiadores centinela), los cuales deberán proteger, descubrir, difundir y conservar el conocimiento histórico. Los estudiantes manifestaban como un agravio que otras profesiones hablaran de historia sin proceder del ámbito de la Historia. Tan solo dos estudiantes nos dijeron que los historiadores deben formarse con otras disciplinas como antropología, filología o sociología, pero en el contexto de lo público o lo mediático, incluyendo a estas dos estudiantes de tercero de Grado, entienden que la presencia del historiador (centinela) no está presente. De igual manera, la presencia del historiador y de la Historia se sitúan, en sus percepciones, en el archivo, en la excavación o en los libros. En este último elemento, la idea de axioma o verdad en la Historia aparecía en estas nociones, donde muy pocos manifestaban frontalmente dicha idea (tan solo tres estudiantes). Sin embargo, señalamos dicha percepción como común ya que, a pesar de que no fuera plenamente manifiesta, dejaban claro que la Historia tiene como objetivo, por ejemplo: “explicar la verdad en el pasado” o “explicar lo que ocurrió tal cual pasó”. Esta teleología en la Historia de la búsqueda por la verdad absoluta tiñó sus nociones en torno a la Historia de un cierto positivismo historiográfico, aunque sin que ello les incluya a ellos como sujetos o actores positivistas, sino más bien a la propia Historia como un saber que aspira a la verdad sobre el pasado<sup>2</sup>.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Las percepciones y nociones sobre la Historia en nuestro estudio de caso nos han propuesto pensar y reflexionar sobre las ideas teóricas y profesionales de la Historia, así como del momento de la formación de historiadores/as en la actualidad. Si bien no pretendemos hacer ninguna gran deducción o caer en generalidades, sí que pensamos que nuestras conclusiones pueden ser de utilidad para otros futuros trabajos similares, así como investigaciones relacionadas con la enseñanza y didáctica de la Historia universitaria en general. En esa dirección, y a modo de síntesis final, destacamos tres dos que consideramos relevantes para los estudios e investigaciones relacionadas o ligadas a los temas que aquí hemos tratado.

La primera idea a destacar es la relación con la Historia que hemos podido registrar a través de las percepciones recogidas con nuestros estudiantes. Nos fue de interés descubrir como la noción de Historia que tienen estudiantes de diferentes cursos de Grado en Historia está atado más a axiomas o verdades absolutas, que ha pensamiento o conciencias históricas. El tipo de formación de Historia que reciben estos estudiantes denota una tipología de historiador/a que se acerca a un perfil, digamos, más clásico que rupturista o innovador en este ámbito de conocimiento. Si bien es cierto que los estudiantes que

---

<sup>2</sup> Consideremos relevante mencionar importantes aportes sobre el problema de la verdad en la Historia como Frank Ankersmit (2010), el cual plantea los aspectos teóricos y literarios que todo ello juega en los momentos historiográficos actuales.

estaban más relacionados al ámbito, por ejemplo, de la arqueología solían acentuar este tipo de visiones de la Historia; de que la Historia es parte de un todo por completar o descubrir.

Por otra parte, ponemos en relieve una segunda idea que tiene que ver con las percepciones sobre la utilidad e importancia en la Historia. Las percepciones recogidas fueron bastante claras al respecto: la Historia es importante, pero no interesa en la sociedad. Así mismo, existe una noción común en torno a la utilidad de la Historia en la sociedad: de qué es poco o nada útil. Para ellos mismo incluso, la utilidad de la Historia se restringe a aquel *magistra vitae* que comentábamos en epígrafes anteriores, como una guía de la vida en el presente, así como para una mejor comprensión de los fenómenos sociales o políticos en la actualidad. En este sentido creemos que existe una importante limitación epistemológica alrededor de cómo se alcanza el conocimiento o saber histórico. Más aún es la limitación cuando se refiere a la constitución del saber histórico, algo que para nuestros estudiantes es impensable y muy lejano. El ejercicio heurístico, hermenéutico y narrativo de la Historia parece limitarse únicamente a una fría relación de consulta con ciertas fuentes o bibliografía. Además, señalaremos que nuestros resultados pudimos colocarlos en cierto diálogo y discusión con otros anteriormente mencionados (Coto, Granados, y Zúñiga, 2019). Ahora bien, son trabajos dedicados al contexto escolar, no el universitario. Metodológicamente únicamente encontramos trabajos más cercanos a la sociología que a la antropología, a la encuesta indirecta que a la conversación directa y presencial. Como decimos, trabajos con un enfoque similar al nuestro los encontramos en el contexto escolar, vislumbrando un terreno de estudio en torno a la enseñanza de la Historia muy dividido. Por un lado, vemos los trabajos dedicados a la enseñanza de la Historia en la escuela, donde diremos que es donde se encuentra mayor diversidad analítica y alcance reflexivo (Merchán y García, 2018; Carretero, 2018 y 2019; Carretero y Borrelli, 2010) y, por otro lado, los trabajos más específicos dedicados alrededor del profesorado en Historia y su ejercicio docente en el aula, los cuales se centran fundamentalmente en el tema didáctico: al qué se enseña en clase (críticas de contenidos, críticas curriculares) (Carrasco y Facal, 2020; ) y cómo hacerlo (innovación docente, nuevas tecnologías, nuevas plataformas, etc.) (Máiquez y Vidal, 2018; Bernal, 2017). Aunque podríamos incluso mencionar otro escenario, el del oficio o rol del historiador/a, el cual se dirige a reflexionar deontológica y teleológicamente el ejercicio profesional de los/as historiadores/as. Ahora bien, podríamos detectar un cierto vacío a lo que estudiantes universitarios de la Historia se refiere, colocando mayor interés en los estudiantes de máster en formación del profesorado en Historia que en los estudiantes de Grado en Historia (Gómez et al., 2022; Escribano, 2021). En el primer caso (máster de profesorado en Historia) los estudios suelen ser similares a los enfocados al profesorado escolar de Historia anteriormente mencionado, mientras que los enfocados al Grado parecen ser más bien exiguos.

Por último, subrayamos una necesidad por pensar el oficio del historiador como muchos intelectuales importantes ya han hecho y siguen haciendo (Ferla, 2020; Cavieres y Pérez Herrero, 2019; Manjón, 2011; Ginzburg y Davidson, 2009), pero desde una óptica formativa, en momentos iniciales universitarios; para estudiar percepciones sobre los significados de Historia, su importancia y pertinencia, así como su implicancia en los diferentes momentos históricos, incluyendo el presente y el futuro (en plural). Creemos que esto podría ayudarnos a unir los diferentes eslabones de investigación vistas en el largo plazo sobre la Historia y el ejercicio profesional de los/as historiadores/as (Barton, 2008), los cuales parecen estar viviendo un momento de cierta crisis laboral, pero también académica (Perez Herrero y Escribano, 2021). Todo pareciera apuntar a que el momento histórico presente no termina de sintonizar bien con la enseñanza escolar y universitaria de la Historia (obsolescencia de relatos y narrativas históricas; estrategias de pensamiento histórico en códigos locales, nacionales o universales), pero tampoco con el

ejercicio profesional de los/as historiadores/as en otros ámbitos: publicaciones que pocos leen, conferencias realizadas en código endogámico, hiperespecialización y clientelismo o poca o ninguna pertinencia en el ámbito social, político y público (Pomares, 2021; Moreno y Pérez Herrero, 2018).

## REFERENCIAS

- Ankersmit, F. (2010). Truth in History and Literature, *Narrative*, 18(1), 29-50.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (9), 97-113.
- Barton, Keith C. (2008). Research on students' ideas about history. In Levstik, L. S. and Tyson, C. A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239-257). Routledge.
- Bernal Acevedo, D. (2017). TIC y educación. Creación de mundos narrativos transmediáticos en proceso de aprendizaje. *Revista Luciérnaga-Comunicación*, 9(18), 52-60. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v9n18a4>
- Cantú Valadez, M. (2013). Nociones sobre el significado de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en estudiantes normalistas. En Blázquez Espinosa, J.C., Latapí Escalante, P. y Torres Salazar, H. (Coords.), *Memoria* (pp. 400-408). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Carrasco, C. J. G., y Facal, R. L. (2020). Educación histórica: qué se ha investigado y qué se investiga. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (100), 15-21.
- Carretero, M. (2018). Narrativas maestras y enseñanza de la Historia en la escuela y en la sociedad. En Delgado, A. (ed.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 29-41). Comares.
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, (495), 59-63.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M. y Borrelli, M. (eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Paidós.
- Cavieres Figueroa, E. y Pérez Herrero, P. (2019). *El oficio de historiar: entre pasados y futuros*. Marcial Pons.
- Coto Cedeño, W., Granados Porras, R. y Zúñiga Arias, Y. (2019). Nociones de la Historia: propuestas conceptuales a partir de la experiencia con estudiantes de Historia y la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). En Rodríguez Román, M. del R. y Guerrero Hernández, Ma. G. (Coords.), *Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales* (pp. 54-65). Editorial Universitaria UANL.
- Díaz de Rada, Á. (2012). *El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED-Universidad Nacional a Distancia.

- Escribano, C. (2021). ¿Qué saben los futuros docentes de secundaria sobre la enseñanza del tiempo histórico? *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (20), 55-76.
- Ferla, L. (2020). Las humanidades digitales y el oficio del historiador. En Simson, I. y Zermeño Padilla, G. (183-193), *La historiografía en tiempos globales*, Edition Tranvia.
- Fraile Delgado, F. J. (2019). La formación del profesorado universitario de historia: avances y dificultades del proceso. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 76-92.
- Ginzburg, C. y Davidson, A. I. (2009). El oficio de historiador y la filosofía, *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, (29), 81-95.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Medina, J., Chaparro Sainz, Á. y Alonso García, S. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de historia, *Educación XXI*, 25(1), 143-17.
- Gómez Carrasco, C. J., y Rodríguez Pérez. R. A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de historiografía*, (27), 265-286.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.
- Manjón Esteban, A. (2011). La imagen social del oficio de historiador. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 2, 283-311.
- Merchán Iglesias, F. J. y García Pérez F. F. (2018). La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas. En Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco C. J. (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 127-138). Octaedro.
- Moreno, Á. C. (2014). Las resistencias a la enseñanza de la Historia en estudiantes de enseñanza media. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 167-189.
- Moreno, C. I. y Pérez Herrero. P. (2018). ¿Qué universidades necesita el siglo XXI?: reflexiones a cien años de la reforma de Córdoba. Marcial Pons.
- Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, (17), 11-16. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Pardo Máiquez, J. y Vidal Abarca García. E. (2018). La narrativa histórica en el aula de educación secundaria». En Monteagudo Fernández, J., Escribano Miralles, A. y Gómez Carrasco, C. J. (Coords.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 168-176). Editum.
- Paul, H. (2022). *Historians Virtues: From Antiquity to the Twenty-First Century, Elements in Historical Theory and Practice*. Cambridge University Press.

- Pérez Herrero, P. (2016). Estados, naciones e historias a comienzos del siglo XXI. En De la Fuente, J. R. y Pérez Herrero, P. (Coords.), *El reconocimiento de las diferencias (Estado, naciones e identidades en la globalización)* (pp. 165-198), Marcial Pons.
- Pérez Herrero, P. (2021). Libertad, igualdad y solidaridad. Desde fines del siglo XVIII hasta comienzos del siglo XXI. En Cavieres Figueroa, E. y Pérez Herrero, P. (Coords.), *El Estado liberal a revisión. Discusiones sobre libertad, igualdad y solidaridad* (pp. 23-54). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez Herrero, P. y Escribano Roca, R. (2021). La historia y los historiadores en el siglo XXI. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (21), 153-172. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.6343>
- Pomares Cintas, E. (2021). ¿Qué hay detrás de la evaluación de la calidad de la investigación universitaria? Hacia otra cultura de la investigación. *EUNOMÍA. Revista en cultura de la legalidad*, (21), 173-199. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.6344>
- Sánchez Ibáñez, R., Campillo Ferrer, J. M. y Guerrero Romera, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(3), 57-76.
- Valencia Castañeda, L. (2012). Programa de formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Hacia el desarrollo de un profesional con competencias para educar en la participación ciudadana. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 331-338). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Wiley, J., Kennet, J. y Voss, J. F. (2004). Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos. En *Aprender y pensar la historia* (pp. 295-329). Amorrortu Editores.
- Zamorano-Vargas, A. y Hernández, M. E. (2020). Formación ciudadana y construcción de comunidad: Investigación acción colaborativa entre escuela y universidad. *Sophia Austral*, (26), 199-212.

## **2. Educación para la Ciudadanía Global y el Desarrollo Sostenible. Una mirada desde la educación infantil**

Millán Escriche, Mercedes

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación.  
Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** Referirse a ciudadanía puede retrotraer a épocas pretéritas, incluso a la Antigüedad, pero en su concepción actual cobran especial relevancia hitos como la creación de Naciones Unidas, en 1945, o la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y, ya en el siglo XXI, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, adoptados en 2015 por los líderes mundiales bajo el compromiso de considerar al ser humano con dignidad sea cual fuere su situación. Para ello, como aboga su Objetivo 4, es preciso poder contar con una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como favorecer las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. El objetivo de este trabajo es justificar la necesidad de abordarla desde los primeros niveles educativos, en concreto desde la Educación Infantil y para ello se efectúa una revisión de la normativa vigente, sobre todo, del Real Decreto 95/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Los resultados muestran que, mediante dichas enseñanzas, se pueden crear interrelaciones con los derechos humanos que incluye la Educación para la Ciudadanía Global y para el Desarrollo Sostenible, al promover pautas de convivencia, relación social y educación en valores.

**PALABRAS CLAVE:** Educación para la Ciudadanía Global, Educación para el Desarrollo Sostenible, currículo, Educación Infantil.

## 1. INTRODUCCIÓN

La oportunidad de referirse actualmente a la ciudadanía global se justifica cuando se pretende avivar sentimientos de pertenencia a una comunidad global y a la humanidad en su conjunto, donde, según la UNESCO (2014<sup>a</sup>, 2015), quienes la integran comparten valores de solidaridad y una identidad colectiva, así como una responsabilidad común a nivel internacional. Porque, aunque en las últimas décadas se ha avanzado en el reconocimiento de los derechos humanos, una mirada al mundo que nos rodea, incluso en nuestro entorno más próximo, pone en evidencia que siguen existiendo grandes desigualdades y este problema, que aquí se esboza desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, suscita las siguientes preguntas de investigación ¿Qué se puede hacer para mejorar esta situación? ¿Qué papel puede representar para ello la educación? ¿Cuándo debemos iniciar la educación en valores? Buscar respuestas, a partir de los antecedentes existentes sobre la cuestión y de la contribución que representan las políticas a favor de la educación inclusiva, equitativa y de calidad, se convierte en objetivo de esta aportación.

Plantea Fariñas (1997), que la idea de los derechos humanos no se puede, ni se debe, construir en torno a un tiempo y un espacio abstractos, puesto que, de este modo, se conduce hacia una expresión de universalidad abstracta y de vaciedad antropológica, por lo que entiende que los derechos deben ser contemplados en una temporalidad y una espacialidad concretas. Esta opinión coincide plenamente con el criterio que aquí se defiende, porque el tiempo y el espacio resultan fundamentales para descubrir cómo se ha progresado en derechos de las personas y dónde se han ido promoviendo e implantando políticas a su favor.

Así, es a mediados del siglo XX cuando la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoce la dignidad inherente a cada persona, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión y, al inspirarse en los principios de las democracias parlamentarias, favorece la prevención de diversas formas de violación, discriminación y conflicto en cuanto a que, destacando que somos seres individuales, también pertenecemos a grupos sociales. En este sentido, González-Luna (2002 p. 96) considera que: En la medida en que los derechos y deberes individuales, promovidos por la Declaración, tienen que ver con el derecho y perfilan una visión de ciudadanía comprometida con el orden jurídico establecido, no son meramente individuales, sino que remiten a obligaciones sociales. Se reconoce que el individuo, luego ciudadano, está vinculado inherentemente a un tejido social.

De ello se infiere que esos lazos de unión con el grupo, la identidad de ciudadano, que a priori es sobrevenida, implica obligaciones que van a requerir la formación de la persona desde su infancia, puesto que la exigibilidad de los derechos humanos, como condición de ciudadanía, aspira a la complementariedad entre igualdad y libertad. Igualdad en derechos sociales, como el propio derecho a la educación, que tiende a minorar la desigualdad entre quienes los poseen y quienes no los tienen, o, como poco, a poner un número cada vez mayor de individuos en condiciones de ser menos desiguales, respecto a los más afortunados, por nacimiento o condición social, como argumenta Bobbio (1995). Pero, por otra parte, no se puede olvidar que también las obligaciones del individuo hacia la sociedad lo hacen ciudadano, puesto que al vivir y desarrollarse en comunidad no solamente es sujeto de derechos, sino que primordialmente tiene deberes. En esto coincide González-Luna (2002), al argumentar que la concepción de ciudadanía más profunda se encuentra en los deberes de los individuos y que se es ciudadano porque



se tiene una tarea social. Y, para conseguir ese fin, no puede olvidarse que es fundamental la formación de las personas.

Desde la visión temporal, las décadas transcurridas, desde la promulgación de la Declaración de los Derechos Humanos, han hecho posible contar con una perspectiva amplia de avances en cuanto a educación y ciudadanía, e incluso se puede aceptar que, desde la perspectiva espacial, se ha procurado ampliar los ámbitos de implementación de una idea de ciudadanía mundial, que trasciende el ámbito nacional y busca el constante desarrollo de la ética global. Sin embargo, esta concepción no invalida la necesidad de realizar una formación en ciudadanía incluso en el entorno local, el más próximo de la persona. Como dice Benito (2011 p. 232):

La relación entre educación y ciudadanía no es algo nuevo, pues la educación fue un requisito imprescindible para ejecución de la ciudadanía; pero en la actualidad, procesos como la diferenciación y la exclusión social que afectan a parte de la sociedad hacen más costosa la construcción de una ciudadanía plena que necesita de prácticas socioeducativas que garanticen a las personas una serie de derechos como la inclusión social.

Es el mismo autor que considera que, sin lugar a dudas, la inclusión social debe fomentarse desde el entorno en el que la persona inicia su vida: la familia, la escuela y el grupo social de pertenencia.

Si se habla de educación para un desarrollo sostenible, cuyo antecedente lo encontramos, en cierta medida, en la Educación Ambiental y la Conferencia de Tbilisi (Georgia) de 1977, también la primera infancia representa un nicho de aprendizaje muy significativo, según Mayo (2007, p. 71), añadiendo que un nicho es un lugar donde el aprendizaje es fortalecido y apoyado por todo el escenario... cada motivo que hay es un estímulo para el autoaprendizaje. Para De las Heras (2022) la Educación Ambiental es la pieza clave porque ahí se ciernen las nuevas perspectivas verdes, pero considerando que la educación funciona como un pequeño árbol cuya semilla se planta y estimula hasta que dé lugar a nuevos frutos.

Folqué, Aresta y Melo (2019), contemplan los tres pilares básicos de la sostenibilidad: sociedad, economía y ambiente, siendo conscientes de que un crecimiento económico inclusivo y sostenible favorece el acceso a la educación y la mejora de la calidad de vida para la sociedad, a la vez que minimiza las desigualdades. Así mismo, creen que:

Hay evidencias de que invertir (prestar atención y actuar) en la infancia es la mejor garantía de obtener resultados sociales y económicos; además, como los niños son los ciudadanos más jóvenes, son quienes podrán participar e influir en el futuro durante más tiempo. Otra razón para centrarse en una educación para un desarrollo sostenible para los niños es que sabemos que la infancia se encuentra entre los grupos sociales más afectados por las desigualdades sociales, económicas y medioambientales (s. p.).

Por otro lado, Elster (1990) hace ya décadas que consideraba el interés de que la primera infancia puede ser la principal fuente de significación para el desarrollo humano, puesto que es ahí donde se configuran las acciones y características que determinarán a futuro al ser humano genérico y donde se

pueden constituir los procesos de interacción social que favorezcan los Objetivos para el Desarrollo Sostenible.

### **1.1. Objetivos**

El objetivo principal de este trabajo es analizar la contribución que representan las acciones y políticas a favor de la Educación para la Ciudadanía Global, sostenible, inclusiva, equitativa y de calidad y cómo se pueden implementar desde los primeros niveles educativos. Se plantean con este fin los objetivos específicos siguientes:

Objetivo específico 1: seleccionar los antecedentes y políticas a favor de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG, en adelante) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS, en adelante).

Objetivo específico 2: Buscar interrelaciones a partir de la normativa vigente, sobre todo, del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

## **2. MÉTODO**

Para alcanzar el objetivo propuesto, se ha optado por aplicar un método cualitativo que se apoya en la descripción, análisis y caracterización de problemáticas sociales que afectan al individuo (Canales, 2006) y se utiliza, sobre todo, en las ciencias sociales. Al respecto, Cotán (2016) señala que la investigación cualitativa aparece para abordar, en el ámbito social, problemáticas, interrogantes, cuestiones y restricciones que no encuentran soluciones completas a través de la metodología cuantitativa.

Dada la abundancia de aportaciones de autores, así como de información emanada de distintos organismos, ha sido necesario utilizar un procedimiento de selección y síntesis, mediante trabajo de gabinete, de aquello más relevante para esta contribución.

## **3. RESULTADOS**

Junto a las directrices y normativas que se han ido promoviendo desde la Declaración de los Derechos Humanos, cabe destacar que, en el ámbito europeo, se han ido realizando pasos a favor de una educación para la ciudadanía y de ello es prueba la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos de 2011. En ella se expresa que:

El derecho a la educación está reconocido en el derecho internacional, y en concreto en la Convención europea de los derechos humanos (STE nº 5), en la Declaración universal de los derechos humanos, en el Pacto internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales y en la Convención internacional de los derechos del niño (Consejo de Europa, 2011 p. 5).

En consonancia con el método de análisis cualitativo que se ha elegido, en este apartado se procede al escrutinio de acciones y políticas a favor de una ECG y EDS, así como de la normativa sobre Educación Infantil que impulsa la formación en estas cuestiones, sin olvidar que se trata de un derecho de todas las personas.

### 3.1. Educación para la ciudadanía global

Este término ha venido utilizando algunas diferencias de denominación, como la Educación para la Ciudadanía Mundial (UNESCO, 2015), también ha sido objeto de distintos enfoques, fruto de las aportaciones de numerosos autores nacionales e internacionales, e incluso de tesis doctorales como la de García (2018). Ahora lo encontramos como ECG y dice Pagés (2019 p. 6) que sigue siendo un proyecto, una utopía. Pero también argumenta que:

Cada vez es más urgente y necesario educar a nuestros niños y a nuestras niñas, a nuestra juventud, desde una perspectiva que les sitúe en el mundo y, en consecuencia, que pueda ayudarles a tener una consciencia de lo que significa ser ciudadanos o ciudadanas hoy, y más en concreto ciudadanos y ciudadanas globales, es decir ciudadanos y ciudadanas del mundo.

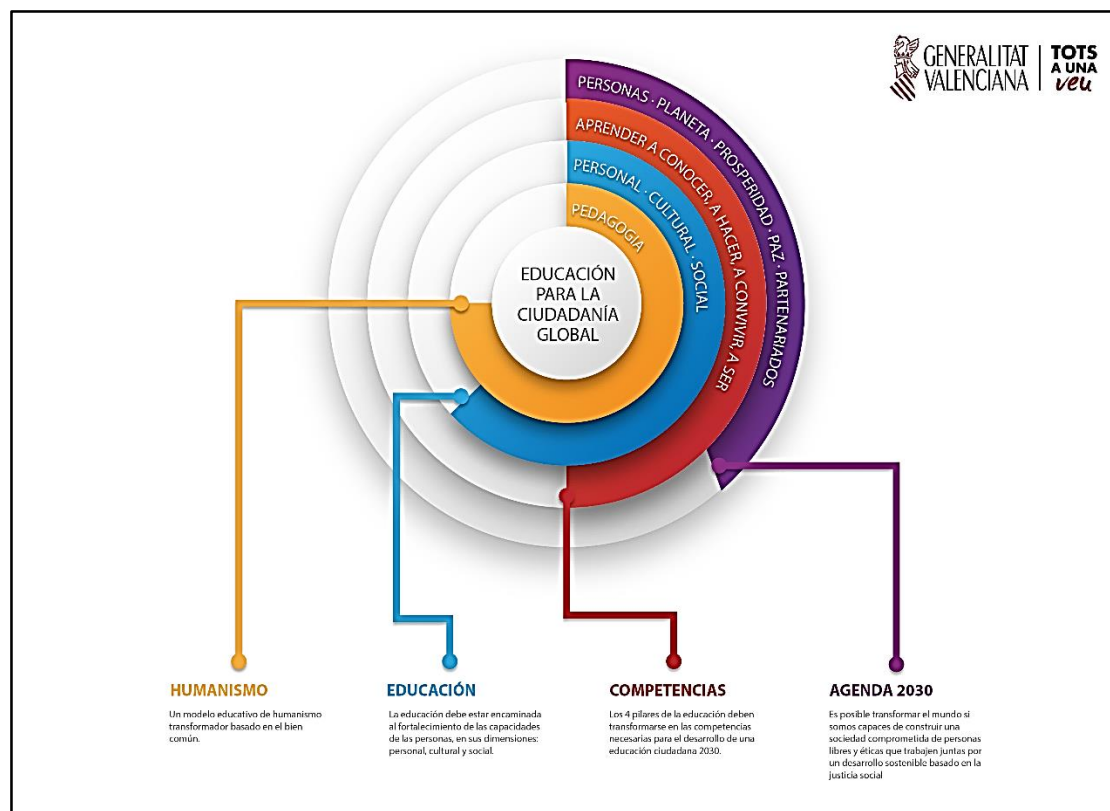
Sin duda, la ECG (Figura 1) corresponde a uno de los principales objetivos para la agenda de desarrollo post-2015, promovida por la UNESCO (2014a; 2015), donde se sostiene el modelo educativo definido para enfrentar los desafíos globales del siglo XXI. Estos cuatro pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors et al., 1996). El pilar aprender a vivir juntos es uno de los principales, ya que integra a los otros tres dentro de un proyecto que reconoce la necesidad de definir caminos de encuentro en la diversidad y así responder juntos a los actuales desafíos globales que afectan a la humanidad (UNESCO, 2014b).



**Figura 1.** Dimensiones de la Educación para la Ciudadanía Global

Fuente: <https://procomun.intef.es/articulos/educacion-para-la-ciudadania-global>

En el contexto que aquí se analiza, la ciudadanía global responde a un sentimiento de pertenencia a una comunidad global y a la humanidad en su conjunto, donde quienes la integran comparten valores de solidaridad y una identidad colectiva, así como una responsabilidad común a nivel internacional (UNESCO, 2014a; 2015). Si, además, se vincula con el plano educativo (Figura 2), esta ECG debe ocupar un lugar central y enfocarse de forma explícita a la formación de ciudadanos en un contexto global, donde se reconozca la relevancia de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para la participación ciudadana en distintas dimensiones de desarrollo social, económico y cultural vinculadas a un plano local y global. (UNESCO, 2014a).



**Figura 2.** Claves de la Educación para la Ciudadanía Global

Fuente: <https://cooperaciovalenciana.gva.es/documents/164015995/164016772/Infografia+circulos-01.png/33b499fc-7a2f-4afa-adb3-0d18d29ae6c1?t=1511947802048>

### 3.2. Educación para un Desarrollo Sostenible.

No está exenta de dificultad la empresa de conseguir una educación de esta naturaleza desde la primera infancia, pero, como se ha apuntado ya, se pueden alcanzar efectos a largo plazo si se implementa desde esta etapa educativa. Es preciso recordar que la EDS se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y forma parte integral de una educación de calidad (UNESCO, 2014). Además, logrará su propósito transformando a la sociedad por ser “una educación holística y transformadora que atañe al contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno de aprendizaje” (UNESCO, 2014 p. 12). Desde

esta perspectiva, se reconoce que la EDS está estrechamente ligada a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y que, incluso antes de su adopción en 2015, se ha venido integrando en numerosos marcos y convenciones mundiales sobre el cambio climático, la biodiversidad, la reducción de los riesgos de desastre y/o el consumo y producción sostenibles.

Junto a la profundización que se realiza en el Objetivo 4 de los ODS, cabe destacar que la UNESCO (2017) reitera que la educación es su prioridad principal, porque es un derecho humano esencial y es la base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible y, como organización de las Naciones Unidas, ha sido encargada de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Se trata de alcanzar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, pero de forma específica el ODS 4 “Educación de calidad” durante toda la vida para todos. Por ello estima que esa educación hay que iniciarla desde edades tempranas, fomentando la racionalidad en el consumo de recursos no renovables y promoviendo acciones positivas para afrontar, de un modo crítico, reflexivo y con fundamentos éticos las conocidas 7R de la sustentabilidad: Rediseñar, Reducir, Reutilizar, Reparar, Renovar, Recuperar y Reciclar (Reigosa y Pérez, 2019).

Sin embargo, es preciso admitir que las actuaciones en este sentido no siempre son visibles en los currículos educativos de todas las etapas, incluso en el ámbito universitario, y han pasado años sin un verdadero reflejo de la EDS en los planes de estudio y en las propias aulas. Es necesario, por lo tanto, atender a la aplicación de las dimensiones de la EDS que propone la UNESCO:

- Contenido del aprendizaje.
- Pedagogía y entornos de aprendizaje.
- Repensar los entornos de aprendizaje, para infundir en los educandos el deseo de actuar en favor de la sostenibilidad.
- Transformación social, dotando a los estudiantes de competencias para empleos verdes, motivando a que adopten estilos de vida sostenibles, habilitarles para que sean ‘ciudadanos del mundo’ y que participen y asuman papeles activos, en los planos local y mundial, respecto a los problemas mundiales.

Se pretenden alcanzar frutos de aprendizaje, a partir de su estímulo y de la incorporación de competencias básicas como el pensamiento crítico y sistémico, la adopción conjunta de decisiones y la consciencia de ser responsables ante las generaciones actuales y futuras.

### **3.3. Interrelaciones de la Educación Infantil para la Ciudadanía Global y el Desarrollo Sostenible**

En consonancia con el Objetivo específico 2: buscar interrelaciones a partir de la normativa vigente de los primeros niveles educativos, para justificar la necesidad de abordar la ECG y la EDS, se analiza el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Y cabe señalar que esa intencionalidad también deviene de la Ley Orgánica 3/2020 de Educación (LOMLOE) que, en pro de la Agenda 2030, cuenta con ejes transversales como los derechos de la infancia, la perspectiva de género y la educación para el desarrollo sostenible, por lo que está presente en los propios objetivos de la etapa, sobre todo en los siguientes:

1. Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
2. Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.

Además, si se atiende a las áreas en las que se organiza este currículo, se comprueba que son:

1. Crecimiento en Armonía, en la que se desarrollan competencias de identidad e interacción con el medio cívico y social, por lo que puede entenderse una estrecha vinculación con los primeros pasos hacia una educación para la ciudadanía.
2. Descubrimiento y Exploración del Entorno, en la que destacan competencias de relaciones lógicas con el entorno, actitud crítica y creativa y acercamiento respetuoso al mundo natural. Acentuando en este caso la vinculación con el desarrollo sostenible de ese entorno.
3. Comunicación y Representación de la Realidad. En la que se fomentan competencias de habilidades comunicativas y manifestaciones culturales y lenguajes.

A modo ilustrativo y de síntesis, puesto que no cabe aquí reproducir toda la normativa aludida, se incluyen las tablas 1 y 2 en las que se recogen aspectos fundamentales del Área 2. Descubrimiento y Exploración del Entorno, tanto para el primer como el segundo ciclo. Se trata de las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

**Tabla 1.** Área 2. Descubrimiento y Exploración del Entorno. Primer ciclo

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
<p>1ª La primera se orienta al desarrollo de las destrezas que ayudan a identificar y establecer relaciones lógicas entre los distintos elementos que forman parte del entorno.</p>	<p>1.1 Relacionar objetos a partir de sus cualidades o atributos básicos, mostrando curiosidad e interés.</p> <p>1.2 Emplear los cuantificadores básicos más significativos relacionados con su experiencia diaria, utilizándolos en el contexto del juego y la interacción con los demás.</p> <p>1.3 Aplicar sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas para ubicarse en los espacios, tanto en reposo como en movimiento, jugando con el propio cuerpo y con los objetos.</p>	<p>Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Curiosidad e interés por la exploración del entorno y sus elementos.</li> <li>– Exploración de objetos y materiales a través de los sentidos.</li> <li>– Identificación de las cualidades o atributos de los objetos y materiales. Efectos que producen diferentes acciones sobre ellos.</li> <li>– Relaciones de orden, correspondencia, clasificación y comparación.</li> <li>– Cuantificadores básicos.</li> <li>– Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo y los objetos.</li> </ul> <p>En el aula se incorporarán, a través de zonas y rincones, materiales específicos y cotidianos, que fomenten el conocimiento de sí mismo, del cuerpo y de la propia imagen, y que ofrezcan posibilidades de desarrollar las habilidades básicas tanto a nivel de hábitos como destrezas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Nociones temporales básicas: cambio y permanencia, continuidad; sucesión y simultaneidad; pasado, presente y futuro.</li> </ul>

		El tiempo, en esta etapa, se entenderá como la sucesión ordenada y estable de hechos y rutinas y se caracterizará por ser flexible y de calidad, con especial atención a la individualidad de los niños. Por ello en sus primeros años se atenderá principalmente a sus necesidades biológicas, para ir gradualmente estableciendo un horario ligado a sus actividades y a sus hábitos y rutinas.
2ª la segunda se centra en el fomento de una actitud crítica y creativa para identificar los retos y proponer posibles soluciones;	<p>2.1 Gestionar las dificultades, retos y problemas con interés e iniciativa, mediante su división en secuencias de actividades más sencillas.</p> <p>2.2 Proponer soluciones y alternativas a través de distintas estrategias, escuchando y respetando las de los demás.</p>	<p>Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Indagación en el entorno manifestando diversas actitudes: interés, curiosidad, imaginación, creatividad y sorpresa.</li> <li>– La construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso; andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno.</li> <li>– Modelo de control de variables. Estrategias y técnicas de investigación: ensayo-error, observación, comprobación y realización de preguntas.</li> </ul>
3ª la tercera supone el acercamiento respetuoso hacia el mundo natural para despertar la conciencia de la necesidad de hacer un uso sostenible de él, que garantice su cuidado y conservación.	<p>3.1 Interesarse por las actividades en contacto con la naturaleza y las características de los elementos naturales del entorno, mostrando respeto hacia ellos y hacia los animales que lo habitan.</p> <p>3.2 Identificar y nombrar los fenómenos atmosféricos habituales en su entorno, explicando sus consecuencias en la vida cotidiana.</p>	<p>Indagación en el medio físico y natural: cuidado, valoración y respeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Efectos de las propias acciones en el medio físico y en el patrimonio natural y cultural.</li> <li>– Experimentación con los elementos naturales.</li> <li>– Fenómenos naturales habituales: repercusión en su vida cotidiana.</li> <li>– Respeto hacia la naturaleza, los seres vivos y los derechos de los animales.</li> <li>– Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero

**Tabla 2.** Área 2. Descubrimiento y Exploración del Entorno. Segundo Ciclo

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
--------------------------	-------------------------	-----------------

<p>1ª La primera se orienta al desarrollo de las destrezas que ayudan a identificar y establecer relaciones lógicas entre los distintos elementos que forman parte del entorno.</p>	<p>1.1 Establecer distintas relaciones entre los objetos a partir de sus cualidades o atributos, mostrando curiosidad e interés.  1.2 Emplear los cuantificadores básicos más significativos en el contexto del juego y en la interacción con los demás.  1.3 Ubicarse adecuadamente en los espacios habituales, tanto en reposo como en movimiento, aplicando sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas y jugando con el propio cuerpo y con objetos.  1.4 Identificar las situaciones cotidianas en las que es preciso medir, utilizando el cuerpo u otros materiales y herramientas para efectuar las medidas.  1.5 Organizar su actividad, ordenando las secuencias y utilizando las nociones temporales básicas.</p>	<p>A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.  – Cualidades o atributos de objetos y materiales. Relaciones de orden, correspondencia, clasificación y comparación.  – Cuantificadores básicos contextualizados.  – Funcionalidad de los números en la vida cotidiana.  – Situaciones en las que se hace necesario medir.  – Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento.  – El tiempo y su organización: día-noche, estaciones, ciclos, calendario...</p>
<p>2ª la segunda se centra en el fomento de una actitud crítica y creativa para identificar los retos y proponer posibles soluciones;</p>	<p>2.1 Gestionar situaciones, dificultades, retos o problemas mediante la planificación de secuencias de actividades, la manifestación de interés e iniciativa y la cooperación con sus iguales.  2.2 Canalizar progresivamente la frustración ante las dificultades o problemas mediante la aplicación de diferentes estrategias.  2.3 Plantear hipótesis acerca del comportamiento de ciertos elementos o materiales, verificándolas a través de la manipulación y la actuación sobre ellos.  2.4 Utilizar diferentes estrategias para la toma de decisiones con progresiva autonomía, afrontando el proceso de creación de soluciones originales en respuesta a los retos que se le planteen.  2.5 Programar secuencias de acciones o instrucciones para la resolución de tareas analógicas y digitales, desarrollando habilidades básicas de pensamiento computacional.  2.6 Participar en proyectos utilizando dinámicas cooperativas, compartiendo y valorando opiniones propias y ajenas, y expresando conclusiones personales a partir de ellas.</p>	<p>B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.  – Pautas para la indagación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento.  – Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno.  – Modelo de control de variables. Estrategias y técnicas de investigación: ensayo-error, observación, experimentación, formulación y comprobación de hipótesis, realización de preguntas, manejo y búsqueda en distintas fuentes de información.  – Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos o consensos en la toma de decisiones.  – Estrategias para proponer soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento. – Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones.</p>



<p>3ª la tercera supone el acercamiento respetuoso hacia el mundo natural para despertar la conciencia de la necesidad de hacer un uso sostenible de él, que garantice su cuidado y conservación.</p>	<p>3.1 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales, identificando el impacto positivo o negativo que algunas acciones humanas ejercen sobre ellos.</p> <p>3.2 Identificar rasgos comunes y diferentes entre seres vivos e inertes.</p> <p>3.3 Establecer relaciones entre el medio natural y el social a partir del conocimiento y la observación de algunos fenómenos naturales y de los elementos patrimoniales presentes en el medio físico.</p>	<p>C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Elementos naturales (agua, tierra y aire). Características y comportamiento (peso, capacidad, volumen, mezclas o trasvases).</li> <li>– Influencia de las acciones de las personas en el medio físico y en el patrimonio natural y cultural. El cambio climático.</li> <li>– Recursos naturales. Sostenibilidad, energías limpias y naturales.</li> <li>– Fenómenos naturales: identificación y repercusión en la vida de las personas.</li> <li>– Respeto y protección del medio natural.</li> <li>– Empatía, cuidado y protección de los animales. Respeto de sus derechos.</li> <li>– Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico.</li> </ul>
---	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero

**Tabla 3.** Modelo para una posible situación de aprendizaje sobre Desarrollo Sostenible en Educación Infantil.

SITUACION DE APRENDIZAJE TRIMESTRE X		
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN X “TÍTULO”		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Relación con competencias clave
Acercamiento respetuoso hacia el mundo natural para despertar la conciencia de la necesidad de hacer un uso sostenible de él, que garantice su cuidado y conservación	3.1 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales, identificando el impacto positivo o negativo que algunas acciones humanas ejercen sobre ellos. 3.2 Identificar rasgos comunes y diferentes entre seres vivos e inertes. 3.3 Establecer relaciones entre el medio natural y el social a partir del conocimiento y la observación de algunos fenómenos naturales y de los elementos patrimoniales presentes en el medio físico.	Competencia ciudadana. Tiene el objetivo de sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática y para ello se implementarán modelos positivos que favorezcan el aprendizaje de actitudes basadas en los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia. Del mismo modo, se fomenta un compromiso activo con los valores y las prácticas de la sostenibilidad y del cuidado y protección de los animales.
Saberes básicos		
<p>C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos naturales (agua, tierra y aire). Características y comportamiento (peso, capacidad, volumen, mezclas o trasvases).</li> <li>- Influencia de las acciones de las personas en el medio físico y en el patrimonio natural y cultural. El cambio climático.</li> <li>- Recursos naturales. Sostenibilidad, energías limpias y naturales.</li> <li>- Fenómenos naturales: identificación y repercusión en la vida de las personas.</li> <li>- Respeto y protección del medio natural.</li> <li>- Empatía, cuidado y protección de los animales. Respeto de sus derechos.</li> <li>- Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico.</li> </ul>		

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero

Resulta irrefutable que existe un interés por crear los cimientos de una educación para el desarrollo sostenible al comprobar que, en el área de Descubrimiento y Exploración del Entorno, se pretenden conseguir competencias específicas para identificar y establecer relaciones lógicas entre los distintos elementos que forman parte del entorno y para acercarse al mismo de forma respetuosa y creando conciencia de disfrutarlo de forma sostenible. En esta etapa, el medio es la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende, porque si se reconocen los elementos y fenómenos de la naturaleza, así como la incidencia de los hábitos humanos, se consigue que el alumnado aprecie la importancia de conservar el entorno donde viven las personas, también ellos mismos, por lo que se pueden impulsar estrategias de mejora ante las problemáticas observadas, mediante la creatividad, el diálogo, la imaginación y el descubrimiento de cuánto les rodea.

Por otro lado, la vida en sociedad cobra especial relevancia en el Área Crecimiento en Armonía. En la que, ya desde el primer ciclo, se pretenden alcanzar competencias específicas que permitan establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos. Para ello, se impulsarán, entre otros, saberes básicos fundamentales en el Bloque 4: D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás, puesto que, en el mismo, se trabaja: la diversidad familiar; los primeros vínculos afectivos, con la apertura e interés hacia otras personas; el

acercamiento a la diversidad derivada de distintas formas de discapacidad y sus implicaciones en la vida cotidiana; los hábitos y regulación del comportamiento en función de las necesidades de los demás: escucha, paciencia y ayuda; las estrategias elementales para la gestión de conflictos y el desarrollo de actitudes de espera y de participación activa.

La Tabla 3, que se presenta más arriba, es una propuesta para una posible situación de aprendizaje sobre Desarrollo Sostenible en Educación Infantil y se comprueba que, en realidad, es la interrelación de las áreas, no la separación, la que puede conseguir las metas a cumplir durante esta etapa de Educación Infantil, metas que pueden considerarse relacionadas con las bases para la Educación para la Ciudadanía Global y para el Desarrollo Sostenible.

#### **4. CONCLUSIONES**

El objetivo principal de este trabajo ha sido, analizar la contribución que representan las acciones y políticas a favor de la Educación para la Ciudadanía Global, sostenible, inclusiva, equitativa y de calidad y cómo se pueden implementar desde los primeros niveles educativos.

Se ha partido de considerar la educación como un derecho fundamental de la persona, recogido ya desde la promulgación de los Derechos Humanos, pero bien es cierto que, junto a toda la literatura existente, a la amplitud de discursos emanados de instituciones relevantes para la materia abordada, sigue siendo una asignatura que se diluye entre tanta información y, por lo tanto, como respuesta a las preguntas planteadas ¿qué se puede hacer para mejorar esta situación? y ¿qué papel puede representar para ello la educación? cabe inferir que es evidente el interés que desprenden las políticas públicas, nacionales e internacionales, que se han analizado en cumplimiento del Objetivo específico 1 y que es notorio que se han sentado bases en cuanto a las necesidades que hay que afrontar, así como que tanto la ECG como la EDS están directamente relacionadas entre sí y con la educación en valores, en los derechos humanos, educación intercultural, etc., pero es obvio que faltan muchas metas por alcanzar. Por ese motivo, es preciso que se pase a la acción mediante un proceso transformador, a partir de la práctica habitual que facilite su reconocimiento en las aulas utilizando métodos que propicien el pensamiento crítico, la colaboración y cooperación, el compromiso contra las desigualdades.

La respuesta a la cuestión ¿cuándo debemos iniciar la formación en una educación en valores?, resulta obvia a partir de los argumentos esgrimidos por autores y organismos a los que se ha citado y también se desprende del análisis efectuado del currículo vigente de la Educación Infantil, porque los resultados muestran que mediante dichas enseñanzas se pueden crear interrelaciones con los objetivos de la ECG y la EDS al promover pautas elementales de convivencia y relación social, así como la educación en valores, y que, por lo tanto, ya no debería posponerse a niveles educativos posteriores, sino que puede implementarse como estrategia primordial en la formación inicial con principios, procedimientos y métodos al servicio de las personas.

Por eso parece oportuno mencionar que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no son solamente fundamentales los contenidos, sino los recursos didácticos y métodos utilizados para llegar a quien los recibe. Por último, conviene recordar que, como ha reconocido la propia LOMLOE, disciplinas propias de las Ciencias Sociales, como la Geografía y la Historia, por su carácter comprensivo, global e

integrador, concitan una acreditada experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las dimensiones fundamentales de los objetivos de desarrollo sostenible, el ejercicio de la solidaridad, la ciudadanía global y el equilibrio ambiental.

## REFERENCIAS

- Benito, J. (2011). Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos. *REIFOP*, 14 (1), 227-241.
- Bobbio, N. (1995). *Derecha e izquierda. razones y significados de una distinción política*. Taurus.
- Consejo de Europa (2011). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Recomendación CM/Rec (2010)7. Publishing editions. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16804969d9>
- Canales, C. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta* 19, 33-48. <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03>
- De las Heras, P. (2022). *La educación ambiental, clave para la ciudadanía del futuro*. Recuperado de: <https://red2030.com/tag/educacion/>
- Donnarumma, A. M. (2001). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. En C. Llopis, (Ed.). *Los derechos humanos: educar para una nueva ciudadanía* (Vol. 157) pp.9-16. Narcea Ediciones.
- Elster, J. (1990). Racionalidad, moralidad y acción colectiva. *Zona Abierta*, 54-55, pp. 43-68.
- Fariñas, M. J. (1997). Los derechos humanos: desde la perspectiva sociológica-jurídica a la “actitud postmoderna”. *Cuadernos Bartolomé de las Casas*, (6), 38-40. Dykinson.
- Folque, M. A., Aresta, F. y Melo, I. (2019). Construir la sostenibilidad desde la primera infancia. *Infancia en Europa hoy. Infancia, naturaleza y sostenibilidad. Número 2*. Recuperado de: <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-en-europa-hoy-infancia-naturaleza-y-sostenibilidad-numero-2/construir-la-sostenibilidad-desde-la-primera-infancia/>
- García, C. A. (2018). *Interpretaciones y paradojas de la Educación Ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Recuperada de: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22432>
- García, I., Gratacós, J. y de Paz, D. (2019). La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora. Reflexiones y propuestas prácticas. *Colección Ciudadanía Global, Saberes n.º 5*. Oxfam Intermón
- González-Luna, T., (2002). Los derechos humanos como condición de ciudadanía. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (15), 92-104.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)

Mayo, M. B. (2007). *Construcción de nichos o ambientes propios para el aprendizaje en las aulas de preescolar*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/24204.pdf>

Naciones Unidas (s. f.) *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Reigosa, N. y Pérez, J. M. (2019): Educación Ambiental y para la Sostenibilidad en Educación Infantil. Una propuesta de investigación-acción competencial. *Revista de Investigación Magister*. (4) 1-19

UNESCO. (2013). *Global Citizenship Education. An emerging perspective. Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2013). *Intercultural Competencies. Conceptual and operational framework*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2014). *Teaching Respect for All*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París, UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423?posInSet=1&queryId=0899f948-73e9-4afb-91b3-cd8f7d5856ff>

### 3. El desafío de llevar la memoria histórica al aula: ideas y estrategias del profesorado en formación de Educación Primaria

Miguel-Revilla, Diego

Martínez-Rodríguez, Rosendo

*Universidad de Valladolid, España.*

**Resumen:** Trabajar sobre la memoria histórica en las aulas de Educación Primaria puede ofrecer múltiples oportunidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, permitiendo conectar el pasado y el presente y fomentar el desarrollo de una ciudadanía democrática a través de la discusión de temas controversiales. Esta investigación asume como objetivo conocer las ideas del profesorado de Ciencias Sociales en formación del Grado en Educación Primaria. Se analizan las ideas de 260 futuros docentes de los campus de Valladolid y Segovia de la Universidad de Valladolid. Mediante un análisis eminentemente cualitativo, se analizan las concepciones de los participantes sobre si la memoria histórica debería abordarse en Primaria, los desafíos detectados y los aprendizajes que esperan alcanzar entre su alumnado, así como las estrategias y recursos más adecuados para abordar esta temática. Los resultados señalan que el profesorado en formación es, muy mayoritariamente, consciente de la necesidad de trabajar la memoria histórica, aunque se muestra preocupado por varios desafíos: la controversia del tema, la objetividad, o la adaptación a la edad del alumnado. Asimismo, se discuten los recursos más citados y se debate sobre oportunidades y reticencias al trabajar sobre la memoria histórica.

**PALABRAS CLAVE:** memoria histórica, memoria democrática, educación histórica, didáctica de las ciencias sociales, historia reciente.

## 1. INTRODUCCIÓN

La nueva ley de memoria democrática (Ley 20/2022, de 19 de octubre), junto con el desarrollo curricular de la LOMLOE, abre la posibilidad de convertir en contenido educativo explícito la memoria histórica en España. Esta posibilidad, que hasta ahora había dependido de desarrollos curriculares autonómicos (Díez-Gutiérrez, 2022), supone un impulso al desarrollo institucional de políticas para la recuperación de la memoria, pero abre el debate sobre su pertinencia educativa y sobre cómo ha de abordarse su enseñanza en las aulas y, particularmente, en las clases de Historia y Ciencias Sociales.

La ley también ha significado un cambio de enfoque conceptual, al incluir el concepto de memoria democrática, más abierto que el precedente de memoria histórica, tomando como referencia las luchas por la conquista de los derechos, las libertades y la democracia a lo largo de todo el siglo XIX y el siglo XX. Sin embargo, basta con echar un vistazo más detenido a la ley para darnos cuenta de que siguen siendo los acontecimientos referidos a la Guerra Civil y el Franquismo los que justifican el sentido de la norma.

Más allá del desarrollo normativo e institucional, estos acontecimientos controversiales siguen formando parte de la memoria social y cultural en España, como se aprecia en los debates públicos y mediáticos que cualquier acción de memoria sigue despertando. Pero la necesidad del recuerdo y la conmemoración va más allá de su dinámica social y se configura, inevitablemente, como una responsabilidad institucional y pública (Aranzadi, 2009). Especialmente en casos como el español, donde a pensar de haber transcurrido ya más de 80 años desde la Guerra Civil y más de 40 del final de la dictadura, sigue existiendo un importante componente político e ideológico conectado con la memoria (Aguilar y Ramírez-Barat, 2016).

En esta dimensión pública e institucional de la memoria, la educación juega un papel fundamental. En el caso español, la construcción de la memoria histórica durante la democracia ha estado marcada por fuertes condicionantes políticos, derivados del propio pacto transicional, que han propiciado la persistencia de memorias enfrentadas (Macé, 2012). Esto ha evitado un tratamiento educativo decidido en los diversos currículos de la democracia, hasta la actual ordenación LOMLOE.

Esta particularidad también ha dificultado la actualización historiográfica de los contenidos referidos a la Guerra Civil y el Franquismo, especialmente en los textos escolares, donde todavía se advierten relatos míticos y explicaciones edulcoradas (Fuertes e Ibáñez, 2019). De hecho, la carencia de una práctica educativa clara sobre memoria histórica, acompañada de la persistencia de un ambiente sociocultural e ideológico polarizado al respecto, también ha podido afectar al modo en que muchos profesores de historia afrontan este tipo de temas, generalmente desde posiciones de neutralidad e igualación de responsabilidades o, en algunos casos, desde el rechazo (Martínez-Rodríguez et al., 2022). Esta supuesta neutralidad y, en ocasiones, ocultamiento de asuntos controversiales clave, es percibida también por los estudiantes de Educación Secundaria, que reconocen que no siempre se llegan a dar en clase estos contenidos y que, cuando se abordan, se suele hacer de forma superficial y aséptica (Díez-Gutiérrez, 2022).

Ante esta situación, que no es exclusiva del caso español sino propia de sociedades postdictatoriales que no han alcanzado un suficiente consenso memorístico, la educación histórica sobre la memoria y el pasado reciente se encuentra en una difícil encrucijada.

Sin embargo, la presencia de memorias en discusión no debería impedir la responsabilidad democrática de estudiar el pasado, recordar y promover la memoria como herramienta de rechazo, público e institucional, de aquellas acciones que conllevaron violaciones de los derechos humanos. En este sentido, encontramos diferentes ejemplos en otros países de nuestro entorno (como Alemania o Italia) y ha sido una línea de actuación en materia educativa desde la propia Unión Europea, impulsando programas sobre memoria y educación ciudadana (Prutsch, 2015).

Aunque se ha señalado la importancia de trabajar en las clases de Historia los temas más controvertidos (Goldber y Savenije 2018), la enseñanza de temas controversiales tiene escasa presencia en el caso español, no ya en las aulas, sino en la propia formación docente. No obstante, algunas experiencias en esta línea han tenido buenos resultados, como las llevadas a cabo en Secundaria sobre el Valle de los Caídos (Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 202; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018). Y también en la formación del profesorado de Primaria, donde se han tratado temas controvertidos y de memoria haciendo uso de metodologías activas, nuevas tecnologías, fuentes orales y contenidos ligados al entorno cercano (Castrillo et al., 2023).

En este sentido, una educación histórica basada en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, contrastación y análisis de fuentes primarias y secundarias parece ser la vía más coherente para abordar la memoria y otros temas históricos controvertidos (Carretero y Borrelli 2008). El uso de fuentes primarias, junto con el análisis histórico basado en la multiperspectiva y la multicausalidad, pueden ayudar al docente a abordar este tipo de contenidos sin tener que caer en una falsa neutralidad esquiva (Banderas y Fuertes, 2021; Martínez-Rodríguez et al., 2022).

Sin embargo, la memoria histórica va más allá de ser un contenido histórico controversial, su valor y su razón de ser se imbrica con el ámbito de los valores y la educación democrática. La Historia debe ser un área comprometida con la formación de una ciudadanía democrática, desde la que fomentar el rechazo a la violencia y a la violación de derechos humanos y desde la que promover la resolución pacífica de conflictos (Barton y Levstik, 2004). La memoria y los temas controvertidos, por lo tanto, se deben abordar también desde su dimensión ética, haciendo explícitas las emociones, sin que ello suponga caer en reduccionismos interpretativos ni en el presentismo (Carril-Merino et al, 2018; Levy y Sheppard 2018).

La siguiente investigación asume el objetivo de examinar las ideas y preconcepciones del futuro profesorado de Ciencias Sociales matriculado en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid sobre la memoria histórica y su tratamiento educativo. Es por ello por lo que el estudio busca conocer si es una temática que los futuros docentes creen necesario abordar en las aulas, los aprendizajes generados, y aquellos desafíos que más les preocupan. Por último, la atención también se focaliza en identificar las estrategias y recursos que utilizarían a la hora de trabajar sobre este tema. Concretamente, el estudio establece las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Cuál es la opinión del profesorado de Educación Primaria en formación acerca de la conveniencia de abordar la memoria histórica en el aula?
- b. ¿Qué aprendizajes perciben que podrían desarrollar entre sus estudiantes, y qué dificultades identifican a la hora de trabajar sobre la memoria histórica?
- c. ¿Qué estrategias y recursos consideran más adecuados para abordar esta temática en las aulas?



## **2. MÉTODO**

El estudio que aquí se presenta tiene como interés principal examinar preconcepciones mostradas por futuros docentes de Educación Primaria, y de ahí que el diseño de la investigación adopte un enfoque de carácter eminentemente cualitativo. Esta orientación, de especial interés en la investigación educativa, focaliza su atención en comprender los contextos, ideas o argumentaciones, y asume un carácter interpretativo, situacional y centrado en el análisis de las percepciones de las personas (Stake, 2010). En todo caso, y de manera complementaria al examen cualitativo de la información, algunos de los datos presentados, especialmente lo relativo a las frecuencias de las respuestas, se ofrecen de manera descriptiva.

### **2.1. Contexto y participantes**

En el estudio tomaron parte un total de 260 estudiantes matriculados en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid durante el curso 2020/2021, con una edad media de entre 19 y 22 años de edad. Concretamente, 143 de ellos cursaban dichos estudios en la Facultad de Educación y Trabajo Social del Campus de Valladolid, y 117 en la Facultad de Educación de Segovia, ambas pertenecientes a la misma universidad. Algo más del 36 por ciento de los participantes corresponde a estudiantes de segundo curso cursando la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales*, mientras que el casi 64 por ciento restante se trata de alumnado de tercer curso del Grado cursando *Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales*. Esta muestra fue seleccionada siguiendo criterios no probabilísticos e intencionales, algo también habitual en las investigaciones cualitativas (Cohen et al., 2017).

### **2.2. Instrumento utilizado y procedimiento**

Para la obtención de la información se hizo uso de un cuestionario semiestructurado integrado en Google Formularios. Los docentes en formación cumplieron dicho instrumento de manera anónima y de forma presencial, respondiendo a ítems de repuesta abierta. Los participantes pudieron expresar y apuntar, de manera libre, sus ideas en relación a cada una de las preguntas. Las respuestas se procesaron a través del software ATLAS.ti para llevar a cabo la codificación. Se hizo uso de categorías emergentes (Corbin y Strauss, 2015) sobre cada una de las grandes categorías analizadas (trabajo sobre la memoria histórica, aprendizajes, dificultades, y estrategias o recursos), atendiendo también a las frecuencias de aquellas ideas más repetidas.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. ¿Debe abordarse la memoria histórica en las aulas de Educación Primaria?**

El primero de los aspectos que esta investigación busca examinar tiene que ver con la opinión del futuro profesorado acerca de la conveniencia, o no, de trabajar temas relacionados con la memoria histórica en las clases de Ciencias Sociales de Educación Primaria. De los 248 docentes en formación (del total de 260) que se posicionaron claramente al respecto, 204 participantes (un 82,3 por ciento) contestaron inequívocamente que estarían a favor de trabajar sobre la memoria histórica con los estudiantes de esta etapa. En este caso, son varios los argumentos utilizados a la hora de justificar esta perspectiva. La más frecuente de todas ellas, con 62 menciones espontáneas, tiene que ver con la percepción de que abordar la memoria histórica es clave porque, en palabras de un participante, “los alumnos deben conocer nuestro pasado y la Historia de su país” (74.Seg). Este tipo de argumentaciones conciben el pasado más reciente como una parte fundamental de la Historia nacional, y dan por hecho que “es un tema que se debe abordar

porque es Historia de nuestro país” (234.Seg). De una forma algo más general, también se encuentra muy presente, con otras 15 menciones, una visión genealógica, en la que se hace hincapié en la utilidad de “ver de dónde venimos” (110.Vall) o de la importancia de “que los alumnos conozcan sus orígenes” (149.Vall).

En conexión con esta última idea aparece la predisposición a trabajar la memoria histórica en el aula para “aprender del pasado” (203.Vall), o, en palabras de otro docente en formación, para “no cometer esos errores en el futuro (46.Seg), una idea que llega a mencionarse hasta en 26 ocasiones. De forma similar, con un total de 23 menciones, se detecta una línea argumental según la cual aprender sobre la memoria histórica puede ser útil “para comprender la sociedad actual” (240.Seg). Esta idea, además, no solamente queda limitada a entender el mundo de hoy en día, sino que en ocasiones se adivina una preocupación por ir más allá, pues, como apunta un participante, “es necesario conocer el pasado para entender el presente y tener una visión profunda de cómo queremos que sea el futuro” (255.Seg).

Junto a las respuestas que se decantan claramente por abordar la memoria histórica en las aulas, otros 39 participantes (un 15,7 por ciento de quienes contestan a esta cuestión) muestran también una predisposición positiva, aunque bastante más matizada. La crítica más presente en este grupo, con 15 menciones, tiene que ver con que “quizá en Educación Primaria no [se abordaría], porque los alumnos aún no tienen la capacidad de análisis y reflexión que requiere este tema” (247.Seg), algo que también apunta otro compañero: “en Primaria, no. Me parece que no tienen la madurez suficiente” (133.Vall). En todos estos casos se apunta a continuación que “yo lo daría en Secundaria que tienen un pensamiento más formado” (61.Vall).

El resto de los matices encontrados (con entre tres y seis menciones) suelen centrarse en la necesidad de abordar esta temática de un modo conciliador, o la importancia de enseñar correctamente los contextos. Ahora bien, son solamente seis los futuros docentes (2,4 por ciento de las respuestas) los que rechazan directamente cualquier tratamiento de la memoria histórica en el aula, y aunque no siempre desarrollan sus argumentos, un participante señala, directamente, que no abordaría temas del Franquismo “puesto que lo consideraría manipulación y adoctrinamiento para el beneficio de otras ideologías” (246.Seg), dando voz a una preocupación ligada al riesgo de politización del tema que se analizará a continuación.

### **3.2. Aprendizajes generados y posibles dificultades**

Atendiendo a los resultados sobre qué aprendizajes podrían generarse mediante el tratamiento de la memoria histórica, la respuesta más habitual (28 menciones) se relaciona con el mero aprendizaje de “conceptos históricos más relevantes” (174.Vall), la “comprensión de hechos históricos” (135.Vall) o “los acontecimientos más importantes” (154.Vall), replicando, por tanto, una visión muy tradicional de la enseñanza de la Historia. Por supuesto, no todos los participantes focalizan su atención en contenidos o conceptos, pues es frecuente (con 22 menciones espontáneas) encontrar referencias a “comprender mejor lo que sucede en la actualidad” (127.Vall) o de conocer “el impacto que tiene la Historia en la actualidad” (66.Vall).

Esta conexión con la actualidad se complementa también con un componente crítico o ciudadano, por el cual, trabajar sobre la memoria histórica serviría para “desarrollar una actitud crítica del alumnado”

(119.Vall) o para entender la Historia “desde una perspectiva crítica y activa” (24.Vall). Son 15 las ocasiones en las que este enfoque se refleja explícitamente, acompañadas de otras cinco menciones a generar valores entre el alumnado, como, por ejemplo, la de un docente en formación que, al hablar de los *lugares de memoria*, indica que habría que “concienciar y hacer que valorasen la importancia de dichas obras, generando valores en el alumnado como el respeto y cuidado de las mismas” (91.Seg).

Precisamente, la búsqueda de puntos de acuerdo entre visiones, o la necesidad de alcanzar consensos a través de la educación es referenciada hasta en siete ocasiones. Como señala un profesor en formación, “generar odio hacia la otra mitad de la población del país, no sirve de nada. Solo complica y empeora aún más las cosas” (205.Vall), o como argumenta otro compañero, “hemos de conocer y reconocer nuestras luces y nuestras sombras en la Historia de nuestro país, España, pero no para que se consigan votos en base al rencor y a la discordia” (157.Vall). La necesidad de ofrecer varias perspectivas es algo citado espontáneamente hasta en 14 ocasiones. En argumentaciones como “puedes aprender formas de pensar, razonar por qué ciertas personas hicieron lo que hicieron y más importante, el cómo lo hicieron” (203.Vall) se vislumbra la oportunidad para desarrollar la perspectiva histórica (también citado por ocho personas), o la empatía (algo referenciado hasta nueve veces).

Más allá de otros aprendizajes mencionados (ligados a la cultura y no tanto a la política, relacionados con la cronología, a entender debates actuales, o a obtener nuevas visiones sobre la Historia), es fundamental atender a las muchas dificultades o retos detectados. El más frecuentemente citado (54 menciones espontáneas), tiene que ver con la necesidad de presentar la información de manera objetiva, una preocupación que reiterada por muchos participantes. Para ellos, es clave que a la hora de abordar el pasado más cercano se deba “plantear un punto de vista quizás neutro y sobre todo objetivo” (12.Vall), que además se suplemente “tratándolo desde una perspectiva crítica pero sin posicionarse” (89.Seg).

Es aquí donde se detecta una visión poco matizada de la naturaleza de la Historia, y donde la interpretación parece entenderse como poco deseable frente a la necesidad de “contar la verdad de los hechos, tal y como han ido sucediendo, no transformando lo que no nos gusta de la propia Historia” (17.Vall). Por otro lado, aquellos participantes que son conscientes de la imposibilidad de trasladar una visión única del pasado tratan de asumir una postura neutral o equidistante: “que cada uno decida qué ideología tomar a partir del contenido que se ha visto sin que este les ‘obligue’ a elegir una u otra” (52.Seg).

La preocupación por la politización de esta temática se refleja en otras 31 menciones. Son muchos los participantes que, directamente, admiten que “trataría de no adoctrinar al alumnado” (186.Vall), y que buscarían “no mostrar mis ideales para no condicionar a mis alumnos en sus pensamientos” (232.Seg), ya que el riesgo de manipulación está muy presente para ellos, pues “sigue siendo tabú de la Guerra Civil” (208.Vall) y se entiende como un tema potencialmente conflictivo. De hecho, la posible reacción de las familias se cita de forma explícita 19 veces: “creo que el mayor desafío que se me presentaría es la reticencia de muchas familias a que se aborde este tema en las aulas, porque si dices tal cosa, vas a estar adoctrinando a los alumnos” (247.Seg).

Independientemente, se detectan otras dificultades, incluyendo los problemas para entender estos temas en edades tan tempranas (17 menciones), la influencia de las preconcepciones del alumnado (16

menciones), la complejidad del tema, incluso para profesores (11 menciones), o la posible percepción de esta temática como aburrida o falta de utilidad (9 menciones), entre otros aspectos.

### **3.3. Recursos y estrategias para trabajar la memoria histórica**

Finalmente, también se preguntó a los docentes en formación acerca de qué recursos didácticos y estrategias utilizarían con sus estudiantes de Educación Primaria para trabajar sobre la memoria histórica en el aula. Hablando en primer lugar de recursos, aquellos citados más frecuentemente son los de carácter audiovisual, incluyendo documentales o vídeos (hasta 54 veces), o con referencias explícitas a fotografías (13 menciones), al entenderse que son aspectos que pueden ayudar a mantener la atención del alumnado. Ahora bien, una parte importante de los docentes en formación se decantan de una manera destacada (25 menciones) por trabajar directamente con fuentes históricas, incluyendo “el uso de fuentes primarias y secundarias” (26.Vall) y el trabajo “con pruebas documentales” (174.Vall). Otras 21 menciones adicionales hacen hincapié también en el trabajo directo con fuentes orales, pues, como señala un participante, “mandaría hacer encuestas a abuelos, padres, conocidos y luego poner todas en común” (155.Vall), o se trabajaría “a través de testimonios de la Guerra Civil o [de personas] que vivieron el Franquismo” (99.Seg).

No son los únicos recursos citados, ya que es común detectar referencias a la utilización de visitas a museos o monumentos (16 menciones), o desde un punto de vista más general, al uso de salidas didácticas (otras 20 referencias). En palabras de un participante, las “visitas didácticas a lugares, memoriales, estatuas, museos o similares [permiten] a los alumnos crear una imagen mental de lo ocurrido mucho más clara” (8.Vall). Esto conecta con el uso del entorno más próximo, como su propia localidad, algo mencionado hasta ocho veces. Más allá de alguna mención esporádica al uso de objetos, vestimenta de la época o mapas (con entre dos y cuatro menciones), 10 estudiantes referenciaron explícitamente el uso de temas y noticias de actualidad.

Finalmente, en consonancia con los aspectos previos, 28 participantes, especialmente aquellos que destacan la necesidad de usar fuentes históricas, se decantan por trabajar en Primaria a través de investigaciones guiadas. Como señala uno de ellos, “de esta manera los alumnos podrían recopilar contenidos y obtener a través de las investigaciones diferentes puntos de vista” (53.Seg). También se destaca el trabajo mediante juegos (16 referencias), con actividades prácticas o manipulativas (13 menciones), con metodologías activas (12 referencias), mediante trabajo cooperativo (citado en 12 ocasiones) y, sobre todo, fomentando el dinamismo y la motivación (algo señalado por 24 participantes) para “captar la atención y motivación de los alumnos hacia este tema, que no a muchos de ellos les interesa ni les gusta” (180.Vall). Merece una mención específica la referencia al trabajo centrado en el uso de tecnologías educativas, citado 16 veces, y también muy ligado a aspectos motivacionales.

## **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Aunque, mayoritariamente, los futuros docentes parecen estar de acuerdo en la necesidad de abordar la memoria histórica en las aulas, las razones que dan son variadas. Por un lado, las reflexiones más habituales nos recuerdan a finalidades que, habitualmente, se esgrimen para la enseñanza de la Historia en general, como la necesidad de conocer el pasado del propio país (valor identitario) o su valor como aprendizaje para comprender el presente en un sentido historicista (Prats y Santacana, 2011). Por otro

lado, nos encontramos con matices interesantes, como las dudas que algunos estudiantes mostraron sobre las capacidades de los alumnos de Primaria para abordar y comprender este tipo de temas controversiales.

Esta última matización nos descubre un prejuicio de los futuros docentes sobre las posibilidades de enseñar Historia en Educación Primaria. El rechazo a la temática por su complejidad parece conectar con la dificultad que el contenido adquiere, no ya en su contexto pasado, sino en su relación con el presente. En este sentido, este mismo argumento ha sido esgrimido también por profesores de Educación Secundaria, concluyendo que, frente a estos temas controversiales, era mejor limitarse a enseñar relatos simplificados (Martínez-Rodríguez et al., 2019).

Este tipo de afirmaciones sobre la complejidad del tema parecen estar en relación con una concepción simplificada y cerrada de la enseñanza de la memoria, que se vislumbra en los aprendizajes esperados más repetidos: el aprendizaje de hechos y acontecimientos importantes, que conduciría naturalmente a la comprensión del presente. Los resultados coinciden con otras investigaciones sobre las concepciones del futuro profesorado de Educación Primaria sobre la Historia, predominando nociones tradicionales y simplificadas que entorpecen una concepción de la enseñanza basada en el pensamiento y no tanto en la memorización (Miguel-Revilla et al., 2021).

No obstante, es de destacar el peso que también tiene en los discursos de los futuros docentes la posibilidad de educar desde una perspectiva crítica y para la formación en valores al enseñar contenidos de memoria histórica, un aspecto que ha sido reseñado por la literatura como esencial a la hora de abordar la enseñanza de periodos controvertidos (Rosa y Brescó, 2017; Valls et al., 2017). Se aprecia, además, entre los futuros docentes el deseo de superar una visión polarizada sobre la memoria, lo que conecta, sin embargo, con un cierto temor por la ideologización y politización del tema en la actualidad.

De hecho, el carácter controversial y conectado con el presente aparece en distintas ocasiones en las respuestas de los futuros docentes, siendo un factor clave en el tratamiento de la memoria histórica (Gómez-Carrasco et al., 2022). Esta desconfianza sobre la memoria por su fácil manipulación y adoctrinamiento, dada la politización y mediatización del tema, se ha revelado también en estudios sobre el profesorado de Secundaria (Martínez-Rodríguez et al, 2022).

La lectura positiva de este temor al adoctrinamiento es que conllevó algunas reflexiones que valoran la posibilidad de abordar la memoria histórica desde diferentes perspectivas y miradas históricas, como forma de abordar el conflicto interpretativo, tal como se suele recomendar desde la investigación en educación histórica (Barton y McCully, 2007; Carretero y Borrelli, 2008). Sin embargo, el miedo a caer en posicionamientos y la búsqueda de la neutralidad se presenta como un reto fundamental para el futuro profesorado. De hecho, ante el predominio de una visión epistemológica positivista que concibe la historia como un relato cerrado y aséptico, esta preocupación puede revelarse en un escudo profesional: el de la neutralidad y la equidistancia frente al valor del conflicto interpretativo (Banderas y Fuertes, 2021; Martínez-Rodríguez et al, 2022).

Por lo que respecta a los recursos y las estrategias a utilizar, resulta positiva la importancia dada al trabajo con fuentes y al uso de metodologías basadas en la investigación guiada, así como las referencias espontáneas a elementos ligados a la perspectiva histórica u otras dimensiones del pensamiento histórico. En estas ocasiones parece posible percibir la influencia de la formación inicial del profesorado sobre

aspectos ligados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, y permite observar la incidencia e influencia de una adecuada formación. Insistir, por tanto, en este camino puede permitir abrir la puerta a una comprensión más matizada de la educación histórica y de la mejor manera de adaptar las prácticas docentes a cada contexto.

Consideramos que, pese a las dificultades de los futuros docentes incluso a la hora de comprender adecuadamente el propio concepto de *memoria histórica* (Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021), éste puede ser un excelente contenido a trabajar en las clases de Ciencias Sociales. Sin embargo, dadas sus peculiaridades, se hace necesario abordar los enfoques de su enseñanza desde una adecuada formación del profesorado. En este sentido, partir por conocer las ideas preconcebidas y las percepciones sobre el tema de los futuros docentes, es un paso fundamental para mejorar la formación inicial del profesorado, de forma que se sientan con autonomía, conocimientos y capacidad para abordar estas temáticas en las aulas de Educación Primaria en el futuro.

## REFERENCIAS

- Aguilar, P. y Ramírez-Barat, C. (2016). Generational Dynamics in Spain: Memory Transmission of a Turbulent Past. *Memory Studies* 12(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1750698016673237>
- Aranzadi, J. (2009). Historia y nacionalismos en España hoy. En I. Olmos y N. Keilholz-Rühle (Eds.) *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania* (pp. 159-170). Vervuert.
- Banderas, N. y Fuertes C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo e Argumento*, 13(33), 1-37 <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0105>
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C., y McCully, A. (2007). Teaching Controversial Issues... Where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, 127, 13–19.
- Carril-Merino, T., Sánchez-Agustí, M., y Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(2), 221–228. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.221-228>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Memoria histórica, apps y profesorado en formación. Análisis de propuestas didácticas y auto-percepción de aprendizaje. *REIDICS*, 12, 101-120. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.07>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8ª ed.). Routledge.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4ª ed.). SAGE Publications.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). Educational policies and historical memory in the Spanish school: Forgetting the repression and resistance in the Franco regime. *Education Policy Analysis Archives*, 30(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>

- Fuertes, C. y Ibáñez, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.37.12528>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J. y López-Facal, R. (2022). History Education and Democratic Memory. An Analysis of the Opinions of Social Sciences Teachers in Initial Training. En D. Ortega-Sánchez (Ed.). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science* (pp. 99–114). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_8)
- Levy, S. y Sheppard, M. (2018). Difficult Knowledge and the Holocaust in History Education. En Alan S. M. y McArt L. (Eds.) *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 365-387). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch14>
- Macé, J. F. (2012). Los conflictos de memoria en la España post-franquista (1976-2010). *Bulletin Hispanique*, 114(2), 749-774. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.2150>
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí M. y Muñoz-Labraña, C. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido. *Revista de Educación*, 383, 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2019-383-399>
- Martínez-Rodríguez, R. y Miguel-Revilla, D. (2021). Memoria histórica y formación del profesorado: concepciones y creencias de los futuros docentes de Educación Primaria. En M. del C. Sánchez Fuster, J. M. Campillo Ferrero, y V. Vivas Moreno (Eds.), *La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 313–326). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2919>
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M. y Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 92-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei*, 8, 119–142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T. y Sánchez-Agustí, M. (2021). An examination of epistemic beliefs about history in initial teacher training: a comparative analysis between primary and secondary education prospective teachers. *The Journal of Experimental Education*, 89, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1718059>
- Rosa, A. y Brescó, I. (2017). What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes?. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.) *Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 413-425). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>

Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research. Studying How Things Work*. The Guilford Press.

Valls, R., Parra D. y Fuertes C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío y Asociados*, 25, 8-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6917>



#### 4. Enseñar memorias alternativas: didáctica crítica de la historia a través de la idea de crisis

Hernández Sánchez, Gustavo

*Fedecaria, IES Vía de la Plata (Junta de Castilla y León), Universidad de Salamanca, España.*

**Resumen:** La inclusión en el nuevo marco legislativo en torno a que la organización de los saberes puede plantearse desde una perspectiva cronológica más transversal ha supuesto la incompreensión del nuevo currículo por parte de determinados sectores conservadores. No obstante, la organización de los contenidos en ejes cronológicos y líneas del tiempo ha sido una de las preocupaciones fundamentales y más enriquecedoras del campo de estudio de la didáctica de las ciencias sociales. Es, por el contrario, en la reestructuración de la asignatura en la etapa de Bachillerato donde la materia ha truncado la posibilidad de desarrollar multitud de recursos orientados a conseguir los principios fundamentales que enuncia la LOMLOE, especialmente el de fomentar la convivencia democrática. Supone esto el triunfo político de la historiografía contemporánea y el movimiento memorialista en detrimento no solo de otros periodos históricos sino también de la defensa de memorias alternativas. El presente trabajo reflexionará, en base a estas dos premisas, sobre las posibilidades de trabajar la materia de Geografía e Historia a partir de cronologías que desarrollen problemáticas concretas tomando como ejemplo la idea de crisis en la Historia y la metodología desarrollada sobre el concepto de didáctica crítica de las ciencias sociales.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica crítica de las ciencias sociales, periodizaciones, cronologías, línea del tiempo, historia con memoria, crisis.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas de la ESO, indica que la organización de los saberes puede plantearse desde una perspectiva cronológica o más transversal. Esto ha generado un problema que resulta de la incomprensión o, mejor dicho, tergiversación de los efectos del desarrollo del nuevo currículo por parte de algunos sectores conservadores contra la nueva Ley educativa. El diario *El Mundo*, por ejemplo, advertía el 29 de marzo de 2022 acerca de que “El gobierno da luz verde a la desaparición de la Filosofía y de la enseñanza cronológica de la historia en la ESO”, informando en el desarrollo de la noticia de la ausencia de detalle en los hechos históricos y la “renuncia a un estudio cronológico de la historia”. Evidentemente se trataba de aseveraciones muy sacadas de contexto que muestran la crisis del periodismo en la era de la posverdad.

El asunto tiene sus antecedentes, puesto que este mantra se ha repetido hasta provocar cierta reacción contra el nuevo marco normativo que se tradujo en un *Manifiesto en defensa de la enseñanza como bien público (contra la LOMLOE y precedentes)* publicado en abril de 2022 y promovido por intelectuales del entorno de la Fundación Gustavo Bueno tales como Casado, Tortosa y Burguillo. El texto posee un marcado carácter antipedagógico. Esta fundación que preside el hijo del filósofo, Gustavo Fernando Bueno Sánchez, pasa por ser un reducto ultraconservador que está detrás del surgimiento en nuestro país de algunas de las ideas defendidas por partidos de carácter posfascista. Sorprende, no obstante, cómo algunos intelectuales liberales e historiadores de reconocido prestigio, nada sospechosos de practicar un revisionismo historiográfico militante, han secundado este manifiesto dirigido explícitamente contra el gobierno y que posee, en lo que respecta a la educación, un regusto nostálgico que, de cuando en cuando, retorna recordándonos que algunas de las heridas de nuestro pasado reciente todavía no están del todo cicatrizadas.

No voy a ser yo, no obstante, quien defienda al Ministerio de Educación y FP en este difícil trance, y solamente mencionaré la trampa en la que han caído algunas personas al creerse estos titulares, que bien podemos considerar como noticias falsas (o *fake news*) sin acudir a la lectura de la normativa o bien sin ahondar en los entresijos de la práctica docente. Para ello el presente trabajo tiene la intención de estudiar y pergeñar un análisis crítico en torno al enfoque cronológico de los acontecimientos históricos, asunto que en estos últimos años se ha convertido en una preocupación social al hilo de estos debates y críticas al nuevo marco normativo.

## 2. METODOLOGÍA: DIDÁCTICA CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Precisamente la organización de los contenidos en ejes cronológicos y líneas del tiempo ha sido una de las preocupaciones fundamentales y más enriquecedoras del campo de estudio de la didáctica de las ciencias sociales (algunos trabajos de interés son los de Escribano Muñoz, 2021; Cartes Pinto, 2020; Fernández-Rufete Navarro et al. 2017; Trepát y Comes, 2006 [1998]).

Me interesa, en cambio, rescatar un texto publicado por Cuesta, Mainer y Mateos (2009), miembros todos ellos de Fedicaria (plataforma vinculada al estudio crítico de la didáctica y a la crítica de la cultura hegemónica en un sentido más amplio) en torno a la utilización de periodizaciones en la enseñanza de la historia, entre otras cuestiones. En él se proponía una perspectiva genealógica para el estudio y didáctica

de la historia que, partiendo de la problematización del presente, tendría por objetivo ayudar al alumnado a pensar históricamente.

Es este, desde mi punto de vista, uno de los principales componentes de las competencias de pensamiento histórico. De acuerdo con estos autores, la perspectiva genealógica no sería otra que “aquella que mira hacia el pasado para comprender mejor los problemas que nos atañen” (Cuesta et al. 2009, 20) en el presente. Se tratan, por otro lado, estos planteamientos metodológicos de algunos de los postulados de lo que se ha definido como didáctica crítica de las ciencias sociales. Enfoque que posee un amplio recorrido y que ha sido objeto recientemente de una revisión crítica por parte de algunos de sus fundadores y nuevos colaboradores (véase García Pérez, 2022).

Este enfoque presenta un interés explícito por rechazar la comprensión de la materia en función de la idea teleológica de progreso muy influenciado por la obra de los filósofos de la denominada Escuela de Frankfurt y la teoría crítica. Así como otros tales como Nietzsche en lo que respecta a la concepción genealógica de la historia. Para este último, la idea de relámpago (también presente en la V tesis de filosofía de la historia de Benjamin) está relacionada con la fuerza, la voluntad y la acción (el ser-acción) detrás de la cual no existe sino devenir y en el que “el agente es un complemento ficticio de la acción - ésta lo es todo” (Nietzsche, 1970 [1887], 906). Continúa la reflexión del alemán vinculando el pasado a la conciencia de poder (comprendido como “responder de sí” [*Ibidem*, 922]), pero también a la culpa y a la deuda (origen de la moral y de la justicia). En función de lo cual el progreso sería la “sucesión de procesos de dominación de mayor o menor alcance” (voluntad de poder), así como de las resistencias puestas en juego en cada caso (*Ibidem*, 939). ¿Qué es la historia y su escritura sino un escenario (campo de estudio) en el que comparecen los actores que se disputan el poder?

Comprende una idea de la disciplina (y del progreso, en última instancia) muy diferente a aquella que la relaciona con un continuum de acontecimientos que se suceden hasta el presente, sin ningún tipo de consideración crítica. Forma parte, en cambio, esta otra interpretación de una visión (aparentemente) desideologizada de la misma que defiende, y ha defendido históricamente, buena parte del pensamiento liberal y liberal conservador. Desde este otro punto de vista, contar la historia tal como fue representaría una vieja aspiración historicista que las nuevas corrientes historiográficas afortunadamente han descartado casi por completo tras el giro cultural (*cultural turn*) de las ciencias sociales en la década de los setenta y el surgimiento de la filosofía posestructuralista. Parte esta, en buena medida, de una reconsideración crítica de los trabajos de los filósofos mencionados, entre otros como pueden ser Marx o Freud, denominados por Paul Ricoeur como maestros de la sospecha: “tres maestros que aparentemente se excluyen entre sí” (Ricoeur, 1990 [1965], 32); pero que supieron interpretar y leer como pocos otros los problemas de su tiempo, así como a anticipar otros venideros.

El objetivo de Fedicaria, en este caso, es mucho más modesto y no era otro que el de propiciar la conformación de cronologías que ayudasen a pensar históricamente y problematizar el presente. Para ello era preciso partir de la periodización y análisis de fenómenos culturales de larga duración. Oportunidad que se ha perdido parcialmente al restringirse los contenidos de la materia al contexto de la historia contemporánea en las etapas no obligatorias de Bachillerato. Esta breve obra editada por Cuesta, Mainer y Mateos (2009), titulada *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, constituye, por tanto, una joya del pensamiento contrahegemónico relativo al *statu quo* de la didáctica de

las ciencias sociales en nuestro país, y se completaba con aportaciones de otros autores principales de este campo de estudio tales como Viñao o Escolano.

En ella se abordaba, además del problema de las cronologías, categorías heurísticas de gran calado como la de sociogénesis del código disciplinar de la historia, esto es, de la institución y del saber escolar como forma de reproducción y legitimación del capitalismo a través de la escuela y de otros aparatos de saber-poder; el desarrollo de los diferentes modos de educación en nuestro país hasta llegar al actual, definido como tecnocrático de masas; y el concepto de campo profesional, que son las prácticas que constituyen y reproducen el día a día del profesorado. Se definía, finalmente, la idea de didáctica crítica como un:

“Proyecto teórico-práctico que aúna la crítica de la realidad social y escolar (escuela, conocimiento escolar, prácticas pedagógicas y códigos profesionales) y de los discursos que la justifican y tratan de ahorrarla (...) pero que, al mismo tiempo, defiende la posibilidad de cultivar y practicar otras formas emancipatorias de educación social” (Cuesta et al, 2009, 36).

De tal modo que este será el planteamiento metodológico que emplearé a la hora de analizar la idea de crisis como contenido transversal para enseñar memorias alternativas y reflexionar sobre su aplicación en el aula. También expondré de forma breve las oportunidades que se pierden en Bachillerato dentro del marco cronológico del nuevo currículo para desarrollar algunos de los principios que enuncia la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (en adelante LOMLOE) como el de “fomentar la convivencia democrática (...) con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social” (LOMLOE, 2020, 122868).

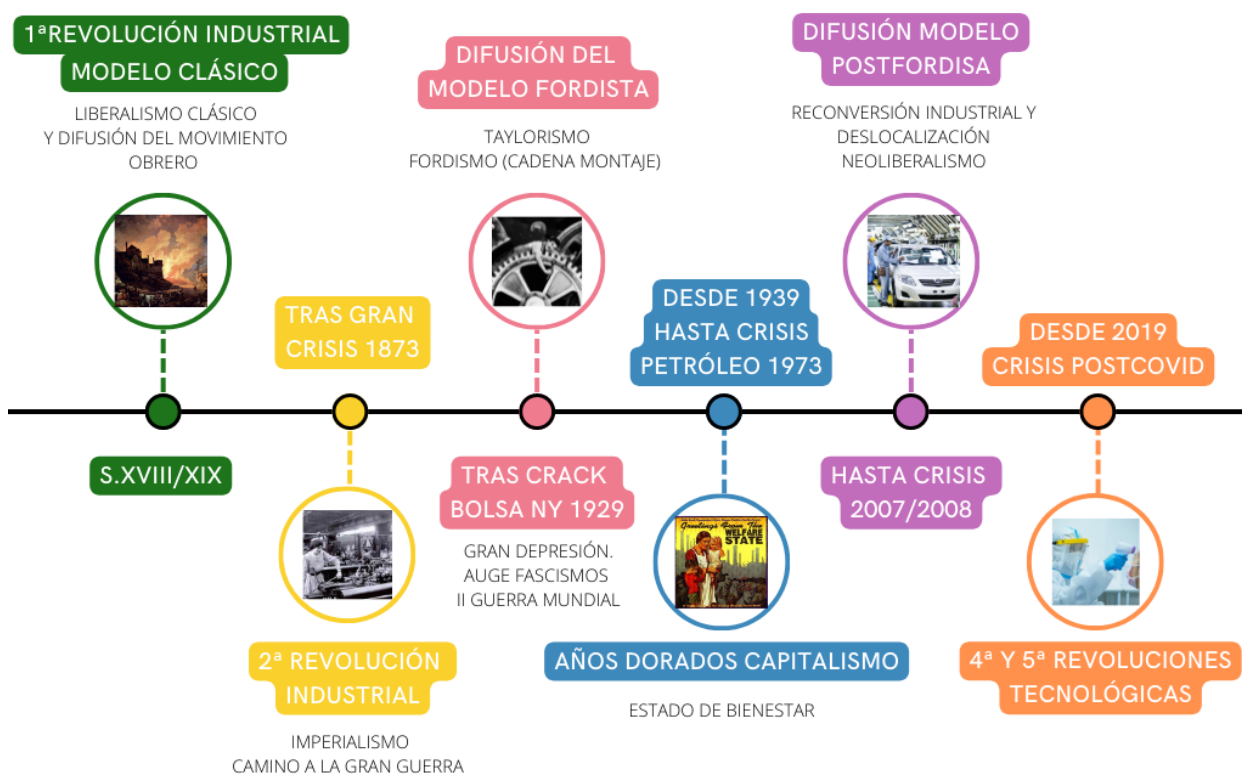
### **3. RESULTADOS: CÓMO TRABAJAR CONTENIDOS DE FORMA TRANSVERSAL**

Conviene definir primero qué se entiende por crisis, concepto que procede del latín *crisis* y este a su vez del griego (*κρίσις*) *krísis*. La RAE admite hasta siete acepciones de las que la primera sería “cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados”. De lo que podría considerarse que, de algún modo, la historia toda surge del estudio de las crisis. Si bien las más comunes serían las de “situación mala o difícil” o “situación política en que uno o más miembros del Gobierno han dimitido o han sido sustituidos”. También las crisis están asociadas frecuentemente a la historia económica.

Para acotar el asunto, con relación a los saberes básicos del nuevo currículo (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato), si tomásemos como ejemplo el curso de 1º de Bachillerato (Historia del mundo contemporáneo), tendríamos en el bloque A (sociedades en el tiempo) los siguientes contenidos:

“Ritmos y modelos de crecimiento económico en el mundo: las relaciones de dependencia. Ciclos y crisis de los sistemas económicos contemporáneos. Factores del desarrollo económico y sus implicaciones sociales, políticas y ambientales: de la industrialización a la era posindustrial” (RD 243/2022, 46267).

Tradicionalmente en las temporalizaciones y propuestas de los libros de texto estos contenidos aparecen secuenciados cronológicamente, englobándose en diferentes unidades didácticas los siguientes acontecimientos históricos: gran crisis de 1873 (que suele aparecer como antecedente de la segunda revolución industrial o bien de la era del imperialismo); crack de la bolsa de 1929 (como el final de los felices años veinte o el inicio de la gran depresión); crisis del petróleo (estos contenidos pocas veces suelen trabajarse o se explican someramente como el final de los años dorados del capitalismo); crisis económica de 2007-2008 (forma parte de la historia del tiempo presente y ha sido introducido muy recientemente y no en todos los libros de texto); 2019 en adelante crisis postpandémica (historia vivida, todavía no presente en los libros de texto). De manera que estos dos últimos ciclos pocas veces se explican. No obstante, la normativa nos permite trabajarlos de manera transversal, pudiendo organizarlos cronológicamente a partir del eje propuesto u otros similares que pueda imaginar cada docente.



## EVOLUCIÓN DE LAS CRISIS EN LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA Y RECIENTE

**Figura 1.** Línea del tiempo o eje cronológico: principales crisis económicas de la historia contemporánea. Fuente: elaboración propia a partir de contenidos del currículo vigente

Este sencillo ejemplo permite observar cómo se pueden trabajar contenidos de manera transversal con el fin de que el alumnado sepa relacionar de forma más directa la sociogénesis o genealogía de algunos de los problemas del presente, en este caso, la relación de las sociedades capitalistas con la sucesión de crisis económicas que han condicionado y condicionan nuestra vida cotidiana. La idea no sería necesariamente trabajar todo de forma monográfica (aunque esto también se puede hacer, tal y como se muestra más adelante) sino simplemente introducir elementos que, a lo largo del curso, van a ser de interés para tenerlos en cuenta a la hora de conocer la evolución histórica de las sociedades en el mundo contemporáneo, pero también para ayudar a pensar históricamente y asociar algunos de los principales problemas del presente con su sociogénesis o genealogía.

No es preciso recordar que, según el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (en adelante CIS), entre las principales preocupaciones de los españoles y de las españolas, desde hace algún tiempo, se sitúan la crisis económica y los problemas de índole económica (el principal problema para el 24% de los encuestados), seguido del paro (el principal problema para el 16% de los encuestados) (CIS, abril 2022, 6). Finalmente, también permite trabajar a lo largo del curso contenidos que, de otra forma, quedarían seguramente sin explicarse.

Es de entender, por tanto, que sean precisamente aquellos sectores más conservadores quienes prefieran una exposición cronológica de los acontecimientos que desconecten los problemas del pasado con los del presente ya que, de esta forma, se vacía este campo de estudio de cualquier implicación ideológica que necesariamente comprendería una comprensión crítica del capitalismo y su historia. Además, si lo que realmente les preocupa son los contenidos (entendidos como acontecimientos históricos) de esta forma estos se abordan de manera más amplia, puesto que se incluyen los más actuales. La historia enfocada desde este punto de vista no se convierte en un mero hecho acumulativo (concebido en torno a la idea de progreso), memorístico y estático (la historia tal como fue), susceptible de ser encapsulada en un examen de datos y nombres, nefasta desde el punto de vista pedagógico. Mientras que, siguiendo el sentido práctico de las nuevas corrientes educativas, estos contenidos son apropiados para elaborar además pequeñas investigaciones que recojan la historia y la memoria de las últimas crisis económicas a través de fuentes orales (realización de entrevistas) para compararlas con las crisis anteriores mediante el uso de otras fuentes históricas más convencionales tales como textos e imágenes históricas.

A continuación, se expone brevemente la temporalización del itinerario pedagógico que podría comprender esta situación de aprendizaje.

**Tabla 1.** Temporalización

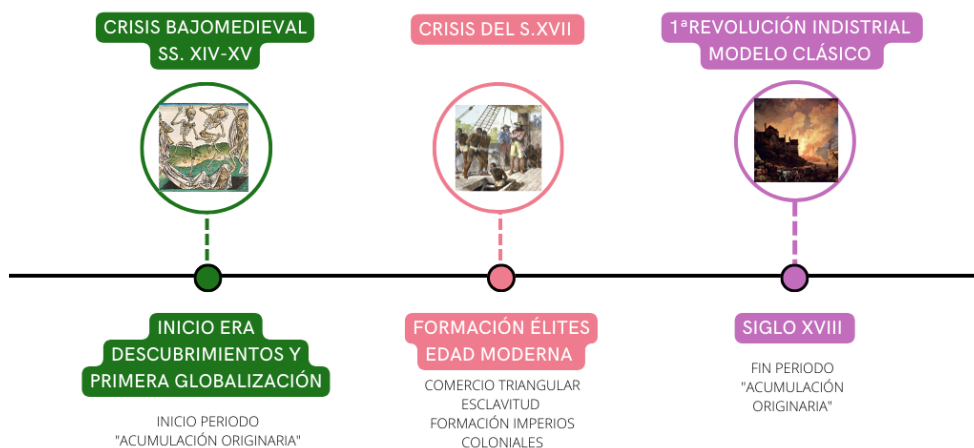
<b>Situación de aprendizaje.</b> En grupos, investiga acerca del impacto de las crisis económicas en la historia comparando textos históricos con fuentes orales. Realiza un breve informe comparativo en el que se detallan entre tres y cinco medidas para paliar los efectos de futuras crisis a partir de la información recogida. Defiende de forma oral el informe y débátele con el resto de la clase.
<b>Fase de motivación.</b> Explicación de la situación de aprendizaje.
<b>Fase de desarrollo.</b> En clase, el profesor proporcionará materiales históricos (textos, imágenes, etc.) sobre el impacto de las crisis (1873, 1929, 1973) y expondrá los contenidos. Además, supervisará el trabajo de investigación que deberán realizar los grupos a partir de entrevistas a personas cercanas (familiares, vecinos, etc.) afectadas por las crisis económicas (crisis del petróleo, crisis de 2007-2008, pandemia). Lo más importante es que el alumnado se familiarice con los métodos y técnicas de investigación historiográfica (comentario de textos e imágenes históricas e introducción al uso de fuentes orales).
<b>Fase de cierre o síntesis.</b> Presentación oral y escrita de los trabajos. Debate conjunto sobre el resultado.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, siguiendo los principios de la didáctica crítica, el objetivo no solamente consistiría en pensar históricamente sino también en ayudar a pensar de otro modo, esto es, imaginar un futuro en el que el impacto de las crisis venideras no recaiga sobre los grupos subalternizados (injusticia social) y en el que el ser humano y la naturaleza no coexistan de forma contradictoria (cambio climático); ambos

incluidos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A raíz de esta pequeña propuesta, enseguida cada lector o lectora habrá identificado otros contenidos que, del mismo modo, también pueden ser trabajados a partir de cronologías alternativas. Seguramente aquellos que mejor encajan son los que se vinculan preferentemente a las memorias alternativas o historia de los colectivos subalternizados, tal y como se destaca en el título del texto: historia de las mujeres (olas feministas), historia del movimiento obrero, historia de la esclavitud, etc. No es de extrañar, de nuevo, que los sectores más conservadores se muestren tan críticos con el nuevo marco normativo.

Siendo hasta tal punto así que la gran oportunidad que pierde la nueva Ley y la organización del currículo es precisamente no poder remontarse a procesos más amplios que analicen, por ejemplo, la génesis de la modernidad y del capitalismo, tal y como se muestra en el siguiente ejemplo, siguiendo con la idea de crisis.



### EVOLUCIÓN DE LAS CRISIS EN LA TEMPRANA EDAD MODERNA: GÉNESIS DE LA MODERNIDAD

**Figura 2.** Línea del tiempo o eje cronológico: principales crisis temprana Edad Moderna

Fuente: elaboración propia a partir de contenidos del currículo vigente

En este otro ejemplo el concepto de crisis adquiere una dimensión más amplia que la abordada en el caso de la historia contemporánea, vinculada a su consideración económica. Aparecen conceptos añejos como el de “acumulación originaria” vinculados a una interpretación materialista de la historia, pero también novedades historiográficas de indudable interés tales como el de la configuración de unas élites globales durante la temprana Edad Moderna que están detrás de la primera globalización y del surgimiento de los imperios coloniales (véase Yun Casalilla, 2019). Así como la implicación de estas élites con el comercio de esclavos (véase Rodrigo y Alharilla, 2022, monográfico dedicado al tráfico Atlántico de esclavos en el siglo XIX) a través de conceptos más tradicionales como el de concepto triangular y comercio colonial.

En efecto, cuando Marx publicó el primer tomo de *El capital* (1867) su principal preocupación era la de “comprender la dinámica de un capitalismo en pleno desarrollo” (Piketty, 2014, 21); estando entre

una de sus principales conclusiones el principio de acumulación infinita, de ahí el resultado apocalíptico previsto por el alemán. Hoy no cabe ninguna duda de que su análisis posee ciertas limitaciones. No obstante, en cuanto a la pertinencia o no de una concepción materialista de la historia, lo cierto es que, de acuerdo con el prestigioso economista Piketty: “en muchos aspectos el análisis marxista conserva cierta pertinencia” (*Ibidem*, 24).

Mientras que, en lo que respecta a la idea de “acumulación originaria”, autoras como Federici han planteado visiones alternativas muy originales tales como aquella que la relaciona en Europa Occidental con la historia de las mujeres y las raíces del dominio masculino.

Para esta autora, el fenómeno europeo de la caza de brujas estuvo directamente relacionada con la acumulación originaria en forma de sometimiento del cuerpo de las mujeres, lo que supuso la redefinición de su posición en la sociedad con relación a los hombres al separar producción y reproducción y desvincular esta función del trabajo asalariado (Federici, 2010 [2004], 112 y ss.). Esto configuró un grupo, el de las mujeres de clase trabajadora, doblemente desposeído. Su obra también reflexiona ampliamente sobre la condición de las mujeres afrodescendientes esclavizadas y su influencia en la historia del feminismo. Asuntos todos ellos sin duda interesantes para trabajarlos en el aula.

Pierde el nuevo currículo, por tanto, la oportunidad de enseñar otras memorias alternativas en las que estos grupos subalternizados (en nuestro país, además de los anteriormente mencionados, judíos sefardíes, moriscos, gitanos, etc.) se ven silenciados en este otro caso por problemáticas específicas relacionadas con el movimiento memorialista y debate historiográfico en la historia contemporánea. Olvidan muchos de estos investigadores e investigadoras que hay que cepillar toda la historia a contrapelo, no sólo la contemporánea. Mostrándoos que la memoria, a pesar de todo, al igual que la historia, es un asunto intrínsecamente relacionado con el poder, y este a su vez con el saber.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: NO TODO ES HISTORIA CONTEMPORÁNEA**

En esta línea se han sostenido algunos debates interesantísimos en la historiografía reciente en torno a las concepciones de historia y memoria y el papel que guardan una y otra con relación a la sociedad y a la divulgación del conocimiento histórico. Mientras la primera atendería a las características de la disciplina como ciencia social, entendida en un sentido más tradicional, la segunda sería más variada y dinámica, directamente relacionada con el giro subjetivista y la filosofía postmoderna. Es Cuesta, de nuevo, quien, en un trabajo que tiene enorme interés, plantea una propuesta epistemológica y hermenéutica que tiende a desdibujar estos conceptos aparentemente tan distantes y entiende la memoria (no sólo la historia) como una “actividad crítica” (de crítica del presente) en una triple dirección: “impugnación de la razón instrumental, de la idea de progreso y de la trivialización de las experiencias históricas de los sujetos” (Cuesta, 2015, 55). Tres principios, señala: “que acabaron imponiéndose en el mundo capitalista como paredes maestras de la legitimación de las injusticias de hoy” (*Ibidem*).

De esta forma, la experiencia en el trabajo con fuentes orales en el aula me dice que el alumnado se acerca de una manera muy distinta tanto a los contenidos de la materia como a su visión de la historia cuando se logra vincular con experiencias cercanas. A menudo, los adolescentes en la actualidad están deseando conectar con sus familiares y personas cercanas, con las que en muchos casos no pasan el



tiempo que desearían. Una charla con sus padres y madres, con sus abuelos y abuelas o vecinos o vecinas genera una comprensión directa e inmediata de problemáticas abordadas en el aula. No solo con relación a las crisis económicas siendo, por ejemplo, el estudio de las migraciones otro de los contenidos más fáciles de abordarse con el uso de fuentes orales.

La historia con memoria, por tanto, no debe ser un dominio exclusivo de la problemática política relativa al siglo XX europeo, a pesar de que esto sin duda tenga muchísimo interés para promover la defensa de los valores democráticos, la construcción de ciudadanías críticas y prevenir el odio. La materia en el siglo XXI debe poseer una mirada global y una perspectiva social, incluyendo problemáticas más amplias.

Es este, desde mi punto de vista, el gran defecto que contiene la última normativa educativa en relación con la organización de los saberes, ya que, por lo demás no supone un cambio trascendental en el modelo educativo, definido desde Fedicaria como tecnocrático de masas. Esta historia con memoria, en definitiva, debe servir para conformar, en palabras de Cuesta:

“Una historia que sin omitir las armas del oficio de historiador permanezca atenta a las pulsiones y esperanzas de ese «pasado ausente», lo que requiere romper amarras con el positivismo ramplón y con la vana tendencia historicista de entender el flujo de la historia humana como un camino de perfección hacia la conquista de los valores y realidades imperantes en el mundo capitalista de Occidente” (Cuesta et. al, 2018, 691).

Ese «pasado ausente», mencionado por Benjamin, hace referencia al pasado de los vencidos y de las vencidas, a la historia de la gente sin historia como ingrediente inevitable de la didáctica crítica de las ciencias sociales; o tal y como reza el título, una enseñanza de las memorias alternativas. La historiografía, docencia y medios de comunicación más conservadores, por tanto, no tienen de qué preocuparse respecto a los contenidos y al tratamiento de la materia. Otra cosa es que su verdadera preocupación no sea esta sino evitar una comprensión crítica del pasado, lo que nos llevaría al peligroso terreno de la demagogia y la consciente difusión de bulos con fines políticos. Pero esa es otra historia, claro.

## REFERENCIAS

- Cartes Pinto, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *REDICIS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 6-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>
- CIS. (abril 2022). Barómetro de abril 2022. Estudio n.º 3359. [https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3340\\_3359/3359/es3359mar.pdf](https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3340_3359/3359/es3359mar.pdf)
- Cuesta, R. (2015). La venganza de la memoria y las paradojas de la historia. Lulú.
- Cuesta, R., Hernández Sánchez, G. (2018). Las lecciones de Tersites. Semblanza de una vida y de una época, 1951-2016. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, pp. 709-715. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.19841>

- Cuesta, R., Mainer, J. y Mateos, J. (2009). Modos de educación y problemas de periodización histórica desde una perspectiva genealógica. En R. Cuesta, J. Mainer y J. Mateos (Eds.), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación* (pp. 19-81). Lulú.
- Diario *El Mundo*. (2022). El gobierno da luz verde a la desaparición de la Filosofía y de la enseñanza cronológica de la Historia en la ESO. <https://www.elmundo.es/espana/2022/03/29/6242da77fc6c83d47c8b457f.html>
- Escribano Muñoz, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *REDICIS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Federici, S. (2010 [2004]). Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Traficantes de sueños.
- Ferández-Rufete Navarro, M. y Fernández-Rufete Navarro, A. (2017). Líneas del tiempo para ordenar la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 88, pp. 64-70.
- García-Pérez, F.F. (2022). Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica. *Con-Ciencia Social: revista de crítica de la educación y de la cultura*, 5, pp. 35-95. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24268>
- LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación). (2020). *BOE*, 340. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Madrid Casado, C. M., Sánchez Tortosa, J. y Burguillo, S. V. (2022). Manifiesto en defensa de la enseñanza como bien público (contra la LOMLOE y precedentes). <https://www.change.org/p/manifiesto-en-defensa-de-la-ense%C3%B1anza-como-bien-p%C3%ABlico-contra-la-lomloe-y-precedentes>
- Nietzsche, F. (1970 [1887]). La genealogía de la moral. Un escrito polémico. Nietzsche, F. *Obras completas*, vol. III. (875-1023). Ediciones Prestigio.
- Piketty, Th. El capital en el siglo XXI. Siglo XXI editores.
- RD 243/2022 (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato). (2022). *BOE*, 82. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5521>
- Ricoeur, P. (1990 [1965]). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI editores.
- Rodrigo y Alharilla, M. (2022). Presentación. El comercio de africanos esclavizados en el mundo hispánico (1789-1867). *Ayer. Revista de historia contemporánea*, 128/4, 13-20. <https://doi.org/10.55509/ayer/1130>

Trepat, C.A. y Comes, P. (2006 [1998]). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona.

Yun Casalilla, B. (2019). *Los imperios ibéricos y la globalización de Europa (siglos XV a XVIII)*. Galaxia Gutenberg.

## 5. Educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democrático

Fuentes-Moreno, Concha

Bellatti, Ilaria

Barriga-Ubed, Elvira

*Universidad de Barcelona, España.*

**Resumen:** La presente comunicación describe los resultados del cuestionario de satisfacción analizados sobre las percepciones de las estudiantes de formación de profesorado participantes (Facultad Educación, UB) para con unas sesiones-taller experimentadas como parte de la II fase del proyecto de investigación EDUDEMOC 2022 (IP: Concha Fuentes, REF: EXU077/21/000002). El proyecto relaciona la creación de ambientes de aprendizaje democráticos en las aulas con el desarrollo de una conciencia inclusiva que genera actitudes críticas, al igual que la participación de las mujeres universitarias en los procesos deliberativos en contextos educativos. En conclusión, las estudiantes consideran el proceso de enseñanza-aprendizaje del taller satisfactorio por la gran mayoría, considerando que recomendarían la experiencia a una igual, que la formación no se hizo pesada, así como valoran un alto grado de reflexión sobre las temáticas tratadas, tanto en el ámbito personal, como en el ámbito profesional-docente.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado, Educación para la democracia, Participación activa, Estereotipos, Conciencia crítica.

## 1. INTRODUCCIÓN

La comunicación titulada *Educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democrático* se enmarca dentro del proyecto EDUDEMOC 2022 de la Generalitat de Catalunya (IP: Concha Fuentes, REF: EXU077/21/000002) y tiene como finalidad valorar el nivel de satisfacción sobre las sesiones-taller diseñadas e implementadas en las aulas (Fase II) por parte de las estudiantes de los grupos de docencia participantes de formación del profesorado (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona).

El proyecto EDUDEMOC tiene como objetivo general analizar la asunción, construcción y deconstrucción de la cultura de la participación con perspectiva feminista de las aulas, órganos de gestión y práctica docente del Grado de Maestra de Educación Infantil, el Grado de Maestra de Educación Primaria y Grado del Itinerario simultáneo de Educación Infantil y Educación Primaria (EI-EP). Para conseguir el propósito de investigación del proyecto se divide en cuatro partes diferentes, pero totalmente interrelacionadas:

- La primera fase (Fase I) es la de diagnóstico mediante la cual se estudian los mecanismos de participación utilizados de la comunidad estudiantil universitaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.
- La segunda fase (Fase II) es la de actuación a través de la cual se diseñan e implementan sesiones-taller participativas con perspectiva feminista a unos grupos docentes concretos.
- La tercera fase (Fase III) es la de conceptualización y pretende elaborar materiales didácticos con las estudiantes universitarias (Fase II) para las aulas de educación infantil y primaria sobre perspectiva de género y procesos participativos activos y democráticos.
- La cuarta fase (Fase IV) es la de difusión y aspira a crear un repositorio web con materiales didácticos digitales disponibles gratuitos para la comunidad educativa interesada.

Tal como hemos identificado, la presente comunicación se centra en el trabajo realizado durante las sesiones-taller diseñadas (Fase II) para abordar dos temáticas diferentes, pero complementarias entre ellas: la primera para deconstruir colectivamente estereotipos y prejuicios versus colectivos no normativos hegemónicos, siendo éstos los más desfavorecidos en la toma de decisiones y la participación en los órganos de decisiones; y la segunda para promover la participación de las estudiantes mediante metodologías activas en perspectiva de género y tolerancia. La finalidad es que fruto de las sesiones-taller experimentadas las alumnas universitarias sean capaces de reflexionar y promover experiencias educativas participativas libres de prejuicios en las aulas de infantil y primaria, siendo sujetas activas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo las directrices LOMLOE (2020), el equipo de investigación del presente proyecto pretende profundizar en una formación del profesorado competente en promover una práctica de la dimensión ciudadana con perspectiva de género (Marañón, 2018). En este sentido, la construcción de la conciencia democrática y participativa de nuestras estudiantes universitarias en formación se incentiva desde tres pilares principales considerados desde el inicio de la solicitud formal del proyecto:

1/ Alejarse de perspectivas específicas y puntuales con resultados a corto plazo, sino implementar estrategias didácticas transversales para la práctica docente en las aulas de infantil y primaria (Imbernón, 2007; Pagès, 2015).

2/ Superar la dicotomía entre ciudadanía activa y ciudadanía crítica (Prats Gil, 2008; Bolívar, 2016), incentivando una participación para con una comunidad ciudadana inclusiva que integra a todas.

3/ Comprender los colectivos desfavorecidos en la toma de decisiones de los órganos participativos, asumiendo los grupos con mayor y menor privilegios sociales en contextos escolares (Derman-Sparks y Olsen-Edwards, 2010; Hooks, 2022).

La intención no es otra que impulsar ambientes de aprendizaje capaces de contribuir espacios democráticos y participativos con perspectiva de género (Barriga-Ubed y Sáez-Rosenkranz, 2018; Fuentes-Moreno et al., 2019; Fuentes-Moreno et al., 2020). Para ello, consideramos imprescindible valorar la capacidad formativa de dichos ambientes de aprendizaje. Para ello el proyecto de investigación que se presenta, elaboró un cuestionario de aprendizaje y otro de valoraciones de las participantes protagonistas de estos mismos desde la encuesta de satisfacción (Juste, 2000).

## 2. MÉTODO

El proceso de investigación del presente trabajo es el siguiente:

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El contexto de aplicación de los talleres del proyecto Edudemoc forma parte de la experiencia académica y formativa que ofrece la Facultad de Educación en el Grado de Maestra de Educación Infantil (EI) y en el Grado de Maestra de Educación Primaria (EP) de la Universidad de Barcelona. Concretamente, se implementa en dos asignaturas: Identidad Cultural y Acción Didáctica (ICAD: cuarto curso, EI) y Didáctica de la Historia (DH: tercer curso, EP). La experiencia formativa diseñada por el equipo de investigación DHiGeCS-COM que pertenece al proyecto Edudemoc de la Fase II está dividida en dos partes (Tabla 1):

La primera parte del taller (día 1: 2 horas aproximadamente) está más centrada en desarrollar dinámicas para identificar estos grupos dentro de la sociedad occidental hegemónica, promover la empatía hacia esos colectivos y combatir los estereotipos en el imaginario de las futuras maestras. La segunda parte del taller (día 2: 2 horas aproximadamente) tiene como objetivo principal estimular la participación horizontal de las estudiantes desde la escucha provocando el respeto hacia las otras, especialmente los colectivos considerados más vulnerables.

**Tabla 1.** Contexto y diseño de los talleres

Taller	Responsable	Dinámicas de aprendizaje	Calendario de aplicación	Asignatura
Taller formativo 1	Experta 1: privilegios, opresiones y estereotipos	1.1/ Dinámica de rol sobre privilegios	Lunes, 28 de nov. 2022	ICAD

		1.2/ Dinámica de escenas e imaginario visual 1.3/ Reflexión colectiva sobre mejoras en la UB	Miércoles, 30 nov. 2022	DH
Taller formativo 2	Experta 2: participación escucha y cooperación	2.1/ Dinámica de la pegatina 2.2/Dinámica del dibujo y la escucha de la “otra”	Viernes, 02 dic. 2022	ICAD
		2.3/Exposición en cartulinas de las mejoras en la UB	Viernes, 02 dic. 2022	DH

Fuente: Elaboración propia

Los talleres formativos fueron llegados a cabo por dos expertas en los temas de perspectiva de género y participación ciudadana, en estrecha colaboración con las profesoras de las materias que, a su vez, son investigadoras del proyecto. Al final del proceso formativo las estudiantes acceden a través de sus dispositivos móviles mediante un código QR al cuestionario de satisfacción diseñado. El total de respuestas ascendió a 43 personas (n=43). El 72% se identificaba como “Mujer”, el 26% como “Hombre” y una única persona en posición como “Otras”. La media de edad de las encuestadas estaba en los 21-22 años (56% de las participantes). Del total de la muestra recogida, el 65% pertenecen a la asignatura de Didáctica de las Historia (EP) y 35% a Identidad Cultural i Acción Didáctica (EI).

## 2.2. Instrumento

El instrumento de recogida de datos se diseñó en formato de cuestionario de satisfacción (Ruiz-Bueno, 2009). Estaba compuesto por un total de 16 preguntas de diferentes características y organizadas en diferentes dimensiones (véase Tabla 2). Con la primera pregunta se obtenía la aceptación de las encuestadas como requisito previo de acceso al cuestionario de satisfacción. Las tres preguntas siguientes tienen como objetivo identificar sociodemográficamente las participantes (género, edad y asignatura/grado educativo). Las preguntas número 5 y número 6 pretenden conocer de manera cualitativa qué conocimientos, ideas, valores, vivencias se llevan de cada uno de los talleres liderados por cada una de las formadoras (día 1 y día 2). Y, por último, se diseñan unas cuestiones en las que se preguntan a las estudiantes sobre sus percepciones generales dentro de una escala Likert (siendo 1 “poquísimo” o “insuficiente” a 5 siendo “muchísimo” o “excelente”, según corresponda).

**Tabla 2.** Dimensiones del cuestionario de satisfacción

Dimensión	Preguntas
Permiso ético	1
Socidemográfica	2 – 4
Cualitativa-descriptiva	5 y 6
Cuantitativa-likert	7 – 16

## 2.3. Procedimiento

El tiempo medio para finalizar el cuestionario de satisfacción por parte de las encuestadas es de 13.40 minutos. La plataforma a la que las estudiantes accedían mediante el código QR que se proyectaba en la

pizarra digital a través de sus propios smartphones era Forms (Microsoft 365, licencia de la propia Universidad de Barcelona). El procedimiento de inicio requiere aceptar la participación como requisito indispensable (p1, Tabla 2).

Al tratarse de un cuestionario de satisfacción la aplicación del mismo se realizó durante los últimos minutos de la segunda sesión del taller 2, por tal de recoger las opiniones generalizadas y completas del proceso de aprendizaje asumidos por el estudiantado con las expertas-formadoras y sus dinámicas.

### 3. RESULTADOS

Esta sesión de presentación de resultados se centra en las preguntas cuantitativas de escala Likert (preguntas de la 7 a la 16), dejando de lado el análisis cualitativo de las preguntas 5 y 6 (Tabla 2). Tal como puede observarse en la tabla 3, el 79% de las estudiantes les ha parecido excelente (valoración de 5/5) trabajar mediante las dinámicas experimentadas con la primera experta (p.7 respecto a la primera sesión) como metodología de aprendizaje. Seguido de una valoración de excelente por las dinámicas aplicadas durante la segunda sesión (p.8 respecto a la segunda experta) por un 72% de las estudiantes. De hecho, el promedio de clasificación entre la primera y la segunda sesión, por lo que respecta a la metodología de cada una de las sesiones, está muy próxima la una de la otra: 4,72 para el Taller 1 y 4.65 para el Taller 2 de un total máximo de 5 puntos. La valoración de excelencia con las experiencias vividas podría estar relacionado con la percepción que tienen las participantes del aprendizaje que consideran que han asumido (p.11): el 95% de las encuestadas se sitúan entre el 4 (67% en notable) y el 5 (28% en excelente) con un promedio de 4,19.

**Tabla 3.** Frecuencia de las valoraciones de las estudiantes de las preguntas 7, 8 y 11 (%)

	<b>Taller 1 – p.7</b>	<b>Taller 2 – p.8</b>	<b>Percepción del aprendizaje asumido – p.11</b>
Insuficiente (1)	0.0	0.0	2.0
Suficiente (2)	2.0	0.0	0.0
Bien (3)	2.0	7.0	2.0
Notable (4)	16.0	21.0	67.0
Excelente (5)	79.0	72.0	28.0
Promedio	4.72	4.65	4.19

Las respuestas de la pregunta 9 (Tabla 4, p.9) identifican una mayor diversidad de opiniones entre las encuestadas. Si bien, la mayoría de las participantes considera que trabajar las temáticas de los talleres ha sido “muy poco” pesado (1/5), un 16% se identificó con el “poco” (2/5). No obstante, cabe destacar que el 16% restante opina que fue “muy pesado” (4/5) o “muchísima pesadez” (5/5): 7% y 9%, respectivamente. Eso sí, tal como podemos observar en la tabla 4, las temáticas trabajadas han hecho sentir “poquísimo” (1/5) incomodidad a las alumnas para el 74% de las participantes. En contraposición, un 9% (4 estudiantes), si confirman haberse sentido “muy” incómodas (valoración de 4/5) durante el trabajo de las temáticas en el taller. Es interesante confirmar con el cuestionario de satisfacción que un 63% de las participantes recomendaría “muchísimo” (5/5) la experiencia formativa (p. 12), seguido de un 33% que la recomendaría “mucho” (4/5). Residualmente, únicamente dos estudiantes se posicionan en el “poquísimo” (1/5) y “más o menos” (3/5), respectivamente. Si las sesiones-taller han sorprendido con ideas, conceptos y experiencias que desconocían, las estudiantes participantes se dividen entre las



siguientes opciones: “poco” por un 5%; “más o menos” por el 28%; “mucho” por casi la mitad de las encuestadas con el 49%; y, “mucho” por un 19%.

Con la pregunta 14 y 15 podemos observar donde se concentran (del 1 siendo “poquísimo” al 5 siendo “muchísimo”) las percepciones que tienen las alumnas sobre las reflexiones realizadas y si éstas les han ayudado en el ámbito personal (p. 14) y profesional (p. 15). La media de respuestas se concentra en un 4.44 (entre “mucho” y “muchísimo”), es decir, las encuestadas valoran positivamente que las reflexiones realizadas las han ayudado en el ámbito personal. Dichos valores, son similares a la percepción que se concentra con un 4.51 (entre “mucho” y “muchísimo”) cuando se identifican sobre si las reflexiones las han ayudado en el ámbito profesional/docente. Eso sí, la identificación promedio es inferior con un 4.23 si preguntamos concretamente si las sesiones-taller les han ayudado a pensar nuevas formas de participación para las aulas de educación infantil y primaria.

**Tabla 4.** Frecuencia de las valoraciones de las estudiantes de las preguntas 9, 10 y de la 12 a la 16 (%)

	<b>Pesadez – p.9</b>	<b>Incomodidad – p.10</b>	<b>Recomendación – p.12</b>	<b>Desconocimiento – p.13</b>	<b>Ayuda ámbito personal – p. 14</b>	<b>Ayuda ámbito profesional – p. 15</b>	<b>Nuevas formas de participación – p.16</b>
Poquísimo (1)	67.0	32.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Poco (2)	16.0	12.0	0.0	5.0	0.0	5.0	2.0
Más o menos (3)	0.0	5.0	2.0	28.0	7.0	0.0	12.0
Mucho (4)	7.0	4.0	33.0	49.0	42.0	35.0	47.0
Muchísimo (5)	9.0	0.0	63.0	19.0	51.0	60.0	40.0
<b>Promedio</b>	<b>1.74</b>	<b>1.49</b>	<b>4.53</b>	<b>3.81</b>	<b>4.44</b>	<b>4.51</b>	<b>4.23</b>

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis preliminar del cuestionario de satisfacción muestra valores positivos por la gran mayoría de estudiantes participantes sobre la experiencia de los espacios de aprendizaje taller diseñados durante el proyecto EDUDEMOC.

De hecho, cuando las estudiantes valoran las sesiones-taller por separado, así como la percepción del aprendizaje que han asumido durante estas experiencias-dinámicas, también se identifican con promedios cercanos a 5 o de “excelencia”. Sin lugar a dudas hay que estudiar los resultados en profundidad y considerar las concreciones argumentadas que las participantes exteriorizaron en términos cualitativos para determinar una evaluación de la capacidad formativa de las sesiones-taller con mayor objetividad. Sin embargo, los datos cuantitativos sí que muestran una evidente tendencia positiva, ya que las preguntas orientadas a conocer si las sesiones fueron pesadas e incómodas tienen valores cercanos a uno o “poquísimo” (y por tanto positivos) y las preguntas orientadas a la percepción reflexiva en el ámbito personal, profesional y participativo tienen valores cercanos a cinco o “muchísimo” (nuevamente, positivos).

Asimismo, la experiencia de aprendizaje de las sesiones-taller la consideramos necesaria no únicamente por las exigencias legislativas de la LOMLOE (2020) anteriormente descritas, sino porque las estudiantes consideran que han sido temáticas desconocidas por la gran parte de las encuestadas (el 49% valora su desconocimiento en 4, siendo 1 el mínimo y 5 de máximo).

Dichos resultados perfilan el interés y la utilidad que advierten las estudiantes al tratamiento de los estereotipos de género y los canales de participación ciudadana en las sesiones de clase. Se subraya la motivación que se aprecia en las estudiantes sobre el tema y la necesidad de repensar su formación inicial para adecuarla en este sentido y generar futuras maestras más conscientes. ¿Este tipo de diseño de espacios de aprendizaje tiene resultados reflexivos a largo plazo? ¿Las experiencias didácticas diseñadas promueve la elaboración de propuestas didácticas para las aulas de infantil y primaria con perspectiva de género y participación activa? ...

Si bien podemos afirmar que las estudiantes de formación de profesorado universitarias están satisfechas con los espacios de aprendizaje diseñados, todavía debemos profundizar si la motivación promueve resultados a largo plazo y significativos en los centros escolares de infantil y primaria. Sin duda alguna, preguntas como las planteadas deberán esperar respuesta en ulteriores análisis y en fases posteriores de la investigación.

## REFERENCIAS

- Barriga-Ubed, E. y Sáez-Rosenkranz, I. (2018). La construcción de estereotipos de género con al alumnado de formación del profesorado. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 4, <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/348971>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
- Derman-Sparks, L. y Olsen-Edwards (2020). *Anti-Bias Education for young children and ourselves*. 2ª edición. Washington, DC: NAEYC.
- Fuentes-Moreno, C.; Sabariego-Puig, M. y Ambros-Pallarés, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Science Communications*, 7, pp. 7 - 39. Doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- Fuentes-Moreno, C.; Sabido, J. y Albert, M. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 200 - 210.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Juste, R. P. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287.
- Marañón, I. (2018). *Educar en el Feminismo*. Plataforma editorial.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34.

- Prats Gil, E. (2008). Ciutadania global i educació per a la ciutadania. *Temps d'Educació*, 35, 307-320, <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126532>.
- Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 2(2), 96–110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>

## 6. La diversidad afectivo-sexual en educación infantil: hacia un estado de la cuestión

Peinado Rodríguez, Matilde

*Universidad de Jaén, España.*

**Resumen:** La aprobación de la LOMLOE ha supuesto, sin duda, un comienzo en el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual en las aulas, si bien dicha evolución normativa no trasciende a las herramientas, metodologías o estrategias de enseñanza-aprendizaje que es necesario implementar no sólo para que la inclusión de esta diversidad sea una realidad en las aulas, sino para evitar que la totalidad del alumnado naturalice una realidad patriarcal y sexista que jerarquiza, impone, limita y segrega en función del *corpus* genérico asignado al sexo al nacer. La propuesta que presentamos plantea, en primer lugar, una fundamentación teórica y conceptual de una educación libre de sesgos genéricos desde y hacia el ejercicio de la ciudadanía democrática; seguidamente, la realización de una revisión de las principales líneas de investigación y prácticas educativas en materia de diversidad en Educación Infantil siguiendo la metodología cualitativa naturalista para presentar posteriormente una propuesta conceptual e integradora de actuación que comienza necesariamente en Educación Infantil y que se fundamenta en la aprehensión y práctica de la coeducación como principio fundamental del aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía. En conclusión, se propone la coeducación como eje vertebrador de un curriculum no sexista en clave igualitaria y diversa.

**PALABRAS CLAVE:** Diversidad afectivo-sexual, Ciudadanía, Educación Infantil, Coeducación.

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta etapa se produce el descubrimiento de la sexualidad y se inicia la construcción de género. También en este aspecto, es el momento de acompañar a cada niño o niña en su propio desarrollo personal, respetando la diversidad afectivo-sexual y ayudándole a identificar y eliminar toda discriminación (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. (Área 1. Crecimiento en armonía, p.14).

La LOMLOE (2022) es la primera ley educativa de nuestro país que ha incluido el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, un hito sin precedentes, pero que debe materializarse en la realidad de las aulas, donde se sigue produciendo un trato desigualitario y en ocasiones excluyente de una parte del alumnado que no se identifica con los contextos heteronormativos (como expone Scharagrodsky (2013), los centros escolares se convierten con frecuencia en espacios vulnerables para el colectivo LGTBI, que se convierten en víctimas de la desigualdad y el estigma.); pero también de la totalidad del mismo, que corre el riesgo de naturalizar una realidad patriarcal, binaria y sexista que jerarquiza, impone, limita y segrega en función del *corpus* genérico que se asigna al sexo visible cuando naces.

Como se expone en el Real Decreto (2022) se espera que la adquisición de competencias a lo largo de su escolarización permita afrontar con éxito los principales retos de la ciudadanía del siglo XXI, entre los que se encuentran promover la igualdad de género, identificar situaciones de inequidad y apreciar el valor de la diversidad. En esta línea, la Convención sobre los Derechos del Niño (artículos 2, 28 y 29) contempla el derecho a la educación sin discriminación por orientación sexual o identidad de género, que no sólo obliga a que sea respetado para promover el libre desarrollo de la personalidad, sino que su incumplimiento se convierte en una grave violación a la realización personal.

Ahora bien, podemos encontrarnos, como relata Cid (2016) con la existencia de un discurso legal, normativo, que aboga por el reconocimiento y aceptación de la diversidad sexual en la vida escolar, pero que subsume uno más complejo y tensionado en el que gravitan imaginarios que se relacionan con lo que se considera adecuado y deseable. Discurso en el que tienden a aparecer referencias relativas a lo que “los otros”, externos a los muros del centro educativo, pueden hacer o decir si el centro asume un tránsito que cuestione lo socialmente “adecuado”.

El ejercicio de la ciudadanía comienza en el propio sujeto, que crea su identidad y se proyecta desde ella, entendiendo por identidad la construcción individual de un yo personal y social mediante multitud de procesos de reconocimiento e identificación de valores. El género es entendido como un principio básico de organización de la vida social, al que se le asignan deberes y derechos desde antes de nacer, a partir de su vinculación con significados, representaciones sociales y funciones asociadas a las diferencias físicas, las cuales influyen directamente en las maneras de comportarnos y en nuestras subjetividades.

La identidad de género, como señalan Brill y Pepper (2008)) surge al mismo tiempo que los niños y niñas están aprendiendo a hablar y que empiezan a entender y a nombrar el mundo que les rodea, identidad que se articula en torno a esta categoría social, genérica, sobre un cuerpo sexuado, conformando el género no sólo el primer campo clasificación de los seres humanos, sino de articulación del poder (Lagarde, 1997).

La identidad de género se define como el sentimiento íntimo de ser mujer o varón que engloba las experiencias y sensaciones de la persona en cuanto a sentirse perteneciente a uno u otro género, tanto en la vivencia íntima que se tiene sobre sí mismo, a sentirse hombre, mujer o de un género no-binario, incluyendo la vivencia del propio cuerpo y su sexualidad, así como la vivencia social del género en aspectos como la vestimenta, el lenguaje u otras pautas de comportamiento que se identifican con la socialización en alguno de los géneros, determinando así su expresión de género (Vargas, 2018). Esta identidad se construye en los primeros tres años de existencia y es previa a la diferencia sexual. Ante esta realidad “naturalizada” e impuesta, como relata Platero (2014) cuestionar las pautas sobre las que se articula la identidad de género, repensar el género en sí mismo, el binarismo o la heteronormatividad, implica enfrentarnos a los conceptos básicos de nuestra socialización, ajustar y desaprender idearios y formas de comportamiento y adquirir nuevas habilidades que dejen “ser” a las personas que no cumplen o no conforman los mandatos de género. Las teorías cognitivas, atendiendo a la evolución propia del individuo y, a sus procesos psicológicos básicos, afirma que cada sujeto se mueve a lo largo de tres etapas para construir su identidad de género. La primera de ellas hace referencia al etiquetaje, momento en el que se le asigna un sexo al individuo (sexo asignado), posteriormente la etapa de la estabilidad, es decir, ya comprende que el estado no varía a pesar de las modificaciones superficiales y, por último, la etapa de constancia de género, en la que comprenden que se trata de una categorización permanente (García-Leiva, 2005).

La literatura científica señala también la primera infancia como el momento en que las personas transgéneros se dan cuenta que su identidad de género no coincide con su sexo biológico (Brill y Pepper, 2008; Kennedy y Hellen, 2010), por lo que resulta necesario crear un clima seguro desde Educación Infantil con el fin de que desarrollen y construyan su propia identidad con total libertad, y no sólo para quienes son conscientes de que su identidad de género no coincide con su sexo biológico, sino también para quienes estén de acuerdo con el género asignado a su sexo (Garibello Liberato, 2018).

De todo lo argumentado se deduce, consecuentemente, que es necesario trabajar desde contextos educativos que hagan factible la integración de la igualdad y la diversidad de género desde Educación Infantil. Ante esta realidad, y en línea con trabajos precedentes (Sonllewa, Sanz y Torrego, 2021) nos surge el siguiente interrogante: ¿Está preparado el sistema educativo español, y fundamentalmente el cuerpo docente, para integrar la diversidad en el curriculum escolar y, fundamentalmente, en el curriculum oculto, desde esta etapa? De esta pregunta se derivan consecuentemente otras dos inquietudes: cómo se están incluyendo o se podrían incluir dichos contenidos en los planes de formación del profesorado o la implementación en las aulas de las investigaciones realizadas en este ámbito, y concretamente orientados a Educación Infantil (Cambil y Romero, 2018; Gavilán, 2018; Maganto y Garaigordobil, 2018; Sonllewa, Sanz y Torrego, 2021). Respecto a los planes de formación del profesorado, como exponen Sonllewa, Sanz y Torrego (2021), existen en las distintas comunidades autónomas protocolos de actuación en el proceso educativo de la diversidad de género para dar respuesta educativa a las personas en situación de transexualidad (con medidas organizativas, plan de formación y medidas de prevención e intervención ante conductas discriminatorias), cuyo objetivo es aumentar la comprensión y el respeto de la comunidad educativa hacia las distintas identidades de género y atender a las necesidades del alumnado y sus familias, pero se trata de un documento de actuación ante este tipo de situaciones, no de formar a profesorado y alumnado para la integración de la diversidad afectivo-sexual en el desarrollo integral del alumnado; se trata, como exponen, de visibilizar, despatologizar y desarrollar procesos educativos respetuosos sobre la transexualidad infantil.

Para tratar de responder a estas cuestiones nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Entender la perspectiva de género como una herramienta clave para deconstruir los sesgos genéricos.
- Analizar qué puede aportar la coeducación a la integración de la diversidad afectivo-sexual.
- Esbozar las líneas fundamentales de una propuesta teórico-conceptual para integrar la diversidad sexual, corporal y genérica en Educación Infantil que pueda derivar en supuestos prácticos que puedan implementarse en las aulas.

## **2. MÉTODO**

La metodología que proponemos para desarrollar nuestra propuesta parte de una contextualización de la diversidad sexual, corporal y genérica en el sistema educativo a la luz de la perspectiva de género, como marco teórico y conceptual, así como de un cuestionamiento de la coeducación desde el prisma de la diversidad. Para ello se ha optado por una metodología cualitativa naturalista o inductista basada, en una primera fase, en el acercamiento interpretativo a los diversos sujetos y contextos de estudio, procediendo simultáneamente al cruce analítico e interpretativo con el marco legislativo y pragmático. Apostamos por el binomio formado por el enfoque constructivista y la investigación -acción educativa, que implica partir de los conocimientos previos para, sobre ellos, poner en marcha un proceso continuo de reflexión sobre la práctica educativa, así como sobre los conocimientos existentes y fundamentalmente sobre el ideario del profesorado para repensar y deconstruir el currículum oculto que se transmite en las aulas en clave de igualdad e integración de la diversidad de género.

## **3. RESULTADOS**

En los últimos años se han publicado diversas propuestas de enseñanza-aprendizaje de la diversidad en las aulas planteadas desde la coeducación y centradas fundamentalmente en la dimensión social y política (Azorín, 2015; De Palma y Cebrero 2018; Fraser, 2019 o Marolla, 2022), en detrimento de la dimensión individual y familiar, el proceso de construcción de la identidad personal y consecuentemente, de la identidad de género: la integración de ambas dimensiones en un proceso formativo libre de sesgos genéricos es la novedad que aporta nuestra propuesta. Para ello, esbozamos en las próximas líneas una propuesta conceptual e integradora de actuación, fundamentada en lo que entendemos que son las principales líneas de actuación futuras en igualdad y diversidad de género en el ámbito de la Educación Infantil en las que debe fundamentarse el aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía.

1º La enseñanza-aprendizaje de la autonomía: formar personas autónomas en todos los ámbitos de la vida, que sepan cuidar de sí mismas. El objetivo principal de la Educación Infantil es formar a niños/as autónomos/as, imaginativos/as y críticos/as, con identidad propia. Para ello, se trabajará desde la intelectualidad y la afectividad en la formación de su subjetividad como sujeto, sus valores, sus deseos, su autoidentidad, el reconocimiento y aceptación de su cuerpo, su autoestima, sus principios, su capacidad para la reflexión y el pensamiento crítico y también sus necesidades para garantizar el pleno ejercicio de su subjetividad en su proyección social y en el ejercicio de su ser ciudadano. Como defiende Platero (2014, p.268), entre los 0 y los 6 años construyen su identidad, se saben niños o niñas y más tarde valoran este hecho. Un niño o una niña que construye su identidad desde la aceptación, la confianza y el afecto disfrutará de una autoestima positiva y realista que le permitirá interactuar con el medio (físico y

social) de una forma equilibrada, lo que favorece la aceptación y también es un elemento de fortaleza ante el cambio.

2º Educación afectivo-sexual libre de sesgos genéricos: el desarrollo emocional y cognitivo de la persona progresan paralelamente; sin conocimiento no hay experiencia afectiva, y sin emociones no hay encuentro con la otredad, no se inicia el proceso de socialización, por lo que la alfabetización emocional es consustancial a la alfabetización intelectual; es, en definitiva, una educación para la vida (Peinado, 2015). Como defienden Gonzalvez y Jover (2013) si las emociones operan como motor para la acción, nuestra capacidad argumentativa interviene legitimando, justificando, reconduciendo o reprobando el caudal emocional.

Suberviola (2020) manifiesta que el origen de las diferencias emocionales se gesta desde la infancia, etapa en la que se forjan las habilidades y competencias en general y las socioemocionales en particular y por ello es desde esta etapa donde hay que trabajar una patrimonialización universal de las emociones que garantice la integración de todas las personas. Formar desde la inteligencia emocional exige previamente una autorreflexión por parte del cuerpo docente, una toma de conciencia de nuestras actuaciones e intervenciones cotidianas en el aula, de cómo estamos educando en y desde el desarrollo emocional, y de qué manera se plasma el *currículum* oculto en una educación emocional diferenciada a la luz de la perspectiva de género. En las últimas décadas se ha desarrollado una línea de investigación en torno a las emociones y habilidades emocionales que muestran mujeres y hombres, y que están íntimamente relacionadas con una educación diferenciada genéricamente, como es el caso de la empatía, para la que muestra una mayor competencia el colectivo femenino frente a la regulación de las emociones, que se atribuye en mayor medida a los hombres. Brody y Hall ya concluyeron en los años noventa que las diferencias en las competencias emocionales dependiendo del género de la persona no son apreciables en la infancia, es decir, la causa no es la base genética, sino que las diferencias comienzan a aparecer a lo largo de la escolarización; por tanto, se crean contextos emocionales genéricamente diferenciados: si se analizan los procesos que generan esta disparidad, es posible realizar intervenciones en clave de igualdad: es imprescindible trabajar en la coeducación emocional en esta etapa.

La educación de los afectos desde los sesgos genéricos desarrollados por el sistema patriarcal y androcéntrico ha generado un desequilibrio no sólo de oportunidades sino también de satisfacción de necesidades, de expresión de las carencias, de proyecciones vitales del colectivo femenino al tiempo que impedía el aprendizaje conceptual y expresión de los afectos del colectivo masculino, como símbolo de la “otredad” que debía ser rechazada. Recuperar la educación de los afectos como patrimonio de las personas, con independencia de su sexo, alberga en sí misma claves determinantes para mejorar la convivencia y el entendimiento de las distintas trayectorias y proyectos vitales. Para ello, como exponen las propias docentes (Sonllewa, Sanz y Torrego, 2021) es fundamental una correcta vinculación afectiva con los menores que les permita abrirse y comunicarse libremente; también ofrecer materiales cuidados (cuentos, juegos, juguetes) que favorezcan un amplio conocimiento de la sexualidad y que le permitan descubrir y explorar y explorarse así como presentarles actividades que les ayuden a desvincular lo biológico de lo social.

3º La familia, desde una triple dimensión: a) como núcleo primario de socialización, y su relevancia en la construcción de una identidad sana, desde la autoestima y el autoconcepto, especialmente



importante para acompañar al alumnado diverso en su proceso de construcción de identidad de género en la aceptación, la seguridad, el apego y en el sentimiento de pertenencia y afecto recíproco y compartido como función básica e irremplazable de su núcleo familiar.

- a) Como institución, que debe abordarse desde la competencia social y ciudadana, siendo el objetivo fundamental comprender y respetar la diversidad cultural de la familia (Cambil y Romero, 2018), como microcosmos de la diversidad social, generando una empatía relacional y social que camine desde el conocimiento a la aceptación, el respeto y la integración de la diversidad familiar y como proyección, social.
- b) Como ámbito de educación relacional compartido con la escuela, trabajando conjuntamente la dimensión afectiva de la naturaleza relacional de las personas: desde el autoconcepto y la autoestima en el proceso identitario hacia la empatía y la asertividad como ejes vertebradores en la consolidación de relaciones afectivas y respetuosas en el proceso de socialización.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La diversidad afectivo-sexual, lejos de entenderse como una riqueza de expresiones, deseos, prácticas o relaciones (Peixoto, Fonseca, Almeida y Almeida, 2012), se sigue considerando (y los protocolos de actuación actuales siguen la misma argumentación) como un problema al que hay que dar respuesta desde las instituciones, puesto que se impone como realidad social y, consecuentemente, realidad en las aulas.

Este planteamiento de partida determina en gran medida la evolución normativa, el contexto actual y las líneas de actuación, formación e investigación que se están llevando a cabo en los últimos años. Como reflexionan Gallardo y Escolano (2009), nos encontramos ante una línea divisoria abstracta, ya que las instituciones educativas tratan, por una parte, de dar visibilidad y cobertura a temáticas necesarias de abordar y, por otra, forman parte de una estructura dominante binaria y heteronormativa.

La Ley 8/2017 para garantizar los derechos, la igualdad de trato y la no discriminación de las personas LGTBI, incide en la importancia de trabajar sobre la prevención de los estereotipos de género desde las instituciones educativas y el entorno más próximo del alumnado. Como defiende Platero (2014) el reto que el sistema educativo español debe afrontar ha de ser el organizar un modelo educativo en el que se introduzca como finalidad el desarrollo integral del alumnado entendiendo que éste solo será posible cuando la educación con dimensión sexual y afectiva esté presente en todas las áreas curriculares.

La educación de los afectos es determinante en la construcción de la identidad y en el abordaje e inclusión de la diversidad y debe comenzar desde Educación Infantil. La LOMLOE (2022) explicita precisamente que esta es la etapa donde se inicia la interacción socioemocional con el entorno; la persona adulta (en este caso el cuerpo docente) orienta y modela en gran medida al niño y la niña, ya que tiende a imitar y reproducir sus estrategias relacionales; por ello es imprescindible identificar y erradicar, en su caso, los posibles mecanismos de discriminación oculta que puedan persistir en el entorno escolar y en el *curriculum oculto*.

Por este motivo, se debe trabajar en dos direcciones: en primer lugar, como hemos abordado en nuestra propuesta conceptual, desde unos modelos socioeducativos que tengan como base la empatía y el respeto (Cáceres, 2010) en coherencia también con lo que se viene planteando por distintos estudios y organismos (Barragán y Sánchez, 2018 o Gil-Llario, 2019). Como segundo aspecto, desde una formación integral que se desarrolle de forma paralela al desarrollo de la identidad de género, que comienza en Educación Infantil, como reflejan las investigaciones llevadas a cabo, entre otros, por Penna (2012) y Platero (2014). La formación del profesorado es clave para integrar la diversidad afectivo-sexual en las aulas, si bien las actuaciones preferentes se han centrado, de nuevo, en el abordaje de la diversidad como problema, tratando de proporcionar herramientas ante situaciones de acoso y victimización relacionadas con la orientación afectivo-sexual y la expresión de género. En efecto, es necesario generar un ambiente seguro y libre de acoso, pero la clave está en una educación afectivo-sexual integral que comience desde la infancia, garantice la mejora de las relaciones interpersonales, el respeto, la empatía y consecuentemente, la prevención de conductas discriminatorias o, en su defecto, minimicen y aislen el impacto de las mismas.

La identidad de género, como venimos argumentando, está en la esencia de la identidad personal y, por tanto, debe de constituir un aspecto clave en la acción educativa, con presencia transversal no sólo en las asignaturas y Plan de Acción Tutorial, sino en todos los documentos del centro (Platero, 2014) para construir un clima escolar inclusivo. En el abordaje de la diversidad afectivo-sexual han sido claves las teorías feministas, la perspectiva de género como herramienta de análisis y proyección y las propuestas coeducativas, donde se articula un marco conceptual común en torno a la igualdad y diversidad como principios básicos de la construcción de la ciudadanía, desde planteamientos en ocasiones divergentes que deben ser revisados para integrar la diversidad sexual-corporal-genérica.

La teoría social feminista acuñó el término política de relaciones afectivo sexuales para referirse a las relaciones sociales de género mediadas por el poder e insertas en un contexto socioestructural (Venegas, 2009); la perspectiva de género realiza un análisis crítico de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta el sistema social, en el que el género supone un principio jerarquizador de espacios, de recursos de índole material, económico, público e ideológico (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Por tanto, analiza, cuestiona y deconstruye la cultura de género traducida en patrones de conductas, creencias, ritos... asociados a funciones y roles diferenciadas según el género.

Sin embargo, las teorías de la Identidad Social de Género mantienen que cada sociedad a fin de garantizar una estabilidad y funcionamiento asigna una serie de roles a sus diferentes miembros, de forma que, mediante dicha asignación de roles, se adquieren los estereotipos de género, comprendidos como pautas asimiladas por las personas en función del género al que pertenecen, pero esta teoría no es funcional para explicar los motivos por los cuales ciertas personas no se adaptan o no cumplen dichas normas preestablecidas (Eagly, 1997). Por tanto, es fundamental partir de la concepción de identidad de género, en línea con la propuesta de Toro (2015) como un conjunto amplio y diverso de posibilidades que deben ser abordadas desde la primera infancia, trabajando la idea de género más allá del encorsetamiento binarista para promover actitudes de respeto hacia las personas que no siguen los patrones hegemónicos.

La coeducación, siguiendo a Elena Simón (2002) es un sistema de intervención intencionado que, partiendo de la realidad de sexos diferentes y de géneros desiguales, se propone la construcción de un mundo común y no enfrentado. Su objetivo es el desarrollo integral de las personas, independientemente

de su sexo, y por tanto sin poner límites al desarrollo de capacidades en base al género social de unos y otras; ahora bien, dicha propuesta tiene en cuenta las diferencias entre los grupos sociales y sexuales como factor relevante, un posicionamiento que si bien es determinante para deconstruir los sesgos genéricos articulados desde el androcentrismo y el patriarcado corre el riesgo de trabajar desde el binarismo excluyendo consecuentemente la diversidad, por lo que es necesario trabajar desde la erradicación de los contenidos sexistas, las identidades de género y las sexualidades (López Navajas, 2016).

Esta línea de argumentación está en sintonía con el *Manifiesto Para La Insurrección Transfeminista*, que amplía las críticas feministas del patriarcado al incluir la propia construcción social del binomio sexual. Se entiende que este concepto supone una barrera para la desarticulación de los discursos que imponen la desigualdad de género, ya que en cierto modo legitima esta discriminación sobre la base de diferencias dadas por naturaleza –presumiblemente indiscutibles e insalvables–. Así pues, esta concepción del sexo opera, en última instancia, a favor del mantenimiento del sistema patriarcal (De Palma y Cebreiro, 2018). La pedagogía *queer* (De Palma y Cebreiro, 2018), siguiendo esta línea de argumentación, defiende como claves para una intervención educativa la perspectiva interseccional, entender a la alteridad, la ruptura del sistema binario y superar las posturas esencialistas que legitime las formas de vida disidentes.

En conclusión, la reconceptualización y praxis de la ciudadanía en las aulas, desde una teoría democrática de la educación (Gutmann, 2001), y en línea con el planteamiento de Bodelón González (2010) debe fundamentarse en un universalismo que acepte la diversidad y la diferencia, comprometido con el valor y la participación de todas las personas, en su multiplicidad de deseos y afectividades.

Como defiende Fraser (2019) la educación para la ciudadanía se relaciona de manera directa con la participación efectiva que se realiza en el sistema democrático, y en este contexto no todas las personas gozan del mismo tipo de opciones para participar ni tampoco todas son incluidas de igual manera en tales lógicas: si queremos posicionar tanto desde la sociedad como desde la didáctica de las Ciencias Sociales una enseñanza para la participación democrática, es necesario trabajar en la construcción de una sociedad inclusiva en todas sus esferas.

El objetivo de este trabajo no ha sido cuestionar todo lo que se ha hecho en materia de igualdad y diversidad de género hasta el momento, sino aportar nuevas herramientas y ámbitos de actuación en la enseñanza-aprendizaje de una ciudadanía plena y centrar nuestra mirada en el proceso de construcción de la identidad de género, donde sistemáticamente se reproducen las mismas inercias. Para ello, es necesario partir de una reflexión y deconstrucción de los sesgos genéricos presentes en el currículum oficial y el currículum oculto desde Educación Infantil, para anticiparnos a la interiorización y proyección de los sesgos genéricos, lo que implica necesariamente la formación del profesorado en igualdad e integración de la diversidad sexual, corporal y genérica. Nuestra propuesta, por ello, es necesariamente inductiva, porque el imaginario, las costumbres, los roles y autoimposiciones se articulan y retroalimentan desde los núcleos primarios de convivencia, la familia y la escuela, y es desde ambas instituciones donde se debe trabajar para garantizar la patrimonialización universal de las emociones y los valores que deben definir la educación afectivo sexual: igualdad, diversidad, placer, comunicación, respeto y afectividad.

Nos mueve, como nos recuerda Platero (2014) la tarea de apoyar a las personas con las que convivimos, acompañándolos en su búsqueda de una identidad vivible. Hemos de ser capaces de construir una sociedad que no sólo respete lo diferente, sino que valore y fomente la diversidad como riqueza y ello comienza necesariamente en las aulas.

## REFERENCIAS

- Azorín, C. (2015). Análisis de la política de género en España: Hacia una educación inclusiva y coeducadora. En: Mirete Ruíz, A. B. & Martínez-Artero, R.N. *Investigación e Innovación: Una constante necesaria en la formación del profesorado* (pp. 1-12). Universidad de Murcia.
- Barragán, L. M. y Sánchez, E. (2018). *Sexualidad, Discapacidad y Educación. Propuesta para una Intervención Integral*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Bodelón González, E. (2010): Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía? *Anuario de filosofía del derecho*, XXVI, 80-106.
- Brill, S y Pepper, R. (2008). *The Transgender Child: A Handbook for Families and Professionals*. Cleis Press Inc.
- Brody, L. R. y Hall, J. A. (1999). Gender and Emotion. En Lewis, M. y Haviland, J., (Eds.). *Handbook of Emotions*. Guilford Press. <https://www.semanticscholar.org/paper/Gender-and-emotion-in-context.-Brody-Hall/504db5d29a64cc09f000b19315187c09948f831d>
- Cáceres, M. P., Hinojo, F. J., Aznar, I. y Villar, L. (2010). Toward a social change: Restructuring of roles and educational models from a gender's meaning. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(11), 133-148.
- Cambil Hernández, M. E. y Romero Sánchez, G. (2018). Los entornos culturales de referencia en Educación Infantil: familia y escuela, *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones*. Pirámide.
- Cid, S. (2016). Educación para la Diversidad Sexual y de Género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 15-18.
- De Palma, R. y Cebreriro, I. (2018). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Historia y educación* 37, 199-222.
- Eagly, A. H. (1997). Sex differences in social behavior: Comparing social role theory and evolutionary psychology. *American Psychologist*, 52(12), 1380–1383. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1380.b>
- Fraser, N. (2019). La justicia social en la era de las «políticas de identidad»: Redistribución, reconocimiento y participación. *Apuntes de Investigación del CECYP* 0(2), 17-36.
- Gavilán Macías, J. (2018). *Infancia y transexualidad*. Mágina.

- Gallardo, F. J. y Escolano, V. (2009). *Diversidad afectivo-sexual en la formación docentes. Evaluación de contenidos LGTB en la Facultad de CCEE de Málaga*. CEDMA.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos Escritos de Psicología. *Psychological Writings*, 7, 71-81.
- Garibello Liberato, B. S. (2018). Bases para comprender la diversidad de género y la diversidad sexual. *Funlam Journal of Students' Research*, 3, 163-168.
- Gil-Llario, M. D., Ballester-Arnal, R., Caballero, L y Escalera, C. (2019). *Programa de educación afectivo-sexual para adultos con diversidad funcional intelectual. Programa Saludiversex*. Pirámide.
- Kennedy, N y Hellen, M (2010). Transgender children: more than a theoretical challenge. *Graduate Journal of Social Science*, 7 (2), pp.25-43.
- Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. *BOJA núm. 10* de 15 de enero de 2018, y *BOE núm. 33* de 06 de febrero de 2018. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2017/12/28/8/con>
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de mujeres en los manuales de la ESO. *Revista de Educación*, 363, 282-308. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba>.
- Maganto, C., Peris, M y Garaigordobil, M. (2018). El conocimiento de la identidad sexual en la primera infancia: atribuciones de sexo y género. *Eur. J. Health. Research*, 4(3), 169-179.
- Marolla Gajardo, J (2022). Problemáticas sociales referidas a las mujeres y sexualidades disidentes: un cruce de perspectivas y disciplinas. *Enseñanza de la Historia*, 20, 49-57.
- Peixoto, J.M.; Fonseca, L.; Almeida, S. y Almeida, L., (2012). Escuela y diversidad sexual ¿qué realidad?. *Educaçãoem Revista*, 28(03), 143 - 158.
- Penna, M (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense, Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16718/>
- Platero, R(L) (2014). *Transexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Peinado Rodríguez, M. (2015). Ciudadanos socialmente competentes. Cómo trabajar la asertividad en Educación Infantil. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 213-223. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2614>

- Pichardo-Galán, J. I. y De Stéfano Barbero, M. (Coords.) (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Universidad Complutense de Madrid. E-Prints Complutense, Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/34926>
- Scharagrodsky, A. (2013). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C y Torrego Egido, L. (2021). Que cada persona sea lo que quiera ser. La transexualidad en la escuela de infantil. *Devenir*, 40, 216-242.
- Toro, X. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, 5, 109-128.
- Simón Rodríguez, E. (2002). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Narcea.
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y la puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207
- Vargas Simal, J. A. (2018). *Igualdad de género en Educación Infantil: Un reto del siglo XXI*. (Trabajo de Fin de Grado). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/31580/TFG-O-1311.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Venegas, M. (2009). *La política afectivosexual: una aproximación sociológica a la educación afectivosexual*. Universidad de Granada. <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/17807013.pdf>
- Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivo-sexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5531592>

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i “INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00)”, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa”.

## 7. La aplicación del análisis del discurso para examinar las concepciones del profesorado sobre la imaginación histórica y las identidades

Bel, Juan Carlos

Colomer Rubio, Juan Carlos

Valls Montés, Rafael

*Universitat de València, España.*

**Resumen:** El análisis del discurso representa un método de investigación cualitativa utilizado con poca frecuencia en nuestro campo que puede enriquecer el estudio de aspectos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales. En el presente trabajo exploramos los procedimientos metodológicos característicos de este método para destacar sus posibilidades, limitaciones y los condicionantes que implica su aplicación. Esto lo ejemplificamos con un estudio sobre las concepciones del profesorado de Educación Primaria sobre el papel de la imaginación histórica -considerándola como una competencia histórica más en el aprendizaje de la historia- y sobre cómo los docentes abordan determinados contenidos históricos (la historia de España en el siglo XX) con los que pueden estar reforzando o cuestionando determinadas identidades nacionales y sociopolíticas. De esta forma, abordamos ciertos hitos del proceso de análisis, como la caracterización de los participantes, la codificación de los datos o la escritura de los resultados, mostrando cómo la puesta en práctica del análisis del discurso permite reparar en qué manifiestan y cómo se expresan los docentes, así como qué implicaciones puede tener todo ello en sus prácticas educativas en Ciencias Sociales.

**PALABRAS CLAVE:** análisis del discurso, métodos de investigación, imaginación histórica, identidades.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha sido posible percibir una mayor preocupación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales por cuestiones que tienen que ver con los métodos de investigación. En ese sentido, hace más de una década Prats (2009) y Miralles et al. (2011) enfatizaban que, tras dos extensas revisiones de las investigaciones españolas en el campo, buena parte de estos estudios se servía de unos métodos rudimentarios. Con el tiempo esta advertencia ha sido tenida en cuenta y, en cierta medida, ello se ve reflejado en que un creciente número de trabajos recientes han compartido los procedimientos seguidos al diseñar y perfeccionar instrumentos de investigación, como los desarrollados para estudiar aspectos relacionados con el pensamiento histórico o el patrimonio (Escribano-Miralles et al., 2019; Martínez-Hita y Miralles, 2020; Molina et al., 2016), o los dedicados a examinar el tratamiento de las identidades inclusivas como proponen los profesores Parra y Sáiz en este volumen.

Reflexionar desde las didácticas específicas sobre los métodos que empleamos para dar respuesta a las preguntas de investigación representa una cuestión pertinente, aunque es preciso considerar que en ella interfieren circunstancias diversas. Desde un enfoque más amplio, partimos de la idea de que esta clase de debates deben fundamentarse mayoritariamente en los principios metodológicos y filosóficos de las ciencias de la educación, así como partir de los métodos y procedimientos utilizados en estas (Jorrín-Abellán et al., 2021); pero entendemos que investigar desde las didácticas específicas introduce -entre otras cosas- toda una serie de factores particulares derivados de las disciplinas de referencia y de esferas sociales a las que se interpela cuando estudiamos estas formas específicas de conocimiento (Romero, 2018). En esta línea, si atendemos a la clase de métodos de investigación empleados en Didáctica de las Ciencias Sociales, frecuentemente estos se encuadran dentro de los de tipo cualitativo. De este modo, es habitual encontrar estudios que descansan sobre métodos como el análisis de contenido, el estudio de caso, o que directamente exponen procedimientos cualitativos de examen y codificación de los datos en lugar de constreñirse a un método cerrado. Mientras tanto, es poco frecuente dar con trabajos que recurran al análisis del discurso.

Este método de investigación cualitativa es empleado extensamente en numerosas disciplinas de las Ciencias Sociales, lo que hace que sea complejo de definir o caracterizar por la diversidad de escuelas y campos que lo han adoptado (McMullen, 2011). Si tomamos el enfoque de uno de estos campos, la psicología discursiva, el análisis del discurso consiste en un método de investigación que permite analizar simultáneamente qué se dice y cómo se dice en las situaciones comunicativas (Potter y Wetherell, 2002). En ese sentido, entre las características de este tipo de análisis podemos destacar que concibe el habla y los textos como prácticas sociales, lo que conecta con uno de sus principios básicos: la necesidad de situar contextualmente a los individuos y sus discursos. Este no es un detalle menor puesto que otros métodos cualitativos empleados en investigación educativa no consideran prioritariamente los marcos discursivos y el contexto sociohistórico de los individuos (Popkewitz, 1988).

Factores como este hacen que el análisis del discurso ofrezca interesantes posibilidades al estudiar lo que expresan y hacen los docentes en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta los discursos educativos y el contexto social e institucional en que desarrollan su labor. Considerando todo ello, la presente contribución se plantea como una propuesta con la que profundizar en las posibilidades, limitaciones y



condicionantes que muestra el análisis del discurso para analizar aspectos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Concretamente, planteamos este método de investigación dirigido al análisis de las concepciones del profesorado de Educación Primaria sobre el papel de la imaginación histórica -considerándola como una competencia histórica más en el aprendizaje de la historia- y sobre cómo los docentes pueden estar reforzando o cuestionando determinadas identidades nacionales y sociopolíticas a partir del tratamiento de contenidos históricos específicos (concretamente, la historia de España en el siglo XX).

Para ello recurriremos a una serie de ejemplos extraídos de una investigación más amplia (Bel, 2021) que cuenta con un corpus de 15 entrevistas a maestros/as de 5.º y 6.º curso de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana sobre sus concepciones sobre la imaginación histórica y sobre cómo abordan la historia reciente en sus clases. Así, algunos fragmentos de dicho estudio nos servirán para desarrollar y ejemplificar los principales procedimientos analíticos del análisis del discurso.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO**

Un principio básico que debemos considerar al aproximarnos al análisis del discurso es que este no representa tanto un método de investigación con unas pautas bien definidas y consensuadas por buena parte de la comunidad investigadora, sino uno que descansa sobre determinados fundamentos teóricos basados en la sociología, filosofía e historia de la ciencia. Esta premisa planteada desde la psicología discursiva hace que sea imprescindible considerar los fundamentos teóricos del análisis del discurso, principalmente porque estos se pueden tomar como directrices metodológicas para estudiar aquello que manifiestan las personas y qué implicaciones pueden tener sobre sus actos (Wiggins y Potter, 2008).

Si atendemos brevemente a sus orígenes, el análisis del discurso toma fuerza durante las décadas de 1960 y 1970 gracias a la confluencia de diferentes escuelas provenientes de campos como la filosofía, la sociolingüística, la teoría literaria o la semiótica que reaccionaron contra la visión positivista de la ciencia y el conocimiento en el estudio del lenguaje, si bien en este movimiento también influyeron otros factores como el descontento o las limitaciones de otros métodos como el análisis de contenido. Este origen multidisciplinar del método es una característica primigenia que se ve reflejada en su situación actual, ya que hoy conviven distintas variedades asociadas a diversas escuelas o campos de conocimiento, como el análisis del discurso en lingüística, el análisis conversacional, el análisis foucaultiano del discurso, el análisis crítico del discurso o la psicología discursiva (McMullen, 2011).

Como hemos apuntado previamente, de entre estas diferentes perspectivas aquella que nos parece más conveniente es el análisis del discurso en psicología. Consideramos que esta es la más adecuada en nuestro caso puesto que se centra en estudiar los discursos en torno a los fenómenos psicológicos y, dado que las concepciones del profesorado sobre una facultad como la imaginación histórica tienen un carácter metacognitivo y de reflexión sobre un componente o forma de pensamiento, las directrices metodológicas de esta rama del análisis del discurso pueden ser muy provechosas en nuestro caso. Por tanto, no partimos de un análisis de los procesos discursivos basados en principios como los de dominio y poder que enfatizan conocidos analistas como T. van Dijk (Potter y Wetherell, 2002), sino que optamos por el

enfoque de la psicología discursiva que propugnan J. Potter, M. Wetherell y S. Wiggins, entre otros, el cual a su vez está influenciado parcialmente por perspectivas retóricas y por visiones postestructuralistas como las de Foucault.

Si pasamos a abordar algunas de sus propiedades definitorias, el foco de atención de la psicología del análisis del discurso se sitúa sobre cómo los individuos usan los recursos discursivos y qué efectos tienen sobre sus actos (Willig, 2013). Esta es una propiedad destacable porque la psicología discursiva no trabaja sobre las propiedades técnicas de los procesos mentales, las regularidades en las formas de comportamiento o los actos neurológicos que subyacen a las interacciones personales, sino que lo hace sobre las categorías, construcciones y orientaciones que toma la acción (Potter y Wetherell, 1987).

Junto con ello, una característica fundamental de esta clase de análisis del discurso es que parte de entender el habla y los textos como prácticas sociales y, a partir de ello, en los discursos considera tanto el fondo -o contenido- (los temas y significados) como la forma (la gramática y la cohesión) (Potter y Wetherell, 2002). Así, se asume que las personas construyen versiones de la realidad y de la mente en sus discursos y lo hacen al servicio de la acción (Wiggins y Potter, 2008), lo que lleva a considerar las características constructivas y funcionales del lenguaje. Dichas premisas permiten resaltar la variabilidad y fluidez de los discursos en la medida en que sirven a las personas para llevar a cabo acciones sociales y, como resultado, contribuyen a ver el mundo como un espacio cambiante y negociable en el que se producen tensiones a la hora de concebirlo y actuar sobre él. Tal y como se ha indicado, el análisis del discurso representa un método formado tanto por estos principios teóricos que acabamos de exponer, como por algunas directrices metodológicas que se pueden derivar de ellos. De entre esta serie de directrices podemos destacar el análisis iterativo de los datos que, en un estudio basado en entrevistas como el nuestro, consiste en escuchar y leer en repetidas ocasiones las grabaciones y transcripciones de las entrevistas para intentar captar nuevas partes de la conversación que pueden ser de interés (Wiggins y Potter, 2008).

A su vez, otra directriz significativa consiste en identificar dispositivos discursivos, los cuales constituyen formas de expresarse o construcciones lingüísticas utilizadas durante el habla y que sugieren una clase específica de acción o interacción (Wiggins, 2017). A modo de ejemplo, algunos de los más básicos se refieren a hablar con cautela sin realizar afirmaciones contundentes o, por el contrario, hacerlas con mucha vehemencia; o también los silencios, pausas y dudas a la hora de expresarse que pueden tener distintas connotaciones.

A modo de muestra, la Tabla 1 presenta un repertorio exhaustivo de dispositivos discursivos que pueden servir como guía para examinar conjuntos de datos.

**Tabla 1.** Descripción y ejemplos de dispositivos discursivos

<b>Complejidad del dispositivo discursivo</b>	<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Dispositivos básicos</b>	Usar y cambiar pronombres	Referirse a uno mismo, a otros, aludir a la posesión	“cuando ves el panorama te das cuenta de que no puedes hacer mucho

		de algo, o ir cambiando entre los diferentes roles	como docente, yo cuando me enfrento con casos así me cuesta mucho actuar”
	Realizar valoraciones	Realizar una descripción con juicios valorativos o calificando algo/alguien	“es una situación compleja”; “su respuesta fue brillante”
	Silencios, pausas y dudas	Vacíos o lagunas en el habla que denotan algo significativo	“m... yo (4s) a ver es... es complicado enfrenarse a a algo así”
	Evasivas	Hablar con cautela, sin ser contundente	“no sé, a ver seguramente habría estado de acuerdo si me lo hubiera dicho bien”
	Formular casos extremos	Enfatizar mucho alguna idea, sea positiva o negativa	“ese chaval es un genio o sea tiene una capacidad brutal, llegará a presidente del gobierno”
	Minimizar	Limitar o quitar importancia a algo	“nada a ver realmente no es para tanto”
	Enumerar	Hablar de algo a modo de secuencia	“pues usamos el libro, les pongo vídeos, algún documental para que lo vean...”
<b>Dispositivos intermedios</b>	Mostrar afectos	Reírse, lamentarse, enfadarse...	“total que me dice si yo estaba allí cuando pasó (RISAS) y digo pero si estamos hablando de la época de los romanos (RISAS)”
	Aludir al consenso y/o corroboración	Decir algo en lo que coincide mucha gente; y/o algo que también apoya una fuente independiente para reforzar la veracidad	“a ver nosotros creemos que es la mejor opción”; “el equipo directivo lo ve así y es de sentido común”
	Detallar vs. ser impreciso	Explicar algo con precisión o, por el contrario, hacerlo vagamente	“es una actividad que desarrolla su capacidad de resolución de problemas, su creatividad, les permite colaborar...”; “la actividad es positiva para sus aprendizajes”
	Descargar la responsabilidad (AKA “disclaimer”)	Intentar mitigar la postura del orador sobre un tema concreto, normalmente en una frase breve	“yo no estoy en contra de las nuevas tecnologías, pero...”
	Emplear metáforas	Equiparar una cosa con otra para hacer una comparación o producir un determinado efecto retórico	“los coles son las trincheras donde nos enfrentamos a la realidad”
	Hablar siguiendo una estructura narrativa	Contar algo siguiendo una secuencia de sucesos, delimitar una escena concreta...	“comenzamos yendo a (...) después fuimos a (...) al llegar nos acercamos a (...)”
	Usar estilo indirecto y citar	Decir lo que ha dicho otra persona, pero con otras palabras; o repetir	“y entonces va y me dice «pues mi padre dice que eso no es verdad»”

	literalmente a otra persona	“entre comillas” lo que ha dicho	
	Formular guiones	Describir cosas que pasan frecuentemente, como siguiendo un guion	“normalmente recogemos el aula cada día y se guardan los estuches, ordenan las mesas...”
<b>Dispositivos avanzados</b>	Distinguir al agente-sujeto	Distinguir entre la mayor o menor responsabilidad que tienen las personas al hacer algo	“hago esta actividad porque la he de hacer”; “hago esta actividad porque no me queda más remedio”
	Hablar de emociones	Aludir directamente a estados emocionales propios o ajenos	“mi compañera paralela está muy afectada por el comportamiento de su clase”
	Poner categorías/etiquetas	Denominar o clasificar algo/alguien como una cosa/persona de cierta clase	“es el típico maestro tradicional que no innova ni nada”
	Usar verbos modales	Indicar el grado de habilidad, obligación, intención o permiso al hacer algo por parte del orador	“podría haber reaccionado de otra forma”; “debería haber ido”; “tendría que ser más resolutivo”; “he de ser más independiente”
	Mostrar un dilema de participación	Decir algo que puede ser cuestionado porque el orador tiene interés o está implicado en ello	“yo soy un maestro muy innovador”; “desde que soy tutor de este grupo han mejorado mucho”

Fuente: elaboración propia a partir de (Wiggins, 2017). Ejemplos creados por los autores

Junto con estas dos directrices observadas hasta ahora (análisis iterativo e identificación de dispositivos discursivos), en el próximo apartado mostramos mediante ejemplos cómo poner en práctica estos y otros procedimientos analíticos al implementar un análisis del discurso.

### **3. IMPLEMENTAR EL ANÁLISIS DEL DISCURSO: EJEMPLOS AL ANALIZAR LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA IMAGINACIÓN HISTÓRICA Y LAS IDENTIDADES**

Como hemos comprobado, los principios teóricos del análisis del discurso se concretan en una serie de directrices metodológicas y estas abarcan todas las fases de análisis de los datos. Con todo, por cuestiones de espacio nos detendremos únicamente en explicar y ejemplificar tres hitos significativos del procedimiento: la caracterización de los/as participantes y las situaciones comunicativas, la codificación de los datos y la escritura de los resultados. Con tal de recordar las características de la investigación con la que ejemplificamos estos hitos (Bel, 2021), esta partió del diseño y realización de una serie de entrevistas a 15 maestros/as de 5º y 6º curso de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana sobre sus concepciones sobre la imaginación histórica y sobre cómo abordan la historia del siglo XX en España. Dichas entrevistas fueron transcritas de forma completa e introducidas en el software de análisis cualitativo Atlas.ti.

Si comenzamos por el primero de los hitos que vamos a detallar, el análisis del discurso enfatiza la relevancia de caracterizar a los/as participantes y las situaciones comunicativas en las que se recogen los

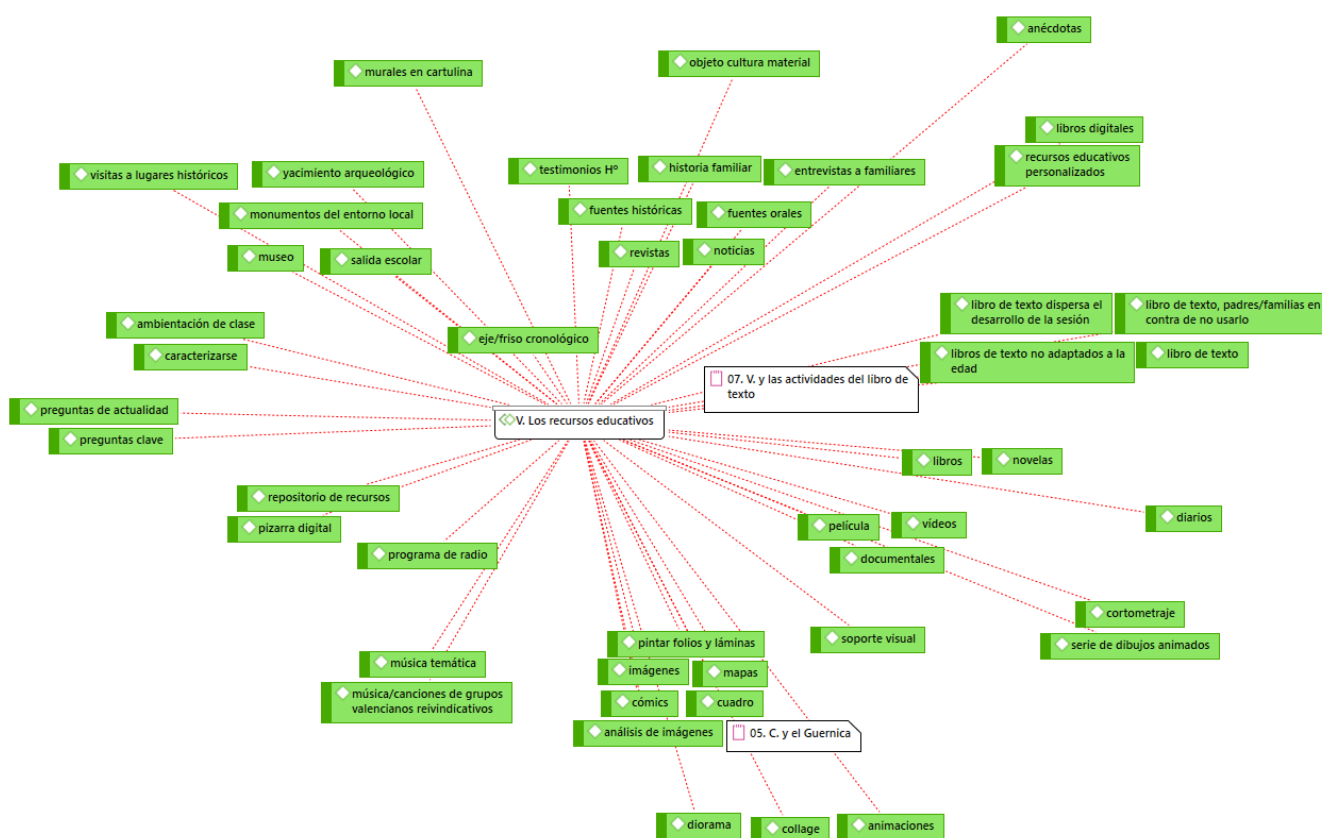
datos. En ese sentido, es fundamental tener en cuenta el contexto para analizar los discursos, ya que es interesante contemplar las formas en que los hablantes despliegan los recursos discursivos en situaciones particulares, como el momento concreto en que se produce de la entrevista, o el lugar en el que se plantea cada idea y que se le da sentido gracias a lo que se ha manifestado antes y después; así como a los contextos sociales e institucionales más amplios que interfieren en dicha forma de expresarse (Wiggins y Potter, 2008). Por tanto, todo ello implica tener en cuenta y explicar cuál es el tono de la charla y desde qué posición hablan los interlocutores (en este caso, entrevistador y entrevistado/a), de forma que se intenta transmitir a los lectores potenciales una idea del sentido y el ambiente en que se generaron los datos, tal y como reflejan los ejemplos de la Tabla 2.

**Tabla 2.** Ejemplos de caracterización de los/as participantes y de las situaciones comunicativas (entrevistas)

<b>Participante</b>	<b>Características y descripción de la entrevista</b>
Luís (61 años de edad, 15 años de experiencia docente)	Este maestro posee una experiencia no demasiado extensa en comparación a otros docentes de la misma edad, pero ello no le impide expresarse con mucha seguridad en sí mismo. Del mismo modo que Carlos, demuestra unos conocimientos detallados sobre distintos periodos históricos aun cuando esta no era una cuestión sobre la que se habla directamente en la charla, por lo que parece tratar de demostrar cuánto domina los contenidos curriculares. En cuanto a la posición desde la que hablan los dos interlocutores, Luís adopta el papel de maestro más avezado que le explica al maestro principiante (el entrevistador) sus ideas, los aprendizajes que ha adquirido a través de la experiencia y, en definitiva, se esfuerza en clarificar sus planteamientos que seguro le serán de ayuda al joven inexperto.
Daniel (43 años de edad, 16 años de experiencia docente)	Respecto a la conversación con este maestro, esta se produce de igual a igual y en un ambiente bastante distendido en el que el entrevistado muestra muchas ganas de enseñar al entrevistador cómo trabajan en su centro, algo de lo que se siente especialmente orgulloso. En este sentido y, pese a que no lo manifiesta explícitamente, Daniel se considera un docente innovador que con el paso de los años ha transformado por completo su manera de enseñar, ya que está muy satisfecho con el sistema de trabajo y los recursos que generan él y sus compañeros. El carácter risueño de este maestro dota a la charla de un tono muy agradable en la que el docente se esfuerza por explicar los métodos de enseñanza que emplea y, al mismo tiempo, durante su discurso va aludiendo a ideas o conceptos acuñados por psicólogos o pedagogos de renombre, algo con lo que aparentemente trata de dar mayor legitimidad a sus argumentos.

En cuanto al siguiente hito en el que podemos profundizar, la codificación de los datos, este constituye uno de los procedimientos transversales que comparten un gran número de métodos de análisis cualitativo. En nuestro caso, este procedimiento comenzó por seleccionar todos aquellos fragmentos de texto (unidades de significado) que fueran relevantes para el objetivo y la pregunta de investigación. Se trató de desarrollar una codificación inclusiva (Potter y Wetherell, 1987) marcando cualquier parte que tuviera relación (explícita o implícita) con la imaginación histórica y/o la enseñanza de la historia reciente. En esta parte del proceso toman mucha relevancia el análisis iterativo de los datos y la identificación de dispositivos discursivos explicados previamente. Estos últimos -que aparecen en la Tabla 1- nos permitieron interpretar ciertos tipos de expresiones o construcciones lingüísticas por el modo en que sugieren cierta clase de acción o interacción. A partir de todo ello se generaron códigos que sintetizaran unidades de significado relevantes para nuestro estudio, así como memos (anotaciones, comentarios y reflexiones vinculadas a ciertos códigos o unidades) en los que apuntamos tanto algunas ideas desarrolladas durante la codificación, como los dispositivos discursivos más relevantes.

Posteriormente estos elementos se agruparon organizando redes de códigos (ítems verdes) y memos (ítems blancos) para facilitar la interpretación conjunta de todos ellos, tal y como ejemplifica la Figura 1.



**Figura 1.** Ejemplo de red en Atlas.ti con códigos y memos sobre los recursos educativos para el desarrollo de la imaginación histórica

Esta presentación en forma de redes fue fundamental para el último de los hitos que vamos a abordar: la escritura de los resultados, en la se procedió a explicar y redactar las cuestiones observadas. A este respecto conviene considerar que la escritura no implica simplemente reproducir narrativamente los hallazgos de la codificación, sino que durante la propia escritura se continúan analizando la forma y el fondo mediante las unidades de significado (Wiggins, 2017). La Tabla 3 muestra simultáneamente un fragmento significativo de los datos y los razonamientos que hicimos a partir de este.

**Tabla 3.** Ejemplo del análisis realizado de una unidad de significado sobre el tratamiento de contenidos de historia

<b>Unidad de significado</b>	<p><i>E: sí... bien... y... sobre el tema este de... de historia y tal de a la hora de enseñarlo, eh... ¿qué opinas digamos sobre tener una postura neutral cuando... cuando tú abordas aspectos de historia?</i></p> <p><i>C: a ver, eh... neutrales, es imposible que seamos porque todos tenemos una idea, pero tenemos que procurararlo, es decir tenemos que ser lo más objetivos posible sabiendo que la historia, no deja de ser una lectura de la realidad y eso siempre tiene una subjetividad para eso hay que irse a las fuentes primarias ¿no? (3s) y entonces... m... huir también de maniqueísmos, ¿vale? el estos son los buenos y estos son los malos ¿no? eh, porque no es exactamente así ¿no? (3s) eh... claro hay mo/ hay momentos de la historia donde eso es</i></p>
------------------------------	--

	<p><i>difícil hacerlo, ¿vale? tú puedes estar hablando de... qué sé yo la guerra de la independencia, y desde nuestro... parámetro cultural tú te puedes quedar con que los franceses son los malos y que los españoles son los buenos y ahí no hay ningún conflicto moral... pero ahora ponte a ver la guerra civil... tienes que ser totalmente neutral [...] y es complejo ¿no? PORQUE HAY UNA SERIE DE TÓPICOS, que es muy difícil salir, y... evidentemente tienes en clase, niños, que sus padres dicen que... que “franco era el demonio con cuernos y rabo” y otros que te dicen que “gracias a dios que vino y salvó a la patria”, claro... hay ciertos temas que es difícil tratarlos con profundidad, yo por ejemplo este año como no me ha tocado darlo lo daba el de sociales, pues dices uff, sí que cuando surge el tema decir ni todo es tan bueno ni o sea no no no no es todo tan fácil ¿no?, no es todo tan fácil...</i></p>
<p><b>Análisis</b></p>	<p>Respecto a la cuestión de la neutralidad por parte del profesorado al tratar contenidos históricos, este fragmento de la conversación con Carlos ilustra elementos de interés. De forma general, Carlos manifiesta que como docentes es imposible ser neutrales, pero debemos intentar ser objetivos asumiendo que la historia es una interpretación en la que intervienen factores subjetivos. Además, añade que hay que huir de “maniqueísmos” como diferenciar entre buenos y malos, pero matiza que eso es más fácil hacerlo con sucesos remotos (Guerra de la Independencia) que con aquellos más recientes (Guerra Civil) porque en los primeros no influyen los “conflictos morales” que tenemos en la actualidad. Junto con ello, muestra su alivio porque en este curso no ha tenido que abordar la Guerra Civil ya que lo ha hecho otro docente, y se posiciona como equidistante entre los dos bandos enfrentados cuando se tratan estos periodos históricos -“tienes que ser totalmente neutral”-, mientras que más adelante parece sugerir esta misma idea -“ni todo es tan bueno ni”- pero rectifica sobre la marcha y concluye repitiendo que “no es todo tan fácil”.</p> <p>Pasando a cómo se expresa y el uso de dispositivos discursivos, busca la confirmación constante del entrevistador terminando algunas frases con un “¿no?” o un “¿vale?”, lo cual sucede frecuentemente cuando el entrevistado está expresando una opinión y, sobre todo, si esta es sobre una cuestión delicada. También es reseñable cómo hace ciertas pausas al principio cuando está hablando en abstracto sobre la neutralidad, pero cuando comienza a hablar en concreto sobre la Guerra Civil se acelera al hablar, apenas hace pausas e incluso eleva el tono -“PORQUE HAY UNA SERIE DE TÓPICOS”-, con lo que se muestra algo más nervioso. Esto último también se puede comprobar en reiteraciones rápidas como las que aparecen al final del fragmento -“no no no no es todo tan fácil”-.</p>

Finalmente, sobre este último hito (escritura de resultados) conviene tener presente el riesgo de extenderse demasiado. La clase aproximación que permite el análisis del discurso implica que se pueda reparar en una cantidad enorme de matices y detalles de aquello que expresan los participantes, por lo que es determinante saber priorizar qué unidades de significado son lo suficientemente importantes para examinarlas en detalle y cuáles solo pueden ser mencionadas de manera indirecta.

#### 4. CONCLUSIONES

Pese a que es frecuente recurrir a métodos cualitativos al investigar cuestiones relacionadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales, el análisis del discurso representa un método poco común. La presente contribución ha expuesto sus principios teórico-metodológicos y ha mostrado la aplicación de sus procedimientos más significativos al estudio de las concepciones del profesorado sobre la imaginación histórica y el tratamiento de las identidades.

Como hemos argumentado, una de las principales ventajas de este método es que sitúa en un lugar central los marcos discursivos y el contexto sociohistórico de los individuos, algo de gran utilidad al

investigar cuestiones relacionadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ello permite reparar en cómo las creencias del profesorado sobre la educación o sobre su propia agencia -capacidad de actuar como docentes se conectan con movimientos y discursos más amplios de carácter social, histórico y político (Popkewitz, 1988).

Todo ello se puede ver reflejado en el modo en que el análisis del discurso enfatiza la descripción minuciosa de las situaciones comunicativas y de las personas que participan en la conversación, detallando el tono o la posición desde la que se expresan los hablantes. La detección de dispositivos discursivos también es relevante en este ámbito, puesto que muchos de ellos pueden ser muy reveladores al examinar las creencias sobre la enseñanza de temas socialmente conflictivos, como la Guerra Civil o la dictadura franquista (Banderas y Fuertes, 2021; Valls, 2007). Como se ha mostrado, las justificaciones, dudas o ejemplos argumentativos que emplean los docentes a este respecto pueden ser muy clarificadores para comprender cómo entienden estos periodos históricos, de qué modo abordarlos en las aulas o qué función deben desempeñar como maestros/as.

Tal y como hemos tratado de exponer en esta contribución, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales debemos continuar explorando qué caminos metodológicos son los más apropiados para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. Reflexionar sobre el análisis del discurso o sobre otros métodos tomando en consideración las particularidades de esta didáctica específica puede ser una vía de perfeccionamiento para ofrecer conocimientos con los que comprender y actuar en favor de la mejora educativa.

## REFERENCIAS

- Banderas, N. y Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo e Argumento*, 13(33), 1-37.
- Bel, J. C. (2021). *La imaginación histórica en la didáctica de la historia: génesis del concepto, percepciones del profesorado y estudio de caso en Educación Primaria*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de València.
- Escribano-Miralles, A., Serrano-Pastor, F. J. y Miralles-Martínez, P. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para el estudio de la relación y colaboración museo y escuela (MUSELA DOC). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 103-119.
- Jorrín-Abellán, I. M., Fontana-Abad, M. y Rubia-Avi, B. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Síntesis.
- Martínez-Hita, M., y Miralles, P. (2020). Evaluación del diseño de un programa de intervención gamificado para el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 187-204.
- McMullen, L.M. (2011). A Discursive Analysis of Teresa's Protocol: Enhancing Oneself, Diminishing Others. En F.J. Wertz, K. Charmaz, L.M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson y E. McSpadden (Eds.), *Five ways of doing qualitative analysis: phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry* (pp. 205-223). The Guilford Press.



- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Molina, S., Felices, M. M. y Chaparro, Á. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus: heritage & museography*, 17, 149-166.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. SAGE.
- Potter, J. y Wetherell, M. (2002). Analyzing discourse. En A. Bryman y R.G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 47-66). Routledge.
- Prats, J. (2009). La didáctica della storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale. En B. Borghi y C. Venturoli (Eds.), *Patrimoni culturali tra storia e futuro* (pp. 17-25). Patròn Editore.
- Romero, J. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 103-118.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 61-73.
- Wiggins, S. (2017). *Discursive Psychology: Theory, Method and Applications*. SAGE.
- Wiggins, S. y Potter, J. (2008). Discursive Psychology. En C. Willig y W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 73-90). SAGE.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology (2nd ed.)*. Open University Press.

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa

## 8. Los museos como espacios de creación identitaria: el caso del Museo de Historia de Valencia

Asensi Silvestre, Elvira

Calzado Aldaria, Antonio

*Universitat de València, España.*

**Resumen:** La presente aportación tiene como principal objetivo atender a los museos como espacios no solo con una evidente proyección didáctica, sino también como un elemento de construcción y refuerzo de diferentes identidades. En este sentido, se escoge el Museo de Historia de Valencia como objeto de estudio, puesto que es la principal institución museística de la ciudad que presenta un recorrido por las diferentes etapas de su historia. A partir del estudio del patrimonio exhibido, de sus descriptores y de la percepción del profesorado en formación visitante mediante un cuestionario, se analiza qué tipo de identidades se presentan atendiendo tanto al discurso como a sus “silencios”. Los resultados apuntan a que nos encontramos ante un museo que no es ajeno a una voluntad didáctica, pero que cuenta con una escasa presencia de las mujeres y otros colectivos. Atendiendo a estas premisas, consideramos que los museos deberían transitar hacia un discurso más inclusivo y problematizado con la historia presente para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida.

**PALABRAS CLAVE:** museo, identidad, ciudadanía crítica, profesorado en formación.

## 1. INTRODUCCIÓN

La bibliografía museológica subraya el carácter primigenio de los museos públicos, en su amplia tipología (arqueológicos, artísticos, etnológicos, naturales, científicos...), como espacios de políticas públicas de construcción y divulgación, a través del patrimonio, de identidades nacionales, regionales o locales. Los museos representaban, siguiendo a del Río (2010), “las vitrinas de la nación”. Nacieron con la Revolución Francesa y se desplegaron con la expansión de los Estados-nación y del nacionalismo durante el siglo XIX. Sus salas albergaban el patrimonio simbólico de la nación, la demostración del genio creador propio, ordenado según el relato nacional. Su papel en la construcción decimonónica romántica del nacionalismo es patente en el carácter museístico pionero de América Latina con sus estados recién construidos (del Río, 2010; Tasky, 2008).

Durante el siglo XIX y buena parte del XX, también fueron espacios de difusión del imperialismo europeo -en especial los etnográficos-antropológicos- o del discurso de la etapa colonial y la emancipación (Bolaños, 1997, pp. 137-143). En este contexto general, se entiende que fueran naciendo en Europa, Estados Unidos o América Latina los grandes los grandes museos nacionales.

Respecto a los museos nacionales de Historia, aunque forman parte de una tradición que se remonta al siglo XVIII, son minoritarios respecto al resto puesto que sus objetivos nacionalizadores estuvieron condensados en otras tipologías museísticas. Se han ido abriendo preferentemente en Europa, en estados exsoviéticos o naciones sin estado (Santacana y Hernández, 2011, pp. 115-118). En España, con la democracia recuperada y las reivindicaciones nacionales como el Museo de Historia de Cataluña (1996). Esta perspectiva identitaria nacional del museo histórico continúa estando vigente. Entre 2021 y 2022, el Partido Popular promovía la creación de un Museo Nacional de Historia de España “para mostrar la contribución de España a América con la grandiosa empresa de la Hispanidad” (Agencia EFE, 2022). Igualmente se proyectaban en otros países, incluso a nivel europeo (House of European History).

Aunque es predominante en el campo de la museística etnológica, la identidad local aparece en los museos de ámbito municipal, cuya expansión se ha visto acrecentada por la reivindicación de la imagen local dentro del auge turístico y como un factor más de desarrollo económico. Además, se debe considerar que son un potente portavoz extralocal puesto que reciben visitantes nacionales e internacionales. Todo ello no debería constituir una cuestión problemática, puesto que la simbiosis identidad-museos está presente en todos. Más bien, como señala Roigé (2021, p.253) “puede actuar como fuente de inspiración para la renovación de sus contenidos” en la línea de una identidad multicultural y problematizada. Los casos del País Vasco y Cataluña son paradigmáticos de estos caminos identitarios acompañados por el fomento del turismo cultural como industria (Barcelona), pero también de sus debates y polémicas. En definitiva, los museos y los museos de historia en este nuevo siglo “deberán asumir nuevos retos, sin duda polémicos, sobre las relaciones entre las culturas, entre el pasado y el presente, entre las identidades y el interculturalismo” (Roigé y Arrieta, 2010, p.551). Como señalan Santacana y Hernández (2011), los museos de historia actuales contemplan, teniendo en cuenta su heterogeneidad, diversos ámbitos: investigación científica, promoción identitaria, ideológica, propagandística, memorialística, turística pero también didáctica. Desde la época fundacional museística, se abordaba el museo como un espacio pedagógico dedicado a la formación educativa con objetivos de socialización nacional. Por influencia de la Institución Libre de Enseñanza, también en España el ministro Romanones legislaba en 1901 que el magisterio de primaria debía organizar dos visitas anuales a museos (Bolaños, 1997, p. 322).

La Nueva Museología (Alonso, 2012) otorgó una función didáctica-educativa a los museos, como centros de investigación, aprendizaje y democratización con la apertura a la sociedad (Fontal, 2003). Cuestiones ampliadas formalmente con la introducción masiva de las nuevas tecnologías. La programación de visitas escolares a museos es una actividad habitual en los centros escolares y en la enseñanza no formal. Poseen, para el caso de las ciencias sociales, múltiples posibilidades para construir el pensamiento histórico desde unas premisas críticas. Pueden hacer posible la participación del alumnado a través del debate, así como un conocimiento realmente significativo para los problemas del presente desde principios como la inclusividad, las identidades complejas y la ciudadanía democrática y solidaria (Santacana y Hernández, 2011). Además, las características del museo, con su utilización y exposición del patrimonio debería contribuir a que, a través de la identificación con la proximidad, se debatiera sobre la complejidad y necesaria inclusividad de las identidades (Fontal, 2003 y 2004).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos desde la museología y la didáctica, y de considerarse una práctica docente implantada mayoritariamente, todavía se observan deficiencias. Por una parte, debido a las carencias en la formación docente. En muchos casos, las visitas escolares a los museos se realizan de manera inconexa al aula, ni siquiera como una ampliación curricular, trasladando los métodos de clase magistral y transmisora al propio museo con las visitas guiadas. Por ello, como indican Santacana et al. (2016) con estudios empíricos: “el museo solo es superado en aburrimiento por el colegio” (p.30), muy especialmente los museos de arte, arqueología, antropología e historia. De esta manera, el alumnado es excluido de las salas: “es un lugar en el cual solo se puede mirar; no se puede hacer gran cosa más” (Martínez Gil, 2020, p. 30).

Aunque se observan avances en los discursos expositivos, todavía permanecen “identidades silenciadas” como la pervivencia de discursos androcéntricos constatados por Bécades (2020) o Cacheda (2022). Pero muy especialmente, los museos históricos pueden, en concordancia con las herramientas docentes clásicas, como los manuales escolares o el propio marco curricular, colaborar a solidificar una identidad nacional (o local) esencialista, uniforme o excluyente (de género o sociocultural) como advierte Martínez Nieto et al. (2014) o Parra et al. (2021). Una identidad que pervive en los actuales estudiantes universitarios (Saiz y López-Facal, 2012 y 2016) sin mecanismos para desconstruirlos.

### **1.1. El Museo de Historia de Valencia**

La apertura de un museo con tintes identitarios del pueblo valenciano (más etnológico que histórico), forma parte de una tradición valencianista (entre otras), destruida por el franquismo y recuperada para la ciudad de Valencia, en la estrategia cultural del Partido Socialista gobernante en la década de los ochenta (Martínez Canet, 2006). Sin embargo, no se perfiló hasta 2001 con el objetivo de “conocer y dar a conocer la historia de la ciudad a propios y a foráneos” (Martí, 2012, p.98), sin ninguna pretensión de reivindicación identitaria. Abrió sus puertas en mayo de 2003, en plena hegemonía del Partido Popular en el Ayuntamiento y en la Generalitat Valenciana. Partido que, aunque defiende una identidad valenciana regionalista, encaminó su política cultural hacia la que diluía la identidad regional, postergada a recurso patrimonial-turístico (Hernández y Albert, 2012).

El Museo de Historia de Valencia (MhV) (Martí, 2008) se enclava en un sugestivo edificio del patrimonio industrial: el depósito de aguas que Lége Marchessaux e Ildefons Cerdà proyectaron en 1850 para abastecer a la ciudad. La idea matriz de la exposición permanente, en la que se centra nuestro estudio,

pretende compaginar didáctica, divulgación y diversión (Martí, 2012), a través de recursos audiovisuales (Máquina del Tiempo y escenografías dramatizadas) (Martí y Micka, 2007). La visión histórica se centraría, en palabras de su director, en “explicar procesos” como una “construcción colectiva” con particular incidencia en la vida cotidiana, la sociedad y la cultura (Martí, 2012). Una propuesta que, al parecer, ha calado mayoritariamente en el visitante como se observa siguiendo las reseñas digitales en la que se valora muy positivamente el didactismo audiovisual, con una puntuación de 4,5 sobre 5 en marzo de 2023 (<https://mhv.valencia.es>). En el año 2021 recibió 11.918 visitantes, predominantemente habitantes de la ciudad (8.399), seguidos por extranjeros (2.526), concentrados entre los meses de julio y diciembre. Esto es, seguramente con una mayoría de turistas. (Ayuntamiento de Valencia, 2022). Si bien desconocemos la estadística de centros escolares, en 2012 se calificaba como importante (Martí, 2012).

## 2. MÉTODO

En esta investigación optamos por un estudio de caso que se encuentra dentro de los métodos de investigación cualitativa. Si seguimos el planteamiento de Stake (2010), un estudio de caso es aquel que se centra en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, mediante el cual nos acercamos a entender su interacción con diferentes contextos. El caso que presentamos es singular, pero tiene relevancia, en tanto en cuanto nos presenta una fotografía de las concepciones que los maestros/as en formación de la Universitat de València tienen acerca del MhV y por ende se pueden averiguar las concepciones que tienen de la propia historia y su didáctica (Santacana y Serrat, 2007). Así pues, nos encontramos con un grupo de 43 estudiantes de tercer curso del Grado en Maestro/a de Educación Primaria. A estos participantes, que consideramos una *muestra casual* (Sabariego, 2004, p. 148), les pasamos un cuestionario de preguntas abiertas posterior a la visita al museo.

Un cuestionario de tres partes y cinco preguntas, que tenía como finalidad registrar las percepciones derivadas de una visita sin guía al museo. En la primera parte de este cuestionario se tenía como objetivo atender a las visibilidades e invisibilidades del museo; es decir, qué tipo de materiales se exhiben de diferentes épocas, cuáles son los personajes destacados de las mismas y los hechos a los que refieren las cartelas. Una segunda parte estaba referida al “cómo”; es decir, a los aspectos didácticos del museo y, por último, una tercera parte indagaba en las percepciones del alumnado sobre el tipo de identidades que transmite el museo. Para completar esta información se llevó a cabo el análisis de otros instrumentos como el libro de visitas, los trípticos, las cartelas, el patrimonio exhibido, audiovisuales, etc.

Con el análisis cualitativo de estos elementos, se tenía como objetivo atender a si efectivamente el MhV se percibe como un espacio de creación identitaria y, en su caso, qué tipo de identidades ayuda a construir. Todo ello contando con la importante mirada de maestros/as en formación con un papel clave en la construcción de una ciudadanía crítica y responsable.

## 3. RESULTADOS

En un primer nivel, se procedió a analizar los objetos expuestos, las recreaciones históricas dramatizadas, así como las cartelas de la exposición permanente y los textos que parecen en la página web del MhV. La exposición divide la historia de la ciudad en ocho períodos definidos: Valentia (138 a.C.-711); Balansiya (711-1238); Valencia en la Edad Media (1238-1519); De las Germanías a la Nueva Planta (1519-1707); El Municipio Borbónico (1707-1833); La ciudad del vapor (1833-1917); La modernidad

truncada (1917-1975) y La Valencia vivida (1975-2003). Los seis primeros períodos cuentan con sus “personajes claves” que protagonizan las dramatizaciones. Su relato se sitúa muy alejado de tópicos identitarios o de visiones complacientes, rompiendo la artificial separación entre pasado y presente: no aparecen el término Reconquista o España, se reivindica el legado andalusí, se desarrolla la complejidad de la coexistencia entre las tres culturas de la Valencia medieval, se invoca el conocimiento de la colonización cristiana en términos actuales (inmigración), la acción represiva de la Inquisición y se muestra la diversidad de la sociedad industrial.

Sin embargo, a partir de “La modernidad truncada” desaparecen las dramatizaciones virtuales y en un vídeo de poco más de 14 minutos se despacha la historia de la ciudad desde 1909 hasta 1975, con carencias relevantes. Desde este período, la exposición se aleja de unos de los presupuestos básicos, señalado por la bibliografía didáctica, como es la potencialidad educativa y formativa ciudadana tanto de los momentos históricos conflictivos como de la historia del presente (López-Facal y Santidrián 2011; Valls et al. 2017). Su director escribía en el año 2005 que no se puede “tratar con igual atención todos los períodos históricos” puesto que “hay épocas que gozan de mayor acogida que otras” (Martí, 2005, p. 63). Qué duda cabe que los años republicanos, bélicos, dictatoriales, la Transición o el presente más inmediato, disponen de una destacada acogida (y debate) social y mediático.

A pesar de los avances historiográficos que refutan la visión de una República inestable y polarizada, que justifica, muchas veces indirectamente, el golpe de estado de julio de 1936, se puede leer en las cartelas que los años republicanos se caracterizaron por un “clima quasi permanent d’agitació social i radicalització política”, al igual que los meses del Frente Popular. Inherencias de discursos del pasado, vuelve a parecer la referencia de “bàndol nacional”. Siguiendo la exposición, nos encontramos con el mantenimiento de otros de los grandes mitos franquistas que perduran, sin pretenderlo en algunos casos, como el panel dedicado a los años 60, en los que, sin ninguna anotación sobre la oposición antifranquista, la explotación laboral o la destrucción ecológica, se magnifica el “desarrollo” económico. Continuamos con una Transición sin presión popular para llegar al mundo idílico de principios del siglo XXI, donde el conflicto identitario (muchas veces violento por parte de la derecha) que vivió Valencia en estos años, se resuelve con la apostilla que “sólo recientemente se ha cerrado”.

De hecho, este último período, “La Valencia vivida”, según Martí (2005), “es un ámbito intencionadamente abstracto, donde cada cual, en función de su edad y experiencias, se identifica con una u otras de las imágenes que desfilan ante sus ojos” (p. 67). Las transformaciones y problemas de la gran urbe desde la década de los 70 hasta nuestros días bien merecen algo más de atención (Plan Sur, destrucción del Saler...).

Invocando las identidades enfrentadas desde la Transición (regionalista, nacionalista, pancatalanista), Martí (2005) especifica que el “clima enrarecido de crispación” (p.65) que se produjo durante la Transición, condujo a la “fragmentación del tejido social”. Por ello se había optado por reflejar una identidad compartida sobre la “diversidad [...] respeto, en definitiva, hacia las formas de pensamiento diferentes”. Una nueva identidad para un mundo global, pero que para el visitante foráneo o de la capital con su realidad cultural, provoca que la lengua propia parezca un objeto más del pasado. Por ejemplo, no se comenta que Sant Vicent Ferrer predicaba en valenciano y no aparece en las cartelas que los Decretos de Nueva Planta borbónicos prohibieron el uso administrativo del valenciano.

Respecto a la perspectiva de género, el MhV ha participado recientemente en el proyecto *Relecturas* junto a otros 18 museos con una intención de realizar *Itinerarios Museales en Clave de Género, en las que el museo participa con diferentes piezas*. En este sentido, se debería hacer un esfuerzo mayor por reformar los contenidos expositivos, dado que tan solo se visibilizan de igual manera hombres y mujeres en la Valentia romana o Balansiya.

Por último, uno de los retos con el que se enfrenta el MhV, similar a otros grandes museos, es integrar en su propuesta museológica la perspectiva didáctica otorgada a los objetos expuestos. Unos objetos que pretenden ser más representativos de un momento histórico que valiosos en la concepción elitista. En este sentido, los objetos, como han estudiado Santacana y Llonch (2012) poseen una gran carga didáctica ya que representan a una sociedad determinada, en todos sus variados aspectos. Para estos autores los objetos, “su materialidad”, contienen una capacidad de atracción estimulante, evocadora, “empáticas” y emocionales para el alumnado, a la vez que esta atracción facilita el inicio de cuestiones muy importantes para la formación de una ciudadanía crítica como sumergirse en el método hipotético-deductivo e inductivo, entre otras.

Por lo que respecta al análisis de las percepciones del alumnado, vemos como han sido conscientes de la división cronológica que se presenta, pero también del “olvido” de determinadas épocas como la Transición en Valencia: “Falta la Transición hasta ahora, ya que finaliza cuando muere Franco, por lo que me gustaría que se reflejara Valencia hasta la actualidad (E33)”. Atendiendo a las invisibilidades presentes, además de este periodo reciente, el alumnado se centra en su mayoría en reivindicar una mayor presencia de mujeres en la historia de la ciudad, así como de ancianos, niños (“no aparecen niños, pero sí los juguetes que les pertenecían” E39) y personas vulnerables (Bécares, 2020).

Con todo, cuando se reivindica la historia de las mujeres, esta se hace atendiendo a nombres propios de mujeres poderosas (“faltan mujeres relevantes” E37) que muchas veces exceden la historia de Valencia, y no poniendo el foco en los temas tratados que obvian la cotidianidad donde ellas sí fueron protagonistas en unas épocas en las que el espacio político, y por tanto público, les estaba vetado. En palabras de los estudiantes: “No aparecen las clases más humildes y trabajadoras (E36). “Hay muchos colectivos olvidados: mujer, oprimidos, mayores... (E24)”. Las clases populares también son reivindicadas en un museo en el que los estudiantes comentan que aparecen mayoritariamente “hombres poderosos” pertenecientes a la nobleza o a las clases más adineradas y “deberían aparecer relatos de las clases populares de Valencia porque ellos forman parte también de su historia (E28)”. En palabras del alumnado: “Se ofrece una visión parcial y estereotipada de la realidad valenciana. (E11)” No obstante, en épocas como la Valencia romana o musulmana, sí que observan una mayor presencia de las clases populares en los objetos que se exhiben, así como en las reconstrucciones virtuales. En este sentido, encontramos piezas de la vida cotidiana (vajillas, monedas, enseres personales, etc) y temáticas de tipo social y económico que se proyectan como intercambios comerciales, esclavitud, etc.

Una de las cuestiones clave en el estudio que presentamos, dado que los participantes en la investigación son maestros en formación, es la relativa a la perspectiva didáctica que presenta el museo. En este sentido, 17 de los 43 estudiantes consultados afirman que es un museo didáctico, aunque añaden en sus respuestas la necesidad de una presentación previa en clase o de una guía especializada para la

visita: “Es didáctico porque hay bastantes recursos tecnológicos. Aunque llevaría un guía que pudiera poner orden (E42)”.

El resto de los estudiantes, aluden a que no hay una buena orientación didáctica por la falta de adecuación a la etapa de primaria que es la que valoran. La disposición, pero también la falta de material manipulable estaría entre las observaciones realizadas mayoritariamente.

Con todo, la práctica totalidad del alumnado ve positiva la utilización los audiovisuales: “Hay audiovisuales que amenizan y facilitan la visita” (E14). “Es didáctico porque hay bastantes recursos tecnológicos” (E42). Pero una vez más el alumnado muestra una tendencia metodologicista al reparar únicamente en aspectos sobre el “cómo” y no tanto sobre el “qué” para analizar la idoneidad didáctica del museo. Queda pues patente la inmediata conexión entre la utilización de las nuevas tecnologías y la idoneidad educativa sin atender a la problematización de la colección expuesta (Colomer, Fuertes, Parra, 2022).

La última parte del análisis del cuestionario es la relativa a la identidad que se observa en el museo por parte de los estudiantes. Y es que, como dice Barton (2010) no se puede ignorar esta dimensión de la historia si queremos atender a una enseñanza-aprendizaje de la materia desde una perspectiva crítica. Preguntado el alumnado sobre la proyección que se desprende de la historia de Valencia en el museo, la mayor parte del alumnado entiende que un visitante que *a priori* desconozca la historia de la ciudad se llevará una imagen positiva de ella: “Ciudad rica en historia y con personajes relevantes” (E13), “territorio en el que han convivido diferentes culturas” (E15), “ciudad trabajadora” (E23) “con un amplio patrimonio artístico y cultural” (E22), etc.

Centrándonos en el tema identitario propiamente dicho, el alumnado advierte una visión etnocéntrica de la colección expuesta, que coincidiría con un enfoque epistemológico positivista, dado que en la explicación a los diferentes períodos no aparecen conexiones con otros territorios: “Identidad local o regionalista. No tiene en cuenta lugares cercanos.” (E2). “Crea la identidad de los valencianos actuales, desde los que poblaron Valentia. El museo te hace identificarte con ellos como si estuvieran los orígenes de los valencianos actuales. Construye un origen e historia común que cohesionan.” (E20).

De la misma manera, tal y como se ha comentado, el alumnado echa en falta una mayor perspectiva de género que confían se lograría visibilizando a aquellos que quedan al margen del poder: “Se centra el museo en aquellos que tienen el poder, olvidando a las clases populares, las mujeres y niños para lograr una identidad más igualitaria y feminista.” (E9). Probablemente, el hecho de que el proyecto *Relecturas* sea una acción puntual, hace que este tipo de iniciativa haya pasado desapercibida para nuestro alumnado.

Unos/as maestros/as en formación que sí que advierten cómo las mujeres van perdiendo presencia a medida que se avanza hacia la contemporaneidad y hacia temas controversiales, tal y como se ha puesto de manifiesto al analizar la disposición y el relato del museo: “En la época más actual solo se destaca la contribución de las mujeres a la Guerra Civil por un cartel.” (E40). En menor medida, el alumnado atiende también a las identidades de clase y argumenta que el museo exhibe una mirada social reducida en la que priman las clases pudientes en detrimento de las clases más populares y trabajadoras: “Se habla de la situación y de la forma de vida de las clases altas olvidando hablar de cómo vivía el pueblo que es el que representa la mayor parte de la población.” (E31).



Así pues, el alumnado valora muy positivamente el esfuerzo del museo en la utilización de las nuevas tecnologías para acercar público diferentes cuestiones históricas de la ciudad de Valencia, pero señala la falta de compromiso con temas conflictivos como “la expulsión de los moriscos, la Inquisición, las consecuencias de las guerras, la Transición...” (E42) que serían clave para la construcción de una identidad plural y conflictiva propia de la historia de la ciudad.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este sentido, al analizar los resultados de los cuestionarios realizados por el alumnado, se advierte escasa problematización de los contenidos del museo, y solo cuando se les guía con preguntas para ello. Este hecho nos indica la necesidad de seguir profundizando también en la problematización de los contenidos históricos que se ofrecen al margen de los espacios escolares para, de esta manera, conseguir una enseñanza-aprendizaje crítica de la Historia que contribuya a la formación de una ciudadanía democrática y responsable. Pero esta cuestión clave se ve entorpecida por el relato histórico desde 1931 y, muy especialmente, desde la Transición, con su visión acrítica y edulcorada.

En este orden de cosas, aunque desde un nivel si se quiere básico, tampoco ayuda la postergación femenina (a pesar de los avances observados) en los personajes claves. En definitiva, el MhV debería contribuir a la formación de una identidad global e inclusiva a partir de la historia de la ciudad de Valencia, pero también desde la propia identidad cultural valenciana, desde la asunción crítica de períodos históricos complejos y desde los problemas de gran urbe en este siglo XXI.

#### REFERENCIAS

- Agencia EFE. (31 de octubre de 2022). *El PP propone la creación de un Museo de la Historia de España*. Recuperado el 22 de marzo de 2023: [https://www.cope.es/actualidad/cultura/noticias/propone-creacion-museo-historia-espana-20221031\\_2372352](https://www.cope.es/actualidad/cultura/noticias/propone-creacion-museo-historia-espana-20221031_2372352)
- Alonso Fernández, L. (2012). *Nueva Museología*. Alianza Editorial.
- Ayuntamiento de Valencia (10 de marzo de 2023). Anuario Estadística. Anuario 2022 Cultura. <https://www.valencia.es/val/estadistica/anuari-estadistica?capitulo=13>
- Barton, K.C. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos, en R. M. Ávila, P. Rivero y P.L. Domínguez (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 13-28). [Institución “Fernando el Católico”](#)
- Bécares Rodríguez, L. (2020). *Memorias e identidades silenciadas. La legitimación del pasado androcéntrico en los museos*. Universidad de Oviedo.
- Bolaños Atienza, M.J. (1997). *Historia de los museos en España*. Trea.
- Cacheda Pérez, M. (2022). Coeducación patrimonial en museos y patrimonio histórico-artístico: una herramienta didáctica para aplicar la perspectiva de género durante la mediación en educación patrimonial. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (42), 3-20. <https://doi.org/10.7203/dces.42.21715>

- Colomer Rubio, J.C.; Fuertes Muñoz, C. y Parra Monserrat, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? *Con-Ciencia Social (segunda época)*, (5), 143-160. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24271>
- Del Río Cañedo, L. (2010). *Las vitrinas de la nación. Los museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia*. Instituto Nacional de Antropología.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal Merillas, O. (2004). Enseñar y aprender el patrimonio en el museo, en R. Calaf Masachs (Coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 49-78). Trea.
- Hernández i Martí, G-M. y Albert Rodrigo, M. (2012). La dinámica general de la política cultural en el País Valenciano: posiciones, discursos y prácticas de los actores culturales valencianos. *RIPS. Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 11 (3), 89-114.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, (69), 8-20.
- Martí Oltra, J. (2005). El Museu d’Història de València. Nuevos formatos para una nueva didáctica de la historia. *MARQ, arqueología y museos*, (0), 57-74.
- Martí Oltra, J. (2008). El Museu d’Història de València y la enseñanza de la historia. *Aula-Historia Social*, (2)1, 76-84.
- Martí Oltra, J. (2012). El Museo de Historia de Valencia en el contexto de la crisis actual. *HER&MUS*, IV (3), 97-108.
- Martí Oltra, J. y Micka, B. (2007). Museu d’Història de la Ciutat de Valencia: entre Clío y Talía. La ficción histórica como recurso expositivo, en ICOM-España (Comité Español) (Ed.). *1er Encuentro Internacional de Tecnologías para una Museografía Avanzada* (pp. G5-G14). ICOM España.
- Martínez Canet, R. (2006). A la recerca del museu identitari. Patrimoni etnològic i consciència nacional en la museologia etnogràfica valenciana, 1900-1940. *Revista Valenciana d’Etnologia*, (1), 55-72.
- Martínez Gil, T. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Investigación en la escuela*, (101), 96-108. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.08>
- Martínez Nieto, A., Miralles Martínez, P. y Sánchez Ibáñez, R. (2014). Reflexión sobre el concepto identidad en la enseñanza de la historia. Una revisión del estado de la cuestión, en J. Prats, I. Barca y R. López-Facal (Eds.). *Historia e identidades culturales* (pp.700-712). CIED, Universidade do Minho.
- Parra Monserrat, D., Saiz Serrano, J. y Valls Montés, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad, en C. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez y X. M. Souto González (Coords.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López-Facal* (pp. 159-171). Octaedro.

- Roigé Ventura, X. y Arrieta Urtizberea, I. (2010). Construcción de identidades en los museos de Cataluña y País Vasco: entre lo local, nacional y global. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 8 (4), 539-553. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2010.08.047>
- Roigé Ventura, X. (2021). Identidades: museos y representación de lo local, en I. Arrieta Urtizberea y Díaz Belardi (Eds.). *Patrimonio y museos locales: temas claves para su gestión* (pp. 237-256). PASOS edita.
- Sabariego Puig, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2), en R. Bisquerra Alzina (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 128-163). La Muralla.
- Saiz Serrano, J. y López-Facal, R. (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. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1933>
- Saiz Serrano, J. y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de educación*, (374), 118-141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>
- Santacana i Mestre, J. y Serrat, N. (Coords.) (2007). *Museografía didáctica*. Ariel.
- Santacana i Mestre, J. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *Museos de historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Trea.
- Santacana i Mestre, J. y Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana i Mestre, J., Llonch Molina, N., López Benito, V. y Martínez Gil, T. (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica?, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31), 23-38. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8795>
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tasky, A. (2008). Usos del pasado, patrimonio, identidad y museos en discusión. *Clío&Asociados-La historia enseñada*, (12), 29-55.
- Valls Montés, R., Parra Monserrat, D. y Fuertes Muñoz, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar. Un ejemplo español. *Clío&Asociados. La historia enseñada*, (25), 8-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6917>

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa"

## 9.El tratamiento de la identidad nacional española en recursos audiovisuales de naturaleza didáctica: el caso de los “youtubers” españoles

Colomer Rubio, Juan Carlos

Morote Seguido, Álvaro-Francisco

*Universitat de València, España.*

**Resumen:** En la actualidad ha ido ampliándose el mercado de los conocidos como “youtubers” educativos, creadores de contenido audiovisual que incluyen, entre las temáticas de sus canales, aspectos históricos y sociales, en la mayoría de las ocasiones, de cuestiones propiamente del mismo currículum o complementarios al mismo. Estos recursos condicionan la forma de comprender el pasado, pero también su relación con problemáticas del presente. Por todo ello, en este trabajo se analizará cualitativamente el tratamiento de la identidad nacional española presente en 10 piezas de dos de los canales más visitados de la plataforma YouTube como son “Academia Play” y “La cuna de Halicarnaso”. Este análisis permite observar que estos recursos presentan un discurso escasamente problematizador que complementan con un nacionalismo banal presente en sus paratextos y referencias externas, a lo que se añade la reiteración de términos erróneos que naturalizan la propia identidad. Este tratamiento, por medio de discursos audiovisuales de fácil recepción, extiende estos mensajes esencialistas y los convierte en mayoritarios entre la población escolar.

**PALABRAS CLAVE:** identidad nacional, Historia, TIC, recursos audiovisuales, YouTube.

## 1. INTRODUCCIÓN

Si se tiene en cuenta uno de los principales informes sobre el uso de Internet en diferentes ámbitos cotidianos publicado recientemente (Fundación Telefónica, 2022), constatamos una realidad que se ha ido imponiendo en los últimos años, a saber: la progresiva sustitución de los elementos o materiales didácticos tradicionales en formato analógico frente a nuevos recursos y materiales digitales. Esta circunstancia se ha acelerado tras la pandemia del COVID-19 y, en la actualidad, la utilización de estos recursos se ha popularizado dentro y fuera de las aulas escolares (Vera y Tapia, 2021). De hecho, según datos de la propia Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE, 2022), hemos pasado de una oferta de libros de texto y materiales curriculares en formato digital de 107 a 26.749 títulos en una década y, actualmente, el formato híbrido se ha ido imponiendo pues la mayoría de los materiales en papel posibilitan al estudiantado acceder a recursos digitales elaborados frecuentemente por la propia editorial (Morote y Colomer, 2021).

En esa línea, uno de los elementos más interesantes que se debe tener en cuenta ha sido el aumento en diversidad de las plataformas de vídeos educativos –cuya existencia no ha parado de crecer en el último decenio–. Estas permiten condensar, por medio de un lenguaje accesible al alumnado, aspectos del contenido curricular o complementarlo. En esa línea, estos vídeos gratuitos, colgados mayoritariamente en YouTube (creada en 2005), permiten complementar –cuando no sustituir– al docente a la hora de “transmitir” contenidos en la escuela (Bardakci, 2019). Estos medios que se pueden compartir y copiar fácilmente son utilizados para completar temas, realizar actividades en el aula o, en los casos más extendidos, impartir parte del temario con ellos (Abdullah et. al., 2023).

Sin embargo, estos formatos no son inocentes y, de hecho, como ya insistió Seixas (1994) refiriéndose al cine de ficción, muchos de estos recursos interpelan sobre determinadas interpretaciones y afectan a la sociedad que los produce y distribuye. Estos productos, por tanto, pueden ser realmente una oportunidad o riesgo a la hora de “transmitir” determinados mensajes. Así, algunos autores como Caso (2022), han insistido en que la participación de la sociedad actual en la reconstrucción del pasado a través de este tipo de recursos contribuye a romper el monopolio discursivo del estado-nación, reemplazándolo por la narrativa horizontal de las comunidades en línea. Este fenómeno ha dado lugar a una nueva forma de Historia Pública. Frente a esta línea, autores como Venegas (2020) han recalcado, refiriéndose a los videojuegos y otros lenguajes audiovisuales implícitos en ellos, que este tipo de recursos son resultado de memorias particulares que pueden reforzar el discurso oficial y mantenerlo en el tiempo. Este mismo ejemplo se puede observar en la red social Twitter, donde se ha dado un aumento, en número y profundidad, de cuentas de usuarios/as que utilizan esta plataforma para lanzar determinados mensajes, en forma de *microblogging*, que inciden en una línea naturalizada de la identidad nacional, entendida como el conjunto de características culturales que definen una nación (Caso, 2022).

Por consiguiente, estudios previos ya han subrayado cómo este tipo de recursos modelan la identidad y la mayoría plantean elementos textuales que la reafirman. Esta proyección se ve consolidada por elementos paratextuales y referencias externas al propio recurso que intentan sostener la idea esencialista de identidad nacional presente como algo inmutable y natural. En esta línea, Sáiz y Parra (2017) han afirmado (citando a Gunn y Jenkins) que:

ningún relato audiovisual ni textual puede reproducir un pasado fidedigno, siempre hay una mediación cultural para acceder a él. Y aunque desde la historia académica se llega a consensos y acuerdos en el conocimiento y comprensión del pasado histórico, epistemológicamente dicho pasado no es la representación textual o audiovisual que podamos hacer del mismo. (p. 97)

Por todo ello, si se parte de los parámetros de una didáctica de la historia crítica se convierte en necesaria una deconstrucción de estos materiales tan extendidos con una doble función: por un lado, comprender los contextos y los mensajes implícitos en ellos; y, por otro, explorar vías que permitan una utilización más compleja de los mismos y no como mero recurso de “ambientación” (Sáiz y Parra, 2017). Ese es el objetivo de esta aportación: llevar a cabo un análisis cualitativo de 10 recursos fílmicos de dos de las plataformas más populares de vídeos educativos utilizados en el entorno escolar: Academia Play y La cuna de Halicarnaso. A partir de aquí, se plantea la hipótesis central, a saber: este tipo de recursos fílmicos naturalizan y no problematizan la identidad nacional española y optan por un esencialismo que intenta fundamentar científicamente. Los elementos paratextuales y externos de las piezas fílmicas contribuyen a esta naturalización acrítica que es reproducida de forma insistente en ambos canales analizados. Todo este análisis cualitativo permitirá también plantear formas o estrategias de utilización de estos recursos que vayan más allá de la mera reproducción de contenidos para plantear un conocimiento más complejo de estos productos culturales que van camino de convertirse en las nuevas herramientas envoltentes de este siglo XXI.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de la muestra analizada**

Como se ha destacado anteriormente, para proceder al análisis de los principales recursos fílmicos se ha optado por realizar una selección de dos de las plataformas más consultadas que generan vídeos de temática histórica accesible para escolares. Para esta selección se ha tenido en cuenta: 1) su número de seguidores; 2) la proyección social de sus creadores; y 3) la existencia, dentro de su catálogo de vídeos, de temáticas relacionadas directa o indirectamente con hechos o hitos históricos que configuran la identidad nacional española o que la mencionan directamente. Se han seleccionado dos plataformas para analizar los principales recursos fílmicos: Academia Play y La cuna de Halicarnaso. Academia Play fue cofundada en 2015 por el arquitecto y estudiante de Historia, Javier Rubio Donzé, y otros dos socios. En la actualidad, cuenta con más de 3 millones de suscriptores y 425 vídeos registrados que se actualizan constantemente.

La mayoría de los vídeos del canal utilizan una tecnología *Draw my life* para explicar de manera sencilla algunos hechos o acontecimientos históricos. Sin embargo, es importante destacar que Academia Play ha sido objeto de polémica recientemente debido al uso deliberado de términos como “Reconquista”, “Leyenda Negra” y la naturalización de la identidad española desde la Prehistoria (Caso, 2022). Respecto a La cuna de Halicarnaso, este canal, incorporado a la plataforma de vídeos YouTube en 2011, cuenta con 236 recursos y 291.000 suscriptores, dedicándose íntegramente a la producción de vídeos de Historia relacionados con el temario o currículum escolar. La importancia de este canal radica en la figura de su creador, el historiador José Antonio Lucero, profesor de Educación Secundaria que ha desarrollado una importante labor como divulgador y escritor a raíz de la importancia que ha ido ganando su canal.

A diferencia de Academia Play, La cuna de Halicarnaso incorpora vídeos presentados por el propio autor que se intercalan con esquemas, textos y otros recursos fílmicos sobrepuestos en el propio recurso que sirven para ejemplificar la información presentada en ellos. Una vez seleccionadas las dos plataformas, se ha realizado una búsqueda de vídeos o recursos susceptibles, por su temática o comentarios, de utilizar o explicitar aspectos relacionados con la identidad nacional española (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Relación de vídeos analizados en la presente aportación

<b>Título</b>	<b>Visitas</b>	<b>Fecha de creación</b>	<b>Plataforma</b>
<b>¿Cuál es el origen de España? Aclarando desde cuándo existe España</b>	541.991	22/09/2022	La cuna de Halicarnaso
<b>¿Por qué hay reyes en España y no una república? Reflexiones sobre la monarquía española</b>	375.652	7/08/2020	La cuna de Halicarnaso
<b>¿Cuál es el origen genético de los españoles? me hago test de ADN</b>	319.382	12/09/2022	La cuna de Halicarnaso
<b>La independencia de hispanoamérica (1808-1833)</b>	258.945	10/01/2018	La cuna de Halicarnaso
<b>La batalla de Covadonga y el mito fundacional de España</b>	106.133	14/07/2022	Academia Play
<b>La hazaña del Glorioso contada por Arturo Pérez-Reverte</b>	128.630	16/12/2021	Academia Play
<b>El Desastre de Annual (Guerra del Rif, 1921)</b>	164.729	17/11/2021	Academia Play
<b>El conflicto del Sáhara</b>	338.339	15/09/2021	Academia Play
<b>Contra la leyenda negra de América</b>	1.124.450	10/10/2019	Academia Play
<b>El Cid Campeador</b>	1.063.854	4/01/2021	Academia Play

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la plataforma YouTube.

## **2.2. Procedimiento**

Para el procedimiento de análisis de los 10 vídeos seleccionados se han tomado en cuenta los elementos textuales presentes en los mismos, los paratextuales (imágenes, otros recursos insertos) y referencias externas –si proceden– que se mencionan en cada uno de los recursos analizados (Tabla 2). Para poder elaborar este análisis se ha analizado el contexto de producción y elaboración de estos recursos documentales, se ha realizado un visionado completo de cada uno de los vídeos y se han analizado todos los elementos susceptibles de trabajar la identidad nacional española de forma visible o invisible.

**Tabla 2.** Relación de elementos analizados

<b>Términos</b>	<b>Aspectos analizados</b>
<b>Textuales</b>	Análisis de los elementos discursivos. Marcas de identidad presentes o que se mencionan directamente como: “Nosotros” “El pueblo español” “Siempre fuimos” “Ganamos”... etc...
<b>Paratextuales</b>	Análisis de las imágenes, sonido y/o elementos que acompañan a la voz en off. Uso de banderas, tipografía, imágenes, obras pictóricas, himnos... etc...
<b>Referencias externas</b>	Referencias a otras voces/autores/as en el vídeo que son mencionadas como marcas de autoridad para fundamentar el discurso identitario.

### 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Aunque no es el centro de este estudio, se ha partido de un análisis cuantitativo preliminar de los recursos vinculados a los contextos de producción de los vídeos para finalmente destacar cada uno de los recursos textuales, paratextuales y externos a los que apelan y que permitirán comprender en profundidad el tratamiento de la identidad nacional española implícito en este tipo de materiales. La mayoría de los recursos analizados cuentan con una media de 300.000 visualizaciones, exceptuando los contenidos en Academia Play, “Contra la Leyenda Negra de España” (Academia Play, 2019) o al “Cid Campeador” (Academia Play, 2021a), cuyas visitas superan en número al resto (Tabla 1). Aunque las razones que explican esto son diferentes en función del recurso, cabe destacar que el cofundador de Academia Play se vio envuelto en una polémica en Twitter que apelaba al primero de los vídeos, lo que ha influido en la desigual cifra de visitas (Cid, 2020). No hay olvidar que, como sucede en otras plataformas, la denominada “cultura de la convergencia” en la que la sociedad se ve inmersa (Jenkins, 2008), implica que todo lo que sucede en una plataforma pueda tener influencia en otras, lo que puede afectar al número de visitas y el tratamiento de determinados recursos dentro de las aulas. En esa línea, alguno de los recursos analizados cuenta con patrocinio externo, es el caso de la pieza referida al “Desastre de Annual” que ha sido financiada por el Ejército de Tierra (Academia Play, 2021c).

#### 3.1. Elementos textuales

En lo referido a los elementos textuales, la mayoría de los vídeos analizados se refieren directamente a España como elemento esencialista y escasamente problematizado. Esto se ve con claridad cuando alguno de los recursos apela directamente a la idea de España como algo pretérito, que se ha mantenido siempre asociada a algunos valores determinados y una tradición cultural concreta (Academia Play, 2022). Otros, como el propio Lucero, apelan a esa esencia como algo problemático y que lleva a debate, donde asume sin mucha crítica que España y su territorio responden al cristianismo y lo musulmán al invasor (Lucero, 2020b; 2022); otros como el propio Rubio Donzé, en Academia Play, naturalizan la propia identidad y la esencializan convirtiéndola en algo fundante de la historia (Academia Play, 2021a; 2021d). Como ejemplo, el mito de Covadonga, definido así por Academia Play (2022), sería necesario para dar sentido a la nación, al Imperio y por tanto como origen de la actual España.

De esta manera, no sólo no se problematiza la idea de mito, sino que se le dota de naturaleza verídica. El hecho cierto es que, para ambos canales, de alguna u otra manera, la Historia acaba siendo una



herramienta para explicar el presente (Lucero, 2020a), aunque ello pueda suponer caer el riesgo de cierto anacronismo. Así, el propio Rubio Donzé, en el vídeo dedicado a la hazaña del Galeón, “El Glorioso”, bajo el guion de Arturo Pérez Reverte, acaba por resaltar que:

Como saben, me gusta recordar viejos episodios de nuestra Historia. Sobre todo, si causan respeto por lo que algunos paisanos nuestros fueron capaces de hacer. O intentar. Situaciones con posible lectura paralela, de aplicación al tiempo en que vivimos. Les aseguro que es un ejercicio casi analgésico; sobre todo esos días funestos. [...] Siempre hubo aquí compatriotas capaces de hacer cosas que valen la pena, me digo. Y en alguna parte estarán todavía (Academia Play, 2021d, 0:06).

### 3.2 Elementos paratextuales

Los elementos paratextuales presentes en los diferentes recursos fílmicos (tipografía, imágenes, etc.), van en la línea de no problematizar los diferentes elementos vinculados a la idea de identidad nacional. Así, respecto a lo señalado por Billig (2014) al definir el nacionalismo banal, la mayoría de los recursos incorporan la enseña nacional en su formato y colores actuales que es utilizada indistintamente, ya sea para los títulos o para definir al “bando español del conflicto...” (Figura 1). Frente al uso de esa enseña se suceden otras que de forma descontextualizada se usan para definir al enemigo, ya sea el inglés con el uso de la actual bandera del Reino Unido (Figura 2), o banderas de Marruecos o la República del Rif para definir lo contrario de español (Academia Play, 2021b; 2021c). A este uso de los recursos paratextuales escasamente problematizados, se le une la inclusión de música de acompañamiento que sirve para acompañar la narración y dotarla de la epopeya y del manto de sacralización necesaria en este proceso de nacionalización.



**Figura 1.** Ejemplo de uso de elemento paratextual como marca de identidad nacional



**Figura 2.** Ejemplo de uso de elemento paratextual de forma descontextualizada

Fuente: Academia Play (2021d)

### 3.3. Referencias externas

Por último, los principales elementos externos citados tienen que ver con la propia cultura popular del alumnado (“Juego de Tronos”, “Los Simpsons”, etc.) (Lucero, 2018), y autores/as que puedan tomarse como referencia, aunque la visión histórica que planteen esté muy discutida o no sea actualizada. En este caso, Rubio Donzé, en uno de sus vídeos más polémicos, desglosa la teoría de la “Leyenda Negra de España” que no es otra que aquella que ha imputado al país la barbarie, entre otros temas, de la colonización de América. Esta teoría, explicitada por Elvira Roca Barea (Roca, 2011), habría sido utilizada por algunos países y culturas para justificar su propio imperialismo y colonización, presentándose como superiores y civilizados en contraste con la imagen negativa que se ha creado de España. La autora argumenta que la “Leyenda Negra” es una construcción histórica que no refleja la realidad y que su perpetuación ha tenido consecuencias negativas para la autoestima y la identidad nacional española. Rubio Donzé retoma la idea de Roca y la explica en un vídeo que, lejos de referenciar obras recientes o contrastar sus opiniones, insiste en el mito y lo impulsa, dotando de cierta marca de autoridad a la pieza fílmica.

Academia Play no habla ni explicita los aspectos referidos a la aculturación de los propios indígenas llevada a cabo por los españoles. Estos errores históricos o de interpretación se dan en otros vídeos de la propia plataforma, como el del Che Guevara, o el de la Inquisición -no analizados para la actual aportación-. En el caso de esta última, no acaban de describirla con claridad ni tienen en cuenta su continuidad hasta mediados del siglo XIX (Academia Play, 2019).

## 4. CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar, la amplia totalidad de recursos educativos analizados de ambos canales plantean una idea de la identidad nacional española esencialista y escasamente problematizada en la línea de lo planteado en nuestra hipótesis inicial.

A ello se le une una idea moralista de la Historia, únicamente útil por servir a la reafirmación de determinados valores actuales y esencias nacionales que lejos de deconstruirlas, se dan como algo ya hecho e incluso necesario. Los 10 vídeos analizados, de Academia Play y La cuna de Halicarnaso, insisten y retoman debates historiográficos, muchos ya superados, e intentan dotar de contenido a un currículum sin problematizarlo.

Sin embargo, una de las limitaciones de este estudio es la reducida muestra de vídeos analizados, lo que puede afectar a la generalización de los resultados. Además, aunque se han revisado dos canales educativos relevantes, existen otras plataformas que podrían ofrecer una perspectiva diferente sobre la representación de la identidad nacional española en los recursos educativos. Por tanto, se hace necesaria una ampliación de la muestra y una revisión de diferentes canales y plataformas educativas con el fin de obtener una visión más completa del panorama educativo y de las representaciones culturales en la enseñanza de la Historia.

Asimismo, se considera importante tener en cuenta la perspectiva del docente a la hora de seleccionar y utilizar estos recursos educativos en el aula. Aunque los recursos pueden ser una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario que el docente tenga la capacidad de analizar críticamente el contenido de los materiales educativos que utiliza y fomente el pensamiento crítico en sus estudiantes.

Pese a todo, como han detectado Sáiz y Parra (2017), la mayoría del profesorado suele aproximarse a este tipo de recursos fílmicos con una pretensión expositiva y nada problematizadora; todo ello nos permite señalar la importancia global que tiene el tratamiento de estas herramientas desde una perspectiva de crítica cultural. Esto ha llevado a la necesidad, por parte de la Didáctica de las Ciencias Sociales, a señalar y precisar herramientas para analizar estos recursos que permitan, mediante el uso de diferentes enfoques, analizar estos discursos y examinar mensajes alternativos a los suministrados y, lo que es más importante, deconstruir este tipo de mensajes esencialistas. De esta manera se encaminaría este tipo de formación a una necesaria alfabetización mediática, uno de los principales retos que tiene por delante la Didáctica de las Ciencias Sociales en la presente década.

## REFERENCIAS

- Abdullah, D., Sastraatmadja, A. H. M., Lestari, N. C., Saputra, N. y Haddar, G. A. (2023). Implementation of YouTube as a learning media in the new normal era. *Cendikia: Media Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 13(3), 476-481. <https://doi.org/10.35335/cendikia.v13i3.3464>
- Academia Play [@academiaplay]. (2019, 10 de octubre). Contra la Leyenda Negra en América. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=t918VibrmI8>
- Academia Play [@academiaplay]. (2021a, 4 de enero). El Cid Campeador. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=76EIfjSE2A>

- Academia Play [@academiaplay]. (2021b, 15 de septiembre). El conflicto del Sáhara. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rUFYb-yIviA>
- Academia Play [@academiaplay]. (2021c, 17 de noviembre). El Desastre de Annual (Guerra del Rif, 1921). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qhezXHRWDj0>
- Academia Play [@academiaplay]. (2021d, 16 de diciembre). *La hazaña del Glorioso contada por Arturo Pérez-Reverte*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vxrC9iGTQ9s>
- Academia Play [@academiaplay]. (2022, 14 de julio). *La batalla de Covadonga y el mito fundacional de España*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ErncQSGY98E>
- ANELE (2022). *Informe 'El libro y los contenidos educativos en España' – Curso 2022-2023*. <https://anele.org/ventana-de-anele/informe-el-libro-y-los-contenidos-educativos-en-espana-curso-2022-2023>
- Bardakci, S. (2019). Exploring high school students' educational use of YouTube. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 1-19. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4074>
- Billig, M. (2014), *Nacionalismo banal*. Capitán Swing.
- Caso, C. (2022). Una propuesta metodológica para el uso académico de Twitter en el contexto de la historia pública. *Revista Historia Autónoma*, (20), 147-171. <https://doi.org/10.15366/rha2022.20.008>
- Cid, G. (2020, 17 de enero). La 'leyenda negra' que persigue al 'youtuber' de Historia más seguido de España. *elconfidencial.com*. [https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2020-01-17/polemica-youtuber-academia-play-historia-internet\\_2413248/](https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2020-01-17/polemica-youtuber-academia-play-historia-internet_2413248/)
- Fundación Telefónica (2022). *Sociedad Digital en España 2022*. [https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/media/publicaciones/760/Sociedad\\_Digital\\_en\\_Espa%C3%B1a\\_2022.pdf](https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/media/publicaciones/760/Sociedad_Digital_en_Espa%C3%B1a_2022.pdf)
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lucero, J.A. [@Lacunadehalicarnaso]. (2018, 9 de enero). *La Independencia de Hispanoamérica (1808-1833)*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mFaiXr8VQN4>
- Lucero, J.A. [@Lacunadehalicarnaso]. (2020a, 7 de agosto). *¿Por qué hay reyes en España y no una república? Reflexiones sobre la monarquía española*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5vxqIPYVC8U>
- Lucero, J. A. [@Lacunadehalicarnaso]. (2020b, 22 de septiembre). *¿Cuál es el origen de España? Aclarando desde cuándo existe*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ghMghmZJYo8>

Lucero, J. A. [@Lacunadehalicarnaso]. (2022, 12 septiembre). *¿Cuál es el origen genético de los españoles? Me hago test de ADN*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=U87Jp1Rgovs>

Morote, A. F. y Colomer J. C. (2021). Analysis of the activities based on ICT resources in Social Science textbooks (Primary Education): an approach to social-environmental issues. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 51(1), 87-137. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.20802>

Roca, E. (2011). *Imperiofobia y leyenda negra: Roma, Rusia, Estados Unidos y el Imperio español*. Siruela.

Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-110. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>

Seixas, P. (1994). Confronting the moral frames of popular film: young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, 102(3), 261-285.

Venegas, A. (2020). El videojuego como forma de memoria estética. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (20), 277-301. <https://doi.org/10.14198/PASADO2020.20.12>

Vera, S. y Tapia, J. (2021). Experiencias de aprendizaje en YouTube, un análisis durante la pandemia de COVID-19. *IE Revista De Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1139. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1139](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1139)

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa"

## 10. Diseño y validación de un instrumento para investigar el tratamiento de las identidades inclusivas en futuro profesorado de historia

Parra Monserrat, David

Sáiz Serrano, Jorge

*Universitat de València, España.*

**Resumen:** La educación inclusiva, más allá de necesidades educativas especiales o de exclusión socio-económica, también supone atender a la diversidad derivada de diferentes identidades colectivas, como las nacionales y de género. Se trata de unas identidades, presentes en el ámbito escolar y extraescolar, que con frecuencia se asumen de manera esencialista, acrítica y/o banalizada. Impugnar esas visiones dominantes y asumir una comprensión constructivista y crítica al respecto es un reto en la formación del futuro profesorado de historia, máxime cuando el nuevo marco curricular (LOMLOE) incorpora objetivos en esa dirección. Asumiendo ese reto, se presenta el diseño y validación (mediante juicio de expertos y pilotaje) de una herramienta de investigación que tiene como objetivo conocer las representaciones y conocimientos disciplinares y didácticos de futuros/as docentes de historia sobre dichas identidades colectivas. El instrumento dispone de dos bloques: uno cuantitativo dirigido a examinar los usos y finalidades de la historia escolar y la función de la disciplina; y otro cualitativo que aborda las concepciones y representaciones sobre las identidades colectivas objeto de examen y su tratamiento en las aulas. La herramienta presentada se enmarca en una primera fase diagnóstica de un proyecto de investigación más amplio (INCLUCOM PID2021-122519OB-I00) dirigido a diseñar y poner en práctica programas de formación de profesorado relacionados con estas problemáticas.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesorado, educación histórica, identidades nacionales, identidades de género, metodología de investigación

## 1. INTRODUCCIÓN

A la hora de abordar el proceso de construcción de identidades resulta esencial atender al modo en que las personas asumen la identidad (sea esta nacional, de género, afectivo-sexual, de clase, político-ideológica, religiosa, etc.) a través de su educación u otras instancias. En este sentido, desde hace décadas se ha sometido a revisión el papel de la cultura y de los lenguajes en la construcción de las identidades; una visión en la que lo cultural ya no es percibido como un código prefijado que se difunde de arriba hacia abajo, sino como un espacio de negociación en el que los sujetos construyen sus identidades de manera activa, aunque no necesariamente consciente (Atienza y Van Dijk, 2010; Billig, 2006; Edensor, 2002).

Desde su configuración en el siglo XIX, el sistema educativo ha actuado como una instancia de reproducción de identidades no solo mediante los conocimientos que distribuye sino también como un terreno social performativo, un ámbito de relaciones sociales cotidianas en el que el alumnado y el profesorado tienden a celebrar los valores y significados que los identifican como miembros de una colectividad (Parra, Sáiz y Valls, 2021; Parra y Segarra, 2018). De este modo, invitar a estudiantes y docentes a indagar sobre el origen de determinadas representaciones e historizar sus identidades resulta fundamental para huir de esencialismos ciertamente peligrosos para la consecución de una sociedad inclusiva.

Partiendo de este reto, este trabajo tiene como objetivo mostrar el diseño y validación de un instrumento orientado a indagar en las representaciones de los futuros/as docentes acerca de las identidades colectivas (particularmente nacionales y de género) y en sus niveles de competencia histórica para contribuir a una relectura crítica de las mismas. Además, se da cuenta de los resultados de un estudio preliminar con un grupo piloto que ha permitido valorar las potencialidades de la herramienta en relación con las finalidades perseguidas. Dicho instrumento se enmarca en una primera fase diagnóstica de un proyecto de investigación más amplio (INCLUCOM, PID2021-122519OB-I00) que, en última instancia, aspira a diseñar e implementar programas de intervención en la formación del profesorado relacionados con estas problemáticas.

Atendiendo a todo lo señalado, esta investigación parte de la siguiente hipótesis general: enseñar identidades colectivas de forma abierta e inclusiva requiere un conocimiento y uso solvente de competencias de pensamiento histórico con el fin de impugnar las representaciones dominantes sobre dichas identidades. Dicha hipótesis, además, se establece a partir de dos grandes premisas:

- 1) El modelo de formación del profesorado resulta en ocasiones insuficiente para enseñar a problematizar identidades colectivas, ya que no proporciona suficiente conocimiento epistemológico y competencial para abordar estos fenómenos de un modo complejo y desnaturalizador.
- 2) El mayor o menor grado de formación didáctico-disciplinar en Historia incide de manera clara en la capacidad de problematización de dichas identidades, reforzadas y alimentadas por unos discursos esencialistas muy presentes en la esfera pública.

## **2. EDUCACIÓN HISTÓRICA E IDENTIDADES INCLUSIVAS EN EL SISTEMA ESCOLAR: GÉNERO Y NACIÓN**

Tradicionalmente, la Historia ha estado presente en los currículos de la educación obligatoria por sus usos patrióticos y cívicos, ya que ha sido un instrumento para transmitir códigos básicos de moralidad y valores socioculturales que debían incidir en el progreso, la unidad territorial o la reproducción de unas identidades naturalizadas de distinto signo. Ello dio lugar a lo que algunos autores han denominado código o matriz disciplinar, es decir, una tradición socio-cultural, una memoria colectiva, compuesta por ideas, valores y prácticas que legitiman la función educativa atribuida a una determinada materia y que regulan el orden de su enseñanza (Cuesta, 2002; Reuter, 2007).

A partir de los años setenta del siglo XX se produjo un cuestionamiento de algunos de los núcleos centrales de dicho código; no obstante, la investigación educativa indica que las continuidades siguen siendo muchas en las aulas de Educación Primaria y Secundaria (Cuban, 2016; Harris y Burn, 2016; Sandwell y Von Heyking, 2014) y que parte de la explicación radica en la representación social de dicha disciplina. En este sentido, resulta fundamental entender cuál es el peso de la tradición en el mantenimiento de dichas representaciones y valorar el papel de la formación didáctico-competencial y epistemológico-disciplinar del profesorado a la hora de romper con dicha tradición y adoptar nuevas perspectivas y enfoques en las aulas (Parra y Fuertes, 2019).

Actualmente asistimos a cambios legislativos en el ámbito educativo (LOMLOE) que, en relación con la enseñanza-aprendizaje de la Historia, apuntan hacia una mayor profundización en un enfoque competencial y a la necesidad de promover una lectura crítica de las identidades colectivas, lo que implica su contextualización, su historización y su desnaturalización. El nuevo currículum de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, en este sentido, plantea como saberes básicos y competencias específicas el estudio sociohistórico de identidades y representaciones sociales ligadas a la nación y el género. El abordaje didáctico de las identidades colectivas desde esta perspectiva requiere ahondar en cambios en la formación específica del profesorado.

Desde hace décadas se viene destacando la importancia de la formación del profesorado para promover cambios profundos en el sistema educativo que tengan después un impacto en la sociedad (Barnes, Fives y Dacey, 2017; van Hoover y Hicks, 2018). El presente trabajo parte de esta premisa y plantea la necesidad de formar docentes altamente cualificados para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación obligatoria, especialmente en relación con la construcción de identidades en el marco de la educación histórica. Para ello, resulta fundamental indagar en sus bases epistemológico-disciplinares, así como en aquellas competencias que les permitan diseñar experiencias de aprendizaje significativas que produzcan una comprensión de fenómenos sociohistóricos tan complejos como los identitarios. En el ámbito de la Historia esto pasa necesariamente por el desarrollo de unas competencias de pensamiento histórico en las que no siempre está formado el profesorado (Gómez y Sáiz, 2023; Lévesque y Clark, 2018; Sáiz y López Facal, 2015; VanSledright, 2014). Recientes trabajos vienen apuntando las dificultades, pero también las virtudes, que tiene mejorar este tipo de formación epistemológica y competencial; una formación esencial para abordar las cuestiones identitarias de un modo rico y complejo (Peck, 2019; Rausell y Valls, 2021; Sáiz, 2019; Sant, Pagès, Santisteban y Boixader, 2015).



De este modo, la Historia no solo debería contribuir a una lectura crítica del pasado, sino también del presente, evidenciando el proceso de silenciamiento, exclusión y discriminación de colectivos a lo largo de la historia; explicitando la pervivencia (social y escolar) de unas narrativas maestras (de nación, de género, etc.) que generan un sentido común sobre sentimientos de pertenencia asumidos como naturales; o mostrando el proceso de construcción de ideologías que no reconocen al diferente y que han promovido y promueven discursos y prácticas xenófobas, machistas, misóginas, homófobas, entre otras fórmulas de discriminación y opresión.

Los contenidos y competencias propios de la Historia, pues, tienen un enorme potencial para visibilizar problemáticas e identidades ocultas, deconstruir discursos que han sustentado dicha discriminación y promover un empoderamiento individual y colectivo que democratice las diferencias en las vidas, intereses y deseos que conviven en una esfera pública democrática.

### **3. MÉTODO**

El diseño del instrumento que se presenta se enmarca en un modelo mixto de investigación que aúna perspectivas cualitativas y cuantitativas (Rodríguez-Medina y Rubia, 2021). Se integra el potencial comprensivo de la investigación cualitativa con la dimensión explicativa-predictiva de la cuantitativa (Sabariego y Bisquerra, 2012). Eso permitirá diseñar propuestas de mejora y materiales de formación de profesorado basados en una recogida sistemática, fiable y válida de información y evidencias.

Asumimos la estrategia metodológica cualitativa fenomenológica para describir y comprender la realidad de estudio desde la perspectiva de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el estudio fenomenológico pretendemos identificar los aspectos vinculados a los problemas de investigación pertinentes en las percepciones, creencias y acciones de los actores socioeducativos. Los análisis fenomenológicos suelen acudir a procedimientos inductivos. Desde esta perspectiva, como estrategia analítica se recurrirá a la teoría fundamentada (*Grounded Theory*) para explicar las diferentes realidades generando teorías, modelos, conceptos y estándares sobre la base de la recogida y análisis sistemático de datos (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012; Flick, 2007). Integramos también métodos cuantitativos (Arias, Arias y Rodríguez-Medina, 2021) para tratar de identificar variables relacionadas con la concepción de la Historia y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en el futuro profesorado.

#### **3.1 Diseño de la investigación: contexto y participantes**

El instrumento que ahora se presenta se diseña para su implementación entre dos colectivos de participantes representativos de futuro profesorado de Historia en educación básica. Por un lado, estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y/o Primaria; por otro, estudiantes de la especialidad de Geografía e Historia del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria (MAES). En el presente trabajo presentamos un pilotaje inicial sobre un colectivo de estudiantes del Máster Universitario de Investigación en Didácticas Específicas (MUIDE) (especialidad de Ciencias Sociales), de la Universidad de Valencia procedentes de los títulos antes indicados.

#### **3.2 Instrumento y procedimiento de análisis**

El instrumento que se presenta tiene dos bloques: uno cuantitativo y otro cualitativo. Para el primero se ha diseñado un cuestionario estructurado en dos apartados correspondientes a dos grandes categorías analíticas: 1) Usos y concepción disciplinar de la Historia; 2) Función del docente de Historia (identidad profesional). Los participantes deben dar respuesta a las diversas preguntas mediante 39 ítems y una escala tipo Likert de 6 valores que oscilan de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). El primer apartado se subdivide en dos preguntas centradas en los contenidos y enfoques epistemológicos, por un lado, y en las finalidades y usos atribuidos a la enseñanza de la Historia, por otro (con 12 ítems por pregunta). El segundo, formado por 18 ítems, tiene como objetivo indagar en la función atribuida a los docentes de Historia, lo cual remite tanto a aspectos de carácter metodológico y psicopedagógico como epistemológico y actitudinal. Para el tratamiento y análisis de la información procedente de este primer bloque se recurre al programa SPSS para realizar, por un lado, estadísticos descriptivos básicos (medias y desviaciones) y, por otro, pruebas de igualdad de medias y de contraste a partir de ítems agrupados en función de categorías como, por ejemplo, el modelo curricular predominante (técnico, práctico o crítico) en línea con lo planteado en otros estudios (Parra et al. 2021; Rozada, 1997). Todo ello con el objetivo de comprobar si existe relación entre determinadas concepciones de la Historia y de la identidad profesional docente y la manera de representar y abordar las identidades colectivas.

El bloque cualitativo del instrumento se organiza, a su vez, en dos partes que pretenden recopilar discursos de los/as participantes acerca de sus concepciones y representaciones sobre las identidades colectivas objeto de examen y su tratamiento en las aulas. En la primera parte se presentan documentos concretos de análisis, de naturaleza iconográfica y textual, que solicitan al colectivo participante una valoración argumentada sobre su uso en el aula, ya que el enunciado que apela a los documentos reconstruye un supuesto didáctico concreto de aprovechamiento docente en Educación Primaria o Secundaria. El discurso que utilicen en sus argumentaciones permite discernir dos categorías de información: en primer lugar en qué medida reconocen o no la presencia de identidades nacionales y de género en los documentos y los enunciados del supuesto didáctico; en segundo lugar, hasta qué punto son capaces tanto de evidenciar el tratamiento tradicional de las identidades (de manera acrítica y sin problematización) que se deriva de los enunciados presentados, como de formular visiones alternativas que demuestren conocimientos complejos sobre el abordaje didáctico de dichas identidades. Se presentan dos ejemplos representativos de los cuatro ejercicios (dos de identidades nacionales y dos de identidades de género) que plantean este formato cualitativo.



**Figura 1.** Ejercicio representativo de la primera parte del bloque cualitativo del instrumento (identidades nacionales)

Un docente de Historia decide incorporar el arte en sus clases para trabajar el tema de los Reyes Católicos. De este modo, para ilustrar la rendición de Granada, muestra una pintura del siglo XIX que, en su opinión, ayuda a contextualizar muy bien un hecho y una época que marcan el inicio de España. El docente considera que este tipo de fuentes son un recurso didáctico sólido para que el alumnado conozca los detalles del hecho y los personajes que lo protagonizaron. ¿Cómo valoras el planteamiento del docente y el uso que hace de este recurso? Justifica brevemente tu respuesta. Francisco Pradilla (1882), Rendición de Granada. INCLUCOM (2022)

Como se aprecia (Figura 1), se trata de un supuesto didáctico concreto donde un docente de Educación Secundaria emplea como recurso un documento iconográfico, poniendo énfasis antes que en el contenido y contexto del mismo en su potencial didáctico como recurso visual. No obstante, la argumentación requerida fomenta un análisis crítico dada la naturaleza del documento, ilustrativo del relato nacional español, como el contenido explícito del enunciado.

El/la participante debería ser capaz de incluir en su discurso argumentos que demostrasen un conocimiento crítico y epistemológicamente complejo sobre el uso didáctico de dicho recurso en el tratamiento de la identidad nacional española. Por ejemplo, evidenciar la historicidad de la fuente (una pintura histórica de marcado sesgo nacionalizador) relativizando su empleo como documento fidedigno del pasado al considerarlo un relato visual mediado culturalmente por la construcción de la nación española en el siglo XIX. También problematizar el supuesto “inicio de España” como fenómeno histórico, cuestionando hitos tradicionales de la narrativa histórica nacional española, como la “Reconquista” y la “unidad de España” con los Reyes Católicos (Sáiz y Parra, 2017).

Respecto a las identidades de género (Documento 2) igualmente se incluye un supuesto didáctico donde se combinan dos documentos iconográficos, dos imágenes que implícitamente apelan a los roles de género y la desigualdad derivada de los mismos, con un enunciado que deliberadamente pretende desviar la atención hacia un uso didáctico del contexto histórico representado: la vida cotidiana en la España urbana y turística y la España rural en los años sesenta y setenta.

**Documento 2.** Ejercicio representativo de la primera parte del bloque cualitativo del instrumento (identidades de género)

Un docente de Historia utiliza las siguientes imágenes para explicar la vida cotidiana en la España de los años sesenta y setenta: la primera para abordar el mundo urbano y el impacto del turismo y la segunda para trabajar el mundo rural ¿Te parece adecuada su propuesta? ¿Consideras que estas imágenes permitirían trabajar alguna otra temática relevante?



**Figura 2.** Fotografía de lavadero municipal de un pueblo de Teruel, inicio de los setenta



**Figura 3.** Fotografía de Benidorm, finales de los sesenta

En este ejercicio, al igual que en el anterior, se pretende que el/la participante no se centre en el contexto histórico apelado en el enunciado sobre ambas imágenes, sino que sepa ir más allá y reconocer la representación de las desigualdades de género (atribución del trabajo doméstico a las mujeres, cosificación del cuerpo femenino, perpetuación de roles sexistas, etc.) que subyace en las imágenes de cara a su tratamiento en el aula.

En la segunda parte del bloque cualitativo se solicita a los/las participantes que, en primer lugar, definan conceptos centrales relacionados con las identidades nacionales y de género (nación, nacionalismo, regionalismo, género, feminidad). Seguidamente, deben mostrar su grado de conformidad o disconformidad respecto a afirmaciones concretas sobre dichas identidades y su tratamiento didáctico. Por un lado, deben argumentar su posición con respecto a la afirmación planteada. Por otro, deben indicar en una escala Likert de 1 a 6 su grado de asentimiento. Las afirmaciones sobre las que se les exige un punto de vista argumentado buscan discernir tanto sus representaciones sobre las identidades colectivas objeto de estudio como su enfoque educativo al respecto, apelando a los libros de texto, la relación con familias y contexto social o a su posición en el tratamiento de temas socialmente relevantes o conflictivos en el aula. En el Documento 3 recogemos una muestra de cuatro de estas afirmaciones.

**Tabla 1.** Ejercicio representativo de la segunda parte del bloque cualitativo del instrumento: argumentar conformidad o disconformidad

<b>Identidades nacionales</b>	<b>Identidades de género</b>
En determinadas comunidades autónomas los libros de texto dan cuenta de una historia menos objetiva porque tienen un marcado sesgo nacionalista	La diversidad afectivo-sexual no debería tratarse en las aulas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia porque no forma parte del currículum y porque, además, se trata de un asunto íntimo que incumbe fundamentalmente a las familias
Defender la identidad nacional propia no es nacionalismo sino patriotismo	Mostrar más mujeres relevantes como protagonistas del pasado es el enfoque más formativo para enseñar historia con perspectiva de género

Como se aprecia en los ejemplos señalados, el objetivo es discernir posibles discordancias o perfiles más definidos entre su posición cuantitativa indicada en la escala Likert y la breve justificación a incluir. Por ejemplo, pueden indicar que están en desacuerdo en que defender la identidad nacional propia es patriotismo (asumiendo las visiones respecto al nacionalismo banal o posición de sentido común cotidiano en la identidad nacional propia) pero en la afirmación respecto al nacionalismo en los libros de texto defender que el sesgo nacionalista y una historia menos objetiva sólo ocurre en determinadas

comunidades autónomas, desconociendo en este caso el marcado enfoque nacionalista español que, como nacionalismo banal, suele aparecer en buena parte de los manuales escolares españoles.

Finalmente, el instrumento se cierra con cuestiones que apelan a que el/la participante valore explícitamente su formación disciplinar y didáctica sobre la construcción de identidades nacionales y de género. Se le solicita que califique y caracterice esta formación en una escala Likert de 1 (“no lo he estudiado”) a 6 (“lo he estudiado en profundidad en una o varias asignaturas”) indicándole que señale en qué titulación y asignaturas concretas trabajó esos contenidos. De esta forma puede conocerse para los futuros docentes si dicha problemática ha sido objeto de atención desde un punto de vista disciplinar y/o didáctico.

#### **4. RESULTADOS: VALIDACIÓN Y PILOTAJE DEL INSTRUMENTO**

El instrumento ha sido validado por cinco expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales de otras universidades nacionales e internacionales (Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Murcia, Universidad de Jaén, Universidad de Extremadura y Universidad de los Andes).

Ello nos permitió perfilar la pertinencia tanto de la estructura como del contenido del instrumento de investigación. Realizada su validación por expertos, se procedió a completar este proceso con un pilotaje del mismo entre un colectivo de futuros/as docentes estudiantes del MUIDE. Gracias a dicho pilotaje hemos podido comprobar algunas tendencias en los resultados esperados, así como en el grado de efectividad de la herramienta para la consecución de los objetivos de investigación planteados. Por razones de espacio y profundidad en el presente trabajo presentamos las conclusiones derivadas del pilotaje únicamente del bloque cualitativo del instrumento.

Los resultados obtenidos apuntan a considerar que el grado de formación didáctico-disciplinar, tal y como preveíamos en la hipótesis de partida, es una variable fundamental en el nivel de comprensión crítica y tratamiento educativo de las identidades colectivas objeto de estudio. De esta forma, se establece una diferencia clara entre el colectivo participante procedente del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria y del MAES.

En la primera parte del bloque cualitativo (supuesto didáctico basado en el análisis de documentos) el reconocimiento del problema identitario presente en el ejercicio, así como la impugnación del tratamiento acrítico del mismo acompañado del planteamiento de alternativas, es mayor en los/las participantes con una formación disciplinar en Historia. Esta situación es claramente presente en los ejercicios vinculados a las identidades nacionales. Por ejemplo, un participante graduado en Historia (P11), para presentar en el aula contenidos históricos cuestiona la validez del uso didáctico de pinturas del siglo XIX ya que “están cargadas de ensalzamiento nacional y no permiten entender del todo el momento histórico detallado”. En esta línea, otro participante con la misma titulación (P9) critica un supuesto didáctico presentado para trabajar la conquista cristiana de Jaime I de la Valencia musulmana y la festividad asociada al hecho (el 9 de octubre) como nacimiento del pueblo valenciano mediante dibujos o recreaciones teatrales sobre la vida de dicho monarca. Demuestra su visión crítica al evidenciar “la carga identitaria atribuida (por ejemplo, querer presentar ese hecho como único punto de creación de un ‘pueblo’ valenciano o que quiera

considerarse como tal), o como se presenta al ‘otro’ (si los cristianos que crearon la frontera del reino ya son valencianos, ¿dónde quedan los musulmanes autóctonos?)”

Ahora bien, en los ejercicios asociados a las identidades de género el peso de esta formación disciplinar histórica no es tan constatable. De hecho, entre los participantes con una identificación crítica del problema también figuran quienes disponen de una formación meramente didáctica (graduados en Maestro/a de Educación Infantil y/o Primaria). Esta diferenciación ya podría estar sugiriéndonos dos fenómenos. Por un lado, un posible mayor tratamiento transversal de este tema en la formación pedagógica general. Por otro, el posible efecto de concienciación hacia las identidades de género que se derivaría de las campañas y políticas en la esfera pública en los últimos años. Estas mismas tendencias se confirman en la segunda parte del bloque cualitativo, ya que se ratifican las diferencias señaladas en función de la identidad colectiva abordada. De este modo, si nos centramos en las afirmaciones relacionadas con la identidad de género, vemos que nuevamente hay un claro predominio de las lecturas críticas. Los/as participantes, así, tienden a ver mayoritariamente la identidad de género como una construcción cultural e impugnan determinados discursos o estereotipos críticos con el feminismo que han adquirido cierta relevancia mediática.

Pese a ello, se detectan carencias formativas generalizadas cuando se les pregunta por algunos conceptos clave como el de masculinidad, ya que prácticamente ninguno de los participantes es capaz de argumentar con solvencia su posición acerca de la afirmación planteada. Con mucha honestidad, algunas personas señalan sus limitaciones en este campo e indican abiertamente que “No tengo la suficiente información para contestar de una manera sólida” (P4) o, directamente, “No sé qué es la historia de las masculinidades” (P1 y P2). Solo uno de los participantes, con formación previa en Historia, remite al conjunto de atributos, valores y comportamientos atribuidos a los hombres a lo largo del tiempo al señalar que la historia de las masculinidades se centra en “cómo se ha construido el hombre y su relación con la mujer: roles, identidades, dominación, etc.” (P11), vinculándolo de manera clara con las aportaciones de los estudios de género. Todos/as los/as participantes critican también la escasa presencia de mujeres en la Historia escolar, aunque en la mayoría de casos se contentan con incluir “grandes mujeres” para compensar el desequilibrio. Una vez más, solo aquellas personas que han estudiado el Grado de Historia establecen matices y destacan que la alternativa a una historia androcéntrica no puede construirse a partir de la simple incorporación de grandes nombres femeninos: se requiere, pues, otra mirada epistemológica que ponga el foco en otro tipo de historia y que dé voz a colectivos de mujeres (y de hombres) corrientes tradicionalmente silenciadas.

Si nos centramos en las afirmaciones sobre la identidad nacional confirmamos de nuevo que sí hay diferencias notables en relación con la formación didáctico-disciplinar. Aunque a nivel declarativo impugnan mayoritariamente algunas de las afirmaciones más tradicionales y esencialistas, el análisis detallado de sus argumentaciones permite detectar contradicciones evidentes en sus planteamientos. De este modo, las respuestas de los estudiantes procedentes del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y/o Primaria muestran mayor inconsistencia y superficialidad que las de aquellos/as procedentes del MAES, algo que queda especialmente visible cuando tienen que explicitar la existencia de un nacionalismo español o impugnar relatos perennialistas de la nación que retrotraen sus orígenes a tiempos muy remotos. De este modo, ante la afirmación “En España existen dos nacionalismos predominantes: el vasco y el catalán”, son muchos los que, al mostrar su desacuerdo con la misma, hacen mención a otros

nacionalismos alternativos al español (P4: “Puede haber muchos. Aquí en Valencia también hay gente que se siente nacionalista y solo sienten que sean valencianos/valencianas y no españoles/españolas”; P1: “También se encuentra el gallego, pero en menor medida al no darle tanto bombo”), pero muy pocos destacan la necesidad de contemplar la existencia de un nacionalismo español más o menos explícito.

## 5. CONCLUSIÓN

En definitiva, valoramos como muy pertinentes las posibilidades que ofrece el instrumento de investigación presentado. Un examen conjunto de los resultados de ambos bloques del instrumento, cuantitativo y cualitativo, permitiría obtener una valoración más completa y rica sobre los conocimientos disciplinares y didácticos del futuro profesorado participante para abordar en las aulas las problemáticas derivadas de las identidades nacionales y de género. Particular relevancia puede tener estimar hasta qué punto pueden encontrarse futuros/as docentes que evidencien capacidades más ricas al respecto. Se trataría de quienes demostrasen en el bloque cuantitativo una visión crítica en representación y finalidades de la historia escolar, así como un conocimiento complejo y no únicamente procedimental en el enfoque del pensamiento histórico.

Al mismo tiempo deberían poder refrendar esos conocimientos en sus discursos del bloque cualitativo tanto a la hora de analizar recursos y supuestos didácticos como a la hora de definir conceptos clave y posicionarse de forma argumentada al respecto. De hecho, podrían encontrarse participantes que únicamente dispusiesen de conocimientos declarativos (localizados en el bloque cuantitativo del instrumento) pero no fueran capaces de evidenciar destrezas aplicativas al argumentar críticamente respecto al tratamiento educativo del tema (inferidos de sus discursos en el bloque cualitativo del instrumento).

## REFERENCIAS

- Arias, V., Arias, B. y Rodríguez-Medina, J. (2021). Quantitative research in education. En Gómez, C.J., Miralles, P. & López Facal, R. (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 35-52). Peter Lang.
- Atienza, E. y Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales, *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Barnes, N., Fives, H. y Dacey, C. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment, *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.
- Billig, M. (2006). *Nacionalisme banal* (ed. orig. 1995). Afers-Publicacions Universitat de València
- Carrero, V, Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la conceptualización general*. C.I.S.
- Cuban, L. (2016). *Teaching History Then and Now: A story of stability and change in schools*. Harvard Education Press.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza, *Encounters on Education*, 3, 27-41.

- Edensor, T. (2002). *National identity, popular culture and everyday*. Berg.Za.
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2023). The origin and development of research into historical thinking: a key concept in the renewal of history education. En Gómez, C.J. (ed.). *Reimagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 25-41). Routledge.
- Harris, R. y Burn, K. (2016). English history teachers' views on what substantive content young people should be taught, *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 518-546. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1122091>
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking. Definitions and educational applications. En S. A. Metzger y L. McArthur (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). John Wiley and Sons
- Parra, D. y Fuertes, C. (Coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant lo Blanch.
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Comares.
- Parra, D., Sáiz, J. y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En Gómez, C., Souto, X.M. y Miralles, P. (Eds.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía crítica*. (pp. 159-172). Octaedro.
- Parra, D., Fuertes, C., Asensi, E. y Colomer, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training, *Humanities y Social Sciences Communications* 8, 64 (2021). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>
- Peck, C. L. (2019) Researching Identity and Historical Consciousness. En Peck, C. L., y Clark, A. (ed.), *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the Field* (pp. 212–23). Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw04bhk.20>.
- Rausell, H. y Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35 (96), 109-126. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056>
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Education et didactique*, 1(2), 55-71.
- Rodríguez-Medina, J. y Rubia Avi, B. (2021). Mixed methods in education research. En Gómez, C.J., Miralles, P. y López Facal, R. (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 53-70). Peter Lang



Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Akal.

Sáiz, J. (2019). Repensar la Historia escolar más allá de las narrativas nacionales. En Parra, D. y Fuertes, C. (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 149-172). Tirant lo Blanch.

Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores, *Revista de Estudios Sociales*, 52. 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>

Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-110. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>

Sandwell, R. y Von Heyking, A. (ed.) (2014). *Becoming a history teacher. Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*. University of Toronto Press.

Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A. y Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo construye el “nosotros”? La construcción narrativa del “nosotros” catalán a partir de los acontecimientos de 1714, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 3-17. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2015.14.1>

van Hover, S. y Hicks, D. (2018). History Teacher Preparation and Professional Development. En S. A. Metzger y L. McArthur (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391–418). John Wiley and Sons.

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

## 11. “Miedos identitarios” y enseñanza-aprendizaje de la historia en contextos escolares

De la Montaña Conchiña, Juan Luis

*Universidad de Extremadura, España.*

**Resumen:** La investigación didáctica sobre la enseñanza de la historia de los últimos años defiende la imperiosa necesidad de cuestionar las narrativas tradicionales nacionalistas y esencialistas que todavía imperan en el currículo y libros de textos escolares. Asociados a esta historia escolar surgen los miedos identitarios cuando desde la educación formal se cuestionan las narrativas históricas tradicionales, determinados personajes o episodios históricos. Esos miedos identitarios se materializan en escepticismo y resistencias ante la inseguridad que genera la pérdida de referentes históricos. El objetivo del presente estudio es detectar, conocer y hacer emerger esas formas de resistencias con el objetivo de cuestionar, deconstruir en las aulas la historia aprendida y fomentar la reflexión del profesorado en formación. Metodológicamente nos apoyamos en la Teoría Fundamentada. La muestra está compuesta por 43 futuros docentes del grado de educación primaria y el instrumento utilizado ha sido un cuestionario de preguntas abiertas. Los resultados apuntan hacia la presencia de miedos y emociones negativas ante formulaciones de la historia que no respondan a los modelos por ellos conocidos.

**PALABRAS CLAVE:** educación histórica, narrativa histórica, identidad nacional, formación del profesorado, redes sociales.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como ha demostrado la investigación realizada sobre la educación histórica, los problemas a los que debe hacer frente son numerosos (Sáiz, y López-Facal, 2016; Miralles, y Gómez, 2017; Parra, Sáiz, J. y Valls, 2021). Uno de esos problemas atañe directamente a la formación de los futuros docentes en esta materia. A este respecto, los estudios realizados hasta este momento demuestran que este profesorado en formación inicial presenta importantes deficiencias formativas en capítulos muy diversos, así se habla, por ejemplo, de una excesiva fragmentación de los conocimientos históricos, del predominio de narrativas tradicionales adquiridas en ciclos escolares anteriores a lo que hay que sumarle las limitaciones en cuanto a los conocimientos *sobre Historia*, es decir, cómo se construye la disciplina y la crítica historiográfica (Montaña, 2016). Pero, además, carecen de las debidas competencias históricas (causalidad, orientación temporal, empatía, etc.) (Sáiz, 2016, 2017) y están expuestos a influencias externas (aprendizajes informales) a través de diversos medios de comunicación. Todo ello genera determinadas representaciones sociales, alimentadas por el mantenimiento y reavivado auge de las narrativas nacionales (Ledoux, 2021). Hablamos especialmente de las redes sociales por las que, cada vez con más intensidad, circula una historia deformada.

En este capítulo relativo a la formación inicial del profesorado trataremos de conocer las respuestas derivadas de las sensaciones de vacío y desorientación que se pueden generar ante la pérdida de referentes históricos tradicionales. La duda, el desconocimiento conduce al mantenimiento de representaciones esencialistas (Sáiz, 2017; Carretero, 2011, 2018) frente a otros modelos de historia escolar que bien podrían servir para problematizar la historia procurando narrativas alternativas (Fontana, 2007; Citron, 2019).

Los *pánicos morales* o también denominados *miedos identitarios* fue un concepto originalmente formulado y propuesto por el sociólogo Stanley Cohen en su libro *Folk devils and moral panics* (1972). Muchas son las características que se pueden destacar de los pánicos identitarios, pero en un primer momento habría que referirse a su dimensión colectiva: en estos miedos el grupo humano, movido por una preocupación general (real o no), trata de actuar en beneficio de todos, pero lo hace de forma desigual, desorganizada y con un componente emocional muy elevado. El inicio o desencadenante de un miedo identitario se focaliza sobre un problema que en no pocas ocasiones no existe. Este problema se deforma y exagera: se busca aumentar repentinamente la atención y la respuesta social (Machado, 2004). No obstante, a pesar de su carácter volátil, los miedos identitarios llevan aparejados un fuerte impacto y resonancia en el conjunto de la sociedad (amenaza a las creencias, valores e intereses de la sociedad).

Los miedos morales o miedos identitarios suelen manifestarse en diversos foros públicos con la intensidad suficiente como para generar malestar, noticia y expectación: están siempre próximos a lo mediático. Efectivamente, como todos sabemos, los medios tradicionales, especialmente la televisión, se han convertido en “cajas de resonancia” al hacer pública sin demasiado contraste y rigor determinadas problemáticas sociales o acabar reduciendo la historia al nicho perfecto en el que se desenvuelven con soltura los denominados “historiadores de guardia” (De Cock, Larrère, Mazeau, 2019). Sin embargo, la progresiva sustitución de los *mass media* tradicionales por las redes sociales es ya una realidad.

Las redes sociales son canales de información y comunicación que ocupan un lugar relevante en lo que se refiere a la información a la que accede una parte significativa de la ciudadanía, jóvenes incluidos; son vías de acceso a la información en las que la virulencia de los mensajes emitidos y la desinformación se muestran como perfectos aliados: la exposición de los jóvenes a una información que no es sometida a una mínima crítica genera visiones deformadas del pasado histórico (Castellví, Massip y Pagés, 2019; Castellví, 2020). Sin embargo, el concepto original ha sufrido significativas alteraciones al trasladarse a otros campos de la vida social (Machado, 2004), aun así, mantiene su potencial para el análisis. Esta realidad ha supuesto su uso y ampliación a contextos muy diferentes, repercutiendo en una transformación respecto a su significación original. Así, por ejemplo, se ha aplicado a problemas relacionados con el sexo y el SIDA, colectivos sociales, disidentes y tribus urbanas, familias, hijos y violencia, violencia de género (Bárceñas, 2021); podemos hablar igualmente de pánicos morales políticos (Thompson, 2014; Pecourt, 2021) y el matrimonio entre personas del mismo sexo (Miskolci, 2007); problemas relacionados con la publicidad, el cine, las series televisivas e incluso diversas manifestaciones artísticas (Barbérís, 2022) y la justicia (Kostenwein, 2019).

Ha sido la investigadora francesa en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en entornos escolares, Laurence De Cock (2017, 2018), junto al antropólogo, Régis Meyran (2017), los que han incorporado el concepto de miedos morales o identitarios, a los diversos campos de investigación social y humanístico, incluyendo el educativo. De Cock, en su aportación sobre las narrativas nacionales en el corazón de los miedos identitarios, señala acertadamente que estas narrativas reposan sobre una línea de tiempo cronológico, progresivo, jalonado por grandes personajes y acontecimientos considerados como significativos a la vez que son objeto de orgullo: no puede entenderse una narrativa nacional sin la presencia de estos grandes personajes, de esos acontecimientos (De Cock, 2017).

En contextos escolares, los resultados de un nutrido grupo de investigaciones insisten en el mantenimiento de estas grandes narrativas “entendidas como representaciones nacionalizadas de la historia de una nación y como construcciones culturales sostenidas por los propios estados” (Sáiz, 2017, p. 168). Estas narrativas, básicamente potenciadas por los diseños curriculares y trasladadas a los manuales escolares (Parra, 2018; Sáiz, 2018; Parra, Sáiz y Valls, 2021), han encontrado desde un inicio un importante refuerzo en la historiografía académica, al tiempo que han sido avalados y reproducidos por las autoridades educativas (Citron, 2019). La reproducción acrítica de estos modelos “nacionalizadores” en las aulas escolares sigue llevándose a cabo a pesar del cuestionamiento al que están sometidos (Parra, Sáiz y Valls, 2021). Estos procesos perfectamente reflejados en los estudios realizados sobre narrativas escolares constatan que el alumnado reproduce mecánica y acríticamente la “historia aprendida”, que consideran válida y prácticamente incuestionable. Asocian, además, el proceso educativo con la formación de la identidad nacional, e incluso defienden una identidad permanente de origen esencialista convenientemente soportada por adecuadas narrativas históricas (Sáiz y López-Facal, 2016). En el ámbito de la formación del profesorado la situación no es muy diferente (Sáiz y Gómez, 2016). El proceso de nacionalización y reforzamiento identitario del estudiantado se completa cuando la experiencia cotidiana hace emerger actitudes, comportamientos, estereotipos surgidos del denominado *nacionalismo banal* (Billig, 2014). Como ha quedado demostrado, los jóvenes estudiantes están sometidos a influencias muy diversas por los entornos extraescolares (Montaña y Rina, 2019).

El mantenimiento y reproducción de estas narrativas maestras nacionales debemos relacionarlo con miedos identitarios, tal y como señala De Cock (2017), y se manifiestan en diversas esferas. En primer lugar, según la citada investigadora, el hecho de mantener y seguir reproduciendo estos modelos de historia escolar obedece a ciertos miedos que oscilan entre la persistencia de intereses manejados por los estados y sus correspondientes contextos educativos y la simple oposición académica de trasladar a las aulas modelos de historia alternativos y emancipatorios (De Cock, Larrére, Mazeau, 2019; De Cock, 2017). Otro ámbito es el relativo a la formación del profesorado, en el que pueden detectarse ciertos cuestionamientos ante la modificación de las representaciones sociales de la historia escolar y ante la propuesta de trabajar modelos históricos alejados del tradicional relato estado-nación y que ayudan a relativizar los modelos dominantes (Parra, Sáiz y Valls, 2021). Podríamos pensar sin temor a confundirnos que en el fondo de estas resistencias y escepticismo formativo reposan miedos identitarios. Dentro de objetivos de este estudio damos prioridad al hecho de detectar, precisar y caracterizar desde el dominio emocional las posibles resistencias del profesorado en formación a abandonar las narrativas históricas tradicionales.

## **2. MÉTODO**

Atendiendo a la problemática tratada en el presente trabajo y los objetivos propuestos, entendemos que la Teoría Fundamentada es la metodología que mejores resultados puede proporcionar (Strauss y Corbin, 1994) para analizar las representaciones sociales (Alveiro, 2013). La Teoría Fundamentada posee una naturaleza exploratoria destinada a descubrir teorías, conceptos, ideas partiendo directamente de los datos (Bisquerra, 2014). El análisis de los datos es descriptivo al tiempo que se despliegan interpretaciones. En nuestro caso, atendiendo al carácter exploratorio del estudio, se ha procedido a la realización de una doble codificación, abierta y axial, que ha resultado ser suficiente para hacer emerger una serie de categorías, aplicando una comparación constate y un muestreo teórico suficiente (Monge, 2015).

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

La muestra está compuesta por un grupo de 20 hombres y 23 mujeres, futuros docentes del grado de Educación Primaria, de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura, con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años, es no probabilística y ha sido obtenida por conveniencia, dado el contexto educativo en el que se desarrolla la investigación.

### **2.2. Instrumentos**

El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario de preguntas abiertas de elaboración propia. Está articulado en dos bloques, el primero se centra en la historia aprendida en ciclos educativos previos atendiendo a elementos clave para nuestros objetivos como las alteraciones de las narrativas tradicionales, hechos y personajes históricos relevantes. El segundo bloque está centrado en la búsqueda y procesamiento de información histórica, en el que internet y las redes sociales son objetivos clave. El tratamiento de la información obtenida se ha realizado con Atlas.ti v.23.

### **2.3. Procedimiento**

El alumnado participante se encuentra cursando la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia”, materia perteneciente al plan de estudios del grado de maestro de Educación Primaria. Para evitar posibles distorsiones o condicionamientos en las respuestas se ha procedido a pasar el citado cuestionario comenzando el desarrollo de la asignatura (curso 2022-2023).

El cuestionario de preguntas abiertas fue cumplimentado de forma voluntaria por el alumnado en una sola sesión que no excedió los veinte minutos y no tuvieron posibilidad de acceder a través de sus dispositivos personales a ningún tipo de información adicional.

### 3. RESULTADOS

En el proceso de codificación abierta han emergido una serie de categorías que describiremos a continuación (Figura 1). Al mismo tiempo, los resultados de la codificación axial ha permitido conocer una serie de subcategorías, especialmente vinculadas a algunos de las ideas fundamentales obtenidas en las respuestas de los encuestados. Una categoría que ha surgido al hablar de la significación de la historia en la sociedad y en los entornos escolares es la relativa a las *raíces identitarias*. En este caso 28 de los encuestados se muestran de acuerdo con que nuestras raíces descansan sobre un tronco común y que son comunes a otros países europeos.

“constituyen el conjunto de características y valores que definen a la sociedad española” (alum\_10).  
 “Todas las características que identifican a España son producto de la historia y del paso del tiempo” (alum\_21).



Figura 1. Nube de códigos y categorías y subcategoría

A este respecto, dudan ante la posibilidad de *cambiar la historia* hacia modelos explicativos más abiertos. Algunos hablan de la existencia de determinados sectores de la población (alum\_8, alum\_18), que movidos por claros intereses políticos o por cuestiones ideológicas a las que se suman las creencias religiosas, tratan de imponer una historia hecha a su medida. La subcategoría, de querer ocultar o eliminar el pasado de España (alum\_6) ya sea por idearios nacionalistas (alum\_14) o por otras cuestiones se manifiesta con cierta intensidad. No obstante, son solo determinados sectores sociales (alum\_8).

Hay, sin embargo, una cuestión que sí ha merecido especialmente atención porque parece preocupar seriamente al alumnado: el hecho de que la historia se muestre manipulada. La *manipulación de la historia*, ha obtenido 32 respuestas de 43. En términos generales piensan que la historia está siendo manipulada intencionadamente por determinados grupos sociales o de poder, especialmente los políticos (alum\_10). Algunos proporcionan ejemplos, como es la Historia de la colonización española de América (alum\_16)

y las consecuencias de ese fenómeno histórico, o el hecho de que la mujer está prácticamente excluida del relato histórico.

Episodios históricos, como la Reconquista, también son objeto de comentarios, indicando que todo se reduce a una gran batalla entre musulmanes y cristianos (alum\_39). Incluso en la LOMLOE hay síntomas evidentes de manipulación interesada, pues:

se han omitido partes importantes y sustanciales de los contenidos de la teoría de la asignatura de Historia de España. Otro claro ejemplo de manipulación es el que se produce en la enseñanza de la historia de España en Cataluña, que se enseña desde un punto de vista totalmente arbitrario que influye en la ideología de la sociedad catalana (alum\_12).

Los alum\_34 y 40 piensan que la historia ha sido manipulada con anterioridad, que no es algo que se haga recientemente. La visión del alum\_42 es muy interesante y sintetiza de algún modo lo dicho por el resto de los encuestados:

Los intereses políticos hacen que la historia de España sea manipulada para contar según qué cosas y así poder ocultar lo que nos interesa. Por ejemplo, en el colegio siempre me han contado que los Reyes Católicos crearon el reino de España, eso se enseña así porque a los políticos que nos gobiernan les interesa que creamos eso. Años más tarde me he enterado de que no fue así. Otro ejemplo es cómo se cuenta en los libros de primaria y del instituto la época de la dictadura de Franco, he aprendido una versión como estudiante y otra versión en mi familia y conocidos que vivieron de cerca esa época.

Complementaria a la anterior categoría no encontramos con otra que tiene una especial valoración: *necesidad de personajes históricos*. Se han recogido 55 citas (43 respuestas positivas a las que se suman 12 justificaciones):

En mi opinión, la historia no puede ocurrir sin grandes personajes ya que muchas veces son ellos los que generan y crean la historia. Son un parte fundamental de ésta (alum\_6).

Si no hubiese grandes personajes la historia no sería como tal, ya que gracias e esas personas conocemos cómo somos, de dónde venimos, lugares y objetos nuevos” (alum\_8).

Desde mi punto de vista, los grandes personajes son importantes para la construcción de la historia, partiendo de que son ejes vertebradores de ésta (alum\_10).

La codificación axial ha permitido acercarnos al registro emocional, en el que predominan emociones negativas relacionadas especialmente con la manipulación de la historia y la idea de que la historia pudiera cambiar, de que la historia que han aprendido tanto en primaria como secundaria se convirtiera en otra. Emociones negativas como desconfianza (8 citas), rechazo e incertidumbre (alum\_14) se documentan con frecuencia:

rechazo e incertidumbre, ya que si de verdad la historia cambia o es diferente lo que nos han enseñado durante estos años es información falsa y sería muy complicado olvidar esa información y aprender la nueva.

Decepción, tristeza, frustración, incluso rabia y enfado (alum\_29):

Para mí el hecho de que la historia de España pueda cambiar o ser otra diferente me genera angustia, rabia y tristeza.

Esto se debe a que la Historia de España tiene un gran valor y genera sensaciones a todos los miembros que componen la sociedad en España...Todo el mundo tiene unas creencias, una serie de valores, unas raíces que yo creo que a nadie le gustaría perder. El hecho de ser engañados genera sentimientos de rabia e impotencia” (alum\_42).

En cuanto al acceso a la información, es evidente que internet se convierte ahora en la principal herramienta. Surgen dos categorías nuevas “acceso a la información a través de internet” y “contrastar información redes sociales”.

suelo hacerlo para buscar fechas de acontecimientos o nombres de personajes históricos (alum\_39). Me suelo informar a través de documentales en YouTube o por las noticias que salen a diario en los periódicos digitales (alum\_37).

Hago un uso menor de las redes sociales para este fin, suelo buscar en internet o en diferentes libros (alum\_36).

Ya sabemos la cantidad de información que fluye por las redes sociales. Como también sabemos que no toda esa información es buena. Mucha de ella está deformada. 19 citas frente a 17 muestran una actitud crítica ante la información que llega por este medio. Algunos, como es el caso del alum\_19, afirma que contrasta la información recogida en las redes, aunque suele utilizar para ello la televisión. En algunos casos, en cambio, ciertos alumnos, como el alum\_16 contrasta la información a través de libros y todos los documentos escritos, aunque no los detalla. El alum\_20 contrasta la información para ello acude revistas de divulgación. No toda la información (histórica) que circula por internet puede ser considerada verídica, podemos encontrarnos con "fake news" (alum\_27):

Sí, muchas veces contrasto la información para saber si es cierto o no, puesto que me interesa y quiero saber si lo que leo es verídico. Sí considero necesario contrastar la información, no nos podemos creer todo lo que leemos, el internet está al alcance de todos y cualquiera puede escribir algo. Lo contrasto con páginas como Dialnet y Wikipedia (alum\_7).

En el lado opuesto nos encontramos aquellas respuestas en las que el hecho de contrastar la información no es determinante. Las justificaciones son diversas. Así el alum\_8 señala que:

Normalmente no la contrasto, aunque pienso que sí que es necesario, ya que hay muchos bulos por interne”.

Entienden que es necesario a pesar de que no lo hacen, incluso si ello supone fomentar el pensamiento crítico (alum\_25). En otras ocasiones no se contrasta debido a:

que son cuestiones muy puntuales. Normalmente si es una información más detallada busco en libros y enciclopedias.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



En la actualidad, la finalidad de la historia escolar sigue manteniendo mayor cercanía con una visión romántica de construcción de identidades nacionales. El enfoque de trabajar la historia a través de las competencias históricas para la formación crítica de la ciudadanía sigue ausente en gran medida del currículum educativo y de los libros de texto (Carretero, 2011, 2018; Sáiz, 2017), realidad que limita inicialmente las posibilidades de trabajar narrativas históricas abiertas, críticas y no excluyentes.

Comenzando con la categoría de “raíces identitarias”, se muestra con claridad que piensan que nuestra identidad reposa en una historia compartida por y en Europa, facilita la creación y el reforzamiento de una identidad colectiva, primero española, europea después (Miralles y Gómez, 2017). Esta historia identitaria -de fuertes raíces cristianas- proporciona estabilidad por eso no debe cambiarse ni ser sustituida por otra (Parra, Sáiz y Valls, 2021). En ese sentido, son más que evidentes los casos de *deixis patriótica* (Billig, 2014) detectados en las respuestas de los participantes (Montaña y Rina, 2019), algo se habla de “mi país”, “nuestro país”; o en el caso de la historia “todo nuestro pasado está ligado a fechas y acontecimientos”. Ese temor soterrado les conduce a pensar en la existencia de serios intentos de “cambiar la historia”, que obedecen a determinados intereses y grupos sociales, no solo los políticos.

Los cambios que denuncian están en relación con la categoría de “manipulación de la historia”. Esta operación se ajusta a unos ideales o simplemente pretenden ocultar determinadas “verdades” que pueden resultar incómodas (De Cock, 2018). También puede darse el caso de modificar intencionadamente determinados sucesos, como por ejemplo la pandemia de COVID-19 y las consecuencias reales que ha tenido. Esta última cuestión nos conecta con otras realidades ocultas difíciles, quizá, de detectar. La primera de ellas es la continua repetición del binomio manipulación-políticos. Para los encuestados la manipulación de la historia solo puede provenir de ámbitos muy concretos e institucionalizados, como es el político o el propio gobierno de turno. Sin embargo, no reparan en la cuestión de que los malos usos de la historia, en los que están presentes las distintas formas de manipulación, pueden proceder de ámbitos muy diferentes y que son amplificadas irremediamente tanto por los medios de comunicación tradicionales como por las redes sociales (Colomer, Fuertes y Parra, 2022), a las que acuden frecuentemente para informarse sobre cuestiones históricas. La manipulación de la historia, que se da por descontado, afecta a otros ámbitos, concretamente el patrimonial cuando se habla de la retirada de monumentos franquistas para que no los veamos (ocultación de la memoria). En definitiva, la historia ha sido manipulada con anterioridad, no es algo que se halla realizado recientemente.

No entienden una historia sin grandes “personajes históricos” no es comprensible, ni razonable. Las representaciones sociales del alumnado sobre la historia apuestan por ellos porque son motores de cambio, sin ellos la historia no sería tal y como ha sido (Parra, 2018; Carretero, 2018), por tanto, no se entendería: son auténticos hilos conductores de un pasado con el que se identifican (Parra, Sáiz y Valls, 2021; De Cock, 2018). Sin embargo, en algún caso se considera que sí son importantes, pero no esenciales: la historia no se construye necesariamente con grandes personajes, pequeños grupos, familias humildes, pobres, poblaciones, etc, también contribuyen a ello. ¿Podríamos entender que cierto alumnado posee una idea de la historia más abierta e igualitaria? En cuanto a los personajes de los que hablan siguen siendo los más conocidos: Isabel la Católica, Colón, Franco, don Pelayo, El Cid, Ramón y Cajal, Juan Carlos I, Carlos V, Alfonso X el Sabio, Fernando VII.

Las resistencias que se detectan ante el abismo que produce el hecho de contar con una historia radicalmente diferente se muestra con evidentes resultado en el “dominio emocional” ¿Podríamos considerar que la emergencia de emociones negativas puede asociarse a las resistencias que afloran tras el cuestionamiento de aquellos elementos considerados identitarios?. Muy probablemente son resultado de miedos ante lo diferente (De Cook y Meyran, 2017) y así lo confirma la proliferación de emociones negativas como angustia, desconfianza, incertidumbre, decepción, inseguridad, preocupación, rabia, tristeza, indecisión, miedo, pena, rencor y sorpresa.

El profesorado en formación admite cuestionar determinadas cosas de “su historia” pero en absoluto que la historia sea diferente ¿Cierran la puerta a posibles modelos explicativos del pasado que no se ajusten a las narrativas tradicionales?, es probable porque ello significa acercarse a interpretaciones y valoraciones muy alejadas de lo por ellos conocido y pueden generar dudas, escepticismo, desorientación e incluso, rechazo.

El problema se agrava cuando la información a las que se accede procede de un solo ámbito: internet (Castellví, 2020). La red es el gran almacén de información al que acuden sin dudarlo la práctica totalidad de los encuestados. La facilidad de uso y la posibilidad de fácil acceso la convierten en la fuente de información por excelencia. Pero no todo internet es o sirve como elemento de información. Se confirma igualmente que las redes sociales son las más visitadas para recopilar todo tipo de información, con especial significación la de carácter histórica. También son estas redes las que hace llegar información histórica diversa en formatos muy igualmente diversos (con especial mención a los memes) ¿De qué redes sociales hablamos cuando se trata de buscar o recibir información histórica? Instagram (18 citas) y TikTok (10 citas) son las grandes protagonistas y por donde fluye mayor cantidad de información. Le siguen Twitter (15 citas), Youtube (10 citas).

Ya sabemos la cantidad de información que fluye por estas redes Como también sabemos que no toda esa información reúne unas condiciones mínimas. Las categorías “información internet” y “contraste de información” confirman el uso que hacen para documentarse a pesar de las dudas que pudieran tener. Así, 19 citas frente a 17 muestran una actitud crítica ante la información que llega por este medio. Es un número relativamente alto de encuestados el que afirma no contrastar, al menos con cierta frecuencia, la información que buscan o reciben de internet, fundamentalmente. En el grupo de los que confirman, el alumnado afirma que suele contrastar la información histórica que reciben a través de las redes sociales. Sin embargo, contrastar la información, acudir a fuentes especializadas no es lo habitual.

Podemos concluir que el profesorado en formación muestra profundas debilidades y contradicciones epistémicas (Sáiz, 2017, Montaña, 2016). Las representaciones sociales sobre la historia no cambian, mantienen claros estereotipos de la historia de España que han aprendido en etapas educativas anteriores. En efecto, se identifican con narrativas lineales y simplistas, esencialistas y próximas al mito nacional (Citron, 2019), no olvidemos la significación que le otorgan a los personajes históricos y a las secuencias histórico-temporales habituales (llegada de Colón a América, Reconquista y Repoblación, el Imperio español, etc.).

Además, atendiendo a la emergencia de emociones negativas, parece confirmarse que muestran oposición, resistencias al cambio; resistencias ante la posibilidad de plantear en las aulas narrativas

históricas diferentes no nacionalistas, no excluyentes, porque las conciben como accidentales, oportunistas o de escaso valor educativo. Estas resistencias podrían ser perfectamente resultado de miedos identitarios (De Cock y Meyran, 2017). El problema adquiere tintes negativos cuando además no tienden a contrastar la información histórica que llega, especialmente, a través de internet y las redes sociales (Colomer, Fuertes y Parra, 2022; Castellví, Massip y Pagès, 2019): como hemos indicado el acceso a fuentes historiográficas contrastadas para recabar información es nulo.

De otra forma, no se plantean presentar nuevas visiones de la historia apoyados en la historiografía académica (Montaña, 2016), de dar cabida a relatos alternativos del pasado histórico de España que cuestionen los que han aprendido en ciclos escolares anteriores, de plantear “una historia escolar al servicio de una práctica inclusiva, plural, una historia desde abajo (Citrón, 2019, p. 5). Si pretendemos trasladar a contextos escolares una historia emancipatoria como proponen De Cock, Larrère et Mazeau (2019), debemos intervenir en las representaciones sociales que poseen de la disciplina.

## REFERENCIAS

- Alveiro, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122–133.
- Barberis, I. (2022). *Panique identitaire. Nouvelles esthétiques de la foire aux identités*. PUF.
- Bárcenas, K. B. (2021). La violencia simbólica en el discurso sobre la ‘ideología de género’: una perspectiva desde la dominación simbólica a través del pánico moral y la posverdad. *Intersticios sociales*, (21), 125-150.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Capitán Swing.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. IAP.
- Carretero, M. (2018). Narrativas maestras y enseñanza de la Historia en la escuela y en la sociedad. En A. Delgado y A. Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional* (pp. 29-41). Comares.
- Castellví Mata, J., Massip, M., y Pagès Blanch, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>.
- Castellví Mata, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (19), 17-28. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2020.19.3>.
- Citron, S. (2019). *Le mythe national. L’histoire de France revisitée*. Les éditions de l’atelier.

- Colomer J., C., Fuertes, C., Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?, *Con-Ciencia Social*, 2(5), pp. 143–160. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24271>.
- De Cock, L. y Picard, E. (2017). *La Fabrique scolaire de l'histoire*. Agone.
- De Cock, L. y Meyran, R. (2017). *Paniques identitaires*. Le Croquant.
- De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire : Débats, programmes et pratiques de la fin du xixe siècle à nos jours*. Libertalia.
- De Cock, L. Larrère, M. et Mazeau, G. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Agone.
- Fontana, J. (2007). ¿Qué historia enseñar? *Clio & Asociados: La Historia Enseñada*, 7, 15–26.
- Kostenwein, E. (2019). Pánicos morales y demonios judiciales. Prensa, opinión pública y justicia penal. *Estudios Socio-Jurídicos*, 21(2). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.7808>.
- Ledoux, S. (2021). *La nation en récit*. Belin.
- Machado, C. (2004). Pânico moral: para uma revisao do conceito. *Interaccoes*, (7), 60-80.
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de La Educación*, 0(6), 9–28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>.
- Monge, V. (2015). La Codificación en el método De Investigación De La Ground tehory. *Innovaciones Educativas*, 22, 77–84.
- Montaña, J. L. de la (2016). Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado. *CLIO. History and History Teaching*, 42.
- Montaña, J. L. y de la, Rina, C. (2019). El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia. *Perfiles Educativos*, 41(165), 96-113.
- Parra, D. (2018). El peso de la tradición en la representación y los usos públicos de la Historia escolar. En Ander Delgado (ed. lit.), Antonio Rivera (ed. lit.) *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 55-73). Comares.
- Parra, D., Sáiz, J. y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En Cosme Jesús Gómez, Xosé Manuel Souto, Pedro Miralles (eds.) *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal*, (pp. 159-171). Comares.

Pecourt, J. y Resina, J. (2021). Transgresiones discursivas y cultura de la seguridad: los pánicos político-morales en la esfera pública española. *Papers*, 106 (1), 5–30. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2795>.

Sáiz, J. y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118–141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>.

Sáiz, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de La Educación*, 0(6), 165-201. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>.

Sáiz, J. (2018). Enseñar nacionalismo: la banalización del relato nacional español en las aulas. En F. Archilés (ed. lit.), *No sólo cívica: nación y nacionalismo cultural español* (pp. 267–292). Tirant Humanidades.

Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publications, Inc.

Thompson, K. (2014). *Moral panics (Key ideas)*. Routledge.

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa". Trabajo realizado con la ayuda a los grupos de investigación de la Junta de Extremadura (Grupo GIEd, GR21092).

## 12. *¿Cómo fue posible?* Explicaciones causales de las dictaduras en las narrativas de futuros docentes argentinos y españoles

Fuertes Muñoz, Carlos<sup>1</sup>

González, María Paula<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Universitat de València, España.*

<sup>2</sup> *Universidad Nacional de General Sarmiento y CONICET, Argentina.*

**Resumen:** El presente estudio pone el foco en las dictaduras del siglo XX concibiéndolas como temas y procesos históricos abiertos y conflictivos cuyo tratamiento escolar crítico resulta fundamental en la construcción de culturas políticas tolerantes e inclusivas. Concretamente, el trabajo analiza e interpreta comparativamente las narrativas de un conjunto de futuros docentes argentinos y españoles en relación con sus respectivas últimas dictaduras. Participan un total de 71 profesores de educación secundaria en formación inicial que cursan actualmente sus estudios en la Universitat de València (España) -36- y la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) -35-. Para ello, se ha diseñado un instrumento escrito que combina preguntas de respuesta abierta con otras cerradas. De las distintas informaciones obtenidas a través de dicho instrumento, focalizaremos en este texto en la construcción causal que realizan los futuros docentes mediante la selección de diversos tipos de factores para explicar cómo fueron posibles la dictadura española (1936-1976) y la argentina (1976-1983). El análisis permite rastrear similitudes y diferencias, así como proximidades y distancias con dimensiones como la formación disciplinar/histórica, la experiencia escolar, las memorias sociales o las competencias de pensamiento histórico.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la historia, formación del profesorado, educación secundaria, dictaduras, memoria democrática.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las dictaduras en general, y las de Argentina (1976-1983) y España (1936-1976) en particular, constituyen procesos históricos abiertos y conflictivos cuyo tratamiento escolar presenta dificultades asociadas al desafío que suponen para un código disciplinar de la historia escolar (Cuesta, 1998) que prioriza la enseñanza de pasados lejanos y poco controvertidos (González, 2014). Al mismo tiempo, son temas que ayudan a dotar de sentido al estudio de esta asignatura, al contribuir a que los y las estudiantes comprendan las raíces inmediatas de su presente, jugando un papel clave en la construcción de una ciudadanía crítica y de culturas políticas tolerantes e inclusivas (López y Santidrián, 2011; Carretero y Borrelli, 2008; Cuesta, 2007).

En relación con ello, en los últimos años se viene investigando desde la Didáctica de las Ciencias Sociales sobre el tratamiento educativo de los pasados traumáticos o conflictivos recientes, como las guerras civiles, dictaduras y transiciones a la democracia del siglo XX, no sólo en España o Argentina, sino en muchos otros países europeos e iberoamericanos cuyos pasados traumáticos presentan importantes similitudes (Pagès y González, 2009). En cuanto a las fuentes y perspectivas, cabe destacar que en las investigaciones sobre el tratamiento de las últimas dictaduras argentina y española se han explorado los libros de texto (Fuertes, 2023; De Amézola, 2012), las visiones de los estudiantes de secundaria (Dussel y Pereyra, 2006; Levy y Gerzovich, 2016; Miguel y Sánchez, 2018), los saberes y prácticas del profesorado en ejercicio (González, 2014; Banderas y Fuertes, 2021) o, en menor medida, las representaciones del profesorado en formación inicial (Jara, 2015; Sáiz y López, 2015).

Sobre estas bases, nuestro trabajo pretende complejizar nuestras visiones sobre la enseñanza-aprendizaje de las últimas dictaduras en Argentina y España con el fin último de que su abordaje escolar contribuya a la construcción de culturas políticas tolerantes e inclusivas. Al efecto, e inspirándonos en trabajos previos que relacionan las transiciones a la democracia en España y Portugal desde el punto de vista de su enseñanza (Armas, Conde, Maia y Rita, 2021), la principal innovación que proponemos es la realización de un análisis comparativo entre el caso argentino y el caso español. Desde luego, somos conscientes de las diferencias entre la dictadura franquista y la última dictadura argentina pero también de las posibilidades de comparación por su inspiración ideológica conservadora, sus aspectos represivos y sus rasgos regresivos. En efecto, ambos regímenes dictatoriales se presentaron como “Estados de Derecho” o como vías para su resguardo al tiempo que se comprendieron a sí mismos “como opositores a los impulsos revolucionarios situados a su izquierda y como guardianes de un orden social, una tradición nacional y una serie de pautas culturales o estilos de vida que querían afirmar” (Alonso, 2013, p. 65).

Nuestra mirada se centra en los docentes de Historia en Secundaria, entendiéndolos como actores centrales que tienen el reto de transmitir y construir conocimiento sobre las condiciones de posibilidad de esos regímenes en los que la intolerancia y la exclusión llevaron a la persecución y al aniquilamiento del “enemigo”. Más concretamente, nuestro objetivo es analizar las narrativas sobre dichos pasados de estudiantes de profesorado, focalizando en este trabajo en la construcción causal que realizan mediante la selección de diversos tipos de factores, temporalidades y escalas para explicar cómo fueron posibles la dictadura española (1936-1976) y la argentina (1976-1983).

El análisis nos permitirá rastrear similitudes y diferencias, así como proximidades y distancias con dimensiones como la formación disciplinar/historiográfica, la experiencia escolar, las memorias sociales, los modelos explicativos deseables en las clases de historia o las competencias de pensamiento histórico.

## 2. MÉTODO

La investigación comparativa se realiza en la argentina Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la española Universitat de València (UV), contando con la participación de un total de 71 profesores de Historia de educación secundaria en formación inicial que se distribuyen de la siguiente manera:

**Tabla 1.** Participantes

INSTITUCIÓN	TITULACIÓN	CURSO UNIVERSITARIO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
UNGS	Profesorado Universitario de Educación Superior en Historia	4º curso	35
UV	Máster en Profesor/a de Educación Secundaria: especialidad Geografía e Historia	5º curso	36

En cuanto al instrumento de investigación, se ha diseñado un ejercicio escrito que combina preguntas de respuesta abierta –de mayor y menor extensión- con otras de respuesta cerrada. Tal y como puede apreciarse en la tabla 2, se estructuró en cuatro bloques, además de recogerse una serie de datos personales básicos. El primer bloque presenta una pregunta abierta con el objetivo de recoger una narrativa estructurada y necesariamente sintética –una o dos caras de folio- de las causas, las características y el final de la correspondiente dictadura: los futuros docentes argentinos deben explicar a un hipotético futuro docente español la historia de la última dictadura argentina, y a la inversa. En suma, se utiliza así un recurso de amplio uso en investigación educativa y de enorme potencialidad para aproximarnos a las representaciones sobre el pasado del profesorado en formación. Los tres bloques restantes se componen de preguntas más concretas de respuesta abierta breve o respuesta cerrada encaminadas a indagar en la eventual incidencia de las experiencias escolares (bloque 2), académicas (bloque 3) y de la memoria colectiva (bloque 3: aprendizajes sobre la dictadura en la familia, medios, productos culturales, etc.) en la construcción de determinadas representaciones y formas de entender las dictaduras y su enseñanza en la educación secundaria.

**Tabla 2.** Bloques de preguntas incluidas en el instrumento

BLOQUE	EXTENSIÓN	ENUNCIADO/DESCRIPCIÓN
1. Narrativa	1-2 caras	Invitación a redactar una narrativa a partir del siguiente enunciado: <i>Explícale a un futuro docente de Historia español [argentino] –como si no conociera nada de la historia argentina [española] del siglo XX- cómo fue posible la última dictadura [el franquismo], cuáles fueron sus principales características y cómo y por qué se produjo la transición a la democracia.</i>



<b>2. Educación secundaria</b>	1 cara	Preguntas abiertas breves y preguntas cerradas sobre el aprendizaje escolar de la dictadura.
<b>3. Formación universitaria</b>	1 cara	Preguntas abiertas breves y preguntas cerradas sobre la formación disciplinar en historia de la dictadura recibida en la universidad.
<b>4. Fuera de los ámbitos escolar y universitario</b>	1 cara	Preguntas abiertas breves sobre aprendizajes de la historia de la dictadura realizados en ámbitos extraescolares y extraacadémicos: familia, medios, productos culturales, etc.

El instrumento se facilitó al alumnado en el marco de una sesión ordinaria de las materias “Enseñanza de la historia” (UNGS, noviembre 2022) y “Didáctica de la Historia” (UV, diciembre 2022), disponiendo de alrededor de una hora de trabajo en el aula para su realización. Se les repartieron separadamente: en primer lugar, un primer folio para redactar la narrativa, a la que dedicaron la mayor parte del tiempo ocupando alrededor de una cara y media; en segundo lugar, los folios correspondientes a los bloques dedicados a indagar en la experiencia escolar, la formación universitaria y los aprendizajes familiares/sociales. Las respuestas, manuscritas, eran anónimas y el alumnado, que sabía que no sería evaluado por esta actividad, apenas manifestó dudas a los docentes encargados de las materias, autores de este texto, que estuvieron presentes durante la actividad.

Una vez realizadas, se procedió al análisis sistemático de los 71 ejercicios recogidos, extrayendo distintas categorías válidas para ambos países que facilitaron la ordenación e interpretación de las respuestas, cuestión compleja teniendo en cuenta la dificultad de los estudios comparativos. De los cuatro bloques en que se divide el instrumento, en las páginas que siguen nos centraremos exclusivamente en analizar el primero de ellos, la narrativa, y más, concretamente, las respuestas a la primera parte de la misma, esto es, las relacionadas con las explicaciones causales de la dictadura. Aunque somos conscientes de que está será una mirada parcial, decidimos acotar a esta cuestión en este primer análisis tanto por los límites de espacio como por la riqueza y variedad que surgen ya únicamente del estudio comparado de las construcciones causales sobre las condiciones de posibilidad de las dictaduras, dejando para futuros trabajos tanto el análisis de las otras partes de dicha narrativa (características y final de las dictaduras) como el de los siguientes bloques y el cruzado entre éstos y la narrativa.

### 3. RESULTADOS

Los resultados arrojan interesantes coincidencias entre los futuros docentes argentinos y españoles y, al tiempo, significativas distancias. Para empezar, no es menor señalar que las voces de los encuestados de ambos países –si bien no construyen una narrativa homogénea- muestran a la vez una tendencia clara: el sólido consenso de condena a las respectivas dictaduras, de visión crítica de las mismas. Ciertamente, en general, se aprecia una proximidad con los consensos historiográficos y un alejamiento de las más burdas narrativas legitimadoras de las dictaduras que persisten en ciertos ámbitos extra-académicos tanto en España como en Argentina pese a haber sido superadas en los libros de texto y las prácticas docentes (Fuentes, 2023; González, 2021a y b).

Ahora bien, aunque la mayoría huye de explicaciones que presentan como inevitables los procesos históricos de implantación de las dictaduras, este problema se detecta en algunos casos. Como en el del siguiente estudiante español, en el que apreciamos la pervivencia parcial de narrativas que, impulsadas por el propio franquismo y reproducidas socialmente en ciertos ámbitos extra-escolares e incluso escolares (Ibáñez y Alonso, 2021; Banderas y Fuentes, 2021), desculpabilizan sutilmente a los militares

golpistas al presentar la dictadura como una consecuencia de una inestabilidad y polarización política previa que condujo a una guerra de la que “todos fuimos culpables” –equiparando a golpistas con demócratas- y que es claramente sobre-enfatizada en un claro alejamiento de los consensos historiográficos sobre el siglo XIX español y la Segunda República (Saz, 2022; Morant, 2022):

En primer lugar, habría que hablar de una gran división política arrastrada desde el siglo XIX [...] la II República [1931-1936] es la expresión máxima de la gran división política española en dos grandes bandos muy agresivos entre sí. Fue un periodo de gran inestabilidad social y se produjeron diversos asesinatos políticos, atentados, etc. por parte de ambos bandos. Esto conduciría a la Guerra Civil. (E-ESP-23).

Igualmente, debe señalarse que la mayoría de los futuros docentes se muestran capaces de elaborar construcciones o conexiones causales a la hora de explicar “cómo fue posible” la respectiva dictadura. No obstante, en algunos pocos casos, en línea con el “nivel 1 o bajo” señalado por Sáiz y López (2015, p. 91) para identificar los “relatos descriptivos, lineales, del cambio político” en la España del siglo XX, la narración no llega a constituirse de manera explicativa, es decir, en el texto no se muestra claramente lo causal. No se logra una redacción que efectivamente indique causas, motivaciones estructurales o intencionales, sino que se encadena una descripción lineal y acrítica de etapas políticas sin conectarlas causalmente, “sin incluir valoraciones interpretativas ni interrelacionarlos con las transformaciones sociales, económicas o culturales” (Sáiz y López, 2015, p.91) para explicar claramente cómo fue posible la existencia de la dictadura:

La Segunda República [...] se vio interrumpida por el golpe de estado, el cual derivó en 1936 en una guerra civil que duró hasta el 1939. Desde 1939 hasta 1975, España estuvo sumida en una dictadura. (E-ESP-32).

En relación con la multicausalidad, que remite a la deseable capacidad o competencia para establecer explicaciones multicausales sobre el pasado (Seixas y Morton, 2013; Rösen, 1997; Valls, 2007), si bien son pocos los que llegan a construir explicaciones de mayor complejidad aludiendo a más de tres factores, pese a la necesaria síntesis a la que obligaba el ejercicio la mayoría de estudiantes combinan más de un factor para explicar por qué fue posible la última dictadura. Paralelamente, aunque muy escasas, detectamos también la existencia de explicaciones monocausales que, como en el siguiente ejemplo, aluden a causas meramente intencionales:

La última dictadura fue en 1976; la misma fue posible por la junta militar que se puso el propósito de ‘reorganizar la sociedad’ (E-ARG-16).

En cuanto a la “pluriperspectividad” existente “a nivel de las interpretaciones históricas” que, según Rösen (1997) debería caracterizar la exposición de la historia “si (se) pretende evitar actitudes dogmáticas en la interpretación histórica”, un elemento importante a destacar es la casi total ausencia, en narrativas de futuros docentes de historia, de explicaciones que aludan a la existencia de debates historiográficos, de autores concretos, líneas de investigación histórica o fuentes primarias que refuerzan cierto enfoque y/o de una evolución en el tiempo de las interpretaciones de las causas de estas dictaduras.

Algo que, aunque pueda ser atribuible al formato y extensión del ejercicio, debe hacernos reflexionar sobre la necesidad de “formar futuros docentes en pensamiento histórico” (Sáiz, 2022) para evitar, entre otras cosas, la futura transmisión áulica de “imágenes estáticas” del pasado que, como señala Valls (2007, p. 508), no permitirían “mostrar el carácter procesual-abierto del conocimiento historiográfico, así como el carácter perspectivo-interpretativo de sus resultados y las posibles divergencias entre los mismos”.

Resulta interesante, asimismo, valorar la existencia de visiones más o menos reduccionistas o integradas en cuanto a las dimensiones temporales o las escalas espaciales manejadas en las narrativas para explicar las condiciones de posibilidad de las dictaduras. En primer lugar, en cuanto a las temporalidades, teniendo en cuenta que las explicaciones históricas complejas deberían atender a los procesos de largo y corto plazo, explicitando las interrelaciones entre niveles temporales (Rüsen, 1997), entre estructura, coyuntura y acontecimiento (Valls, 2007), cabe destacar que tan solo la mitad de los participantes, tanto en uno como en otro país, integran en sus narrativas factores de largo/ medio y corto plazo. Como podemos apreciar en la tabla 3, existe en ambos países una primacía de los factores de corto plazo, señalándose dimensiones clave que han sido subrayadas por las respectivas historiografías.

**Tabla 3.** Factores señalados por estudiantes argentinos y españoles según temporalidad

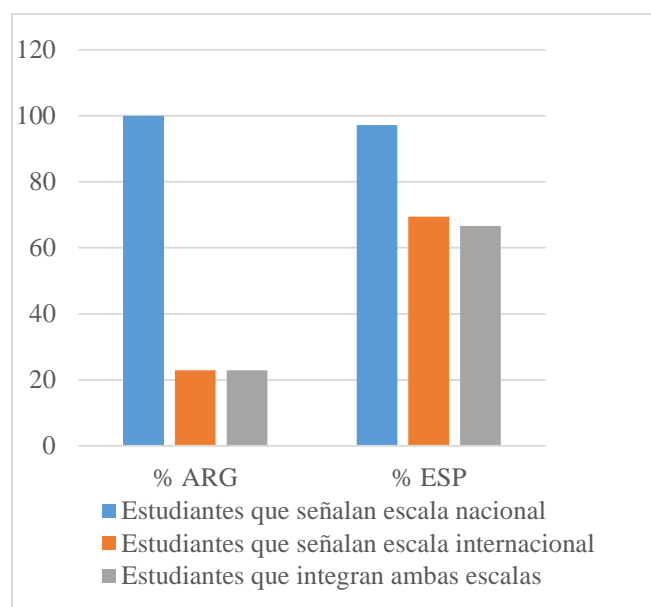
TEMPORALIDADES	ARGENTINA		ESPAÑA	
	Total	%	Total	%
<b>Estudiantes que señalan factores de largo/medio plazo</b>	21	60	17	47,2
<b>Estudiantes que señalan factores de corto plazo</b>	29	82,8	36	100
<b>Estudiantes que solo señalan factores de largo/medio plazo</b>	6	17,1	0	0
<b>Estudiantes que solo señalan factores de corto plazo</b>	14	40	19	52,7
<b>Estudiantes que integran ambas temporalidades</b>	17	48,5	17	47,2

El foco se pone, así, en un caso, en la España de los años treinta, apuntándose como causas del franquismo la polarización y reacción conservadora frente a la Segunda República, así como el propio golpe de estado que da paso a la instauración de la dictadura que, ante la resistencia de un amplísimo sector de la sociedad española, requiere para su implantación completa de la victoria en una larga guerra civil gracias al apoyo nazi-fascista a Franco. Y en el otro caso, en la Argentina de los años setenta, explicando la génesis del golpe y la última dictadura acentuando la crisis política, social, y económica que se desplegó y profundizó en los últimos meses del gobierno peronista (1973-1976), destacando la conflictividad, radicalización y violencia política que incluía a organizaciones de izquierda y derecha o la existencia de apoyos concretos y explícitos al golpe (Iglesia, sectores conservadores y medios) que, junto a actitudes sociales más amplias (consenso social, “silencio civil”, pero también el miedo), hicieron posible la dictadura.

Conviene matizar, eso sí, que esta primacía del corto plazo es más evidente entre los españoles, mientras que entre los futuros docentes argentinos se aprecia una menor diferencia entre quienes señalan factores de corto plazo y quienes señalan factores de largo/medio plazo —un 82,8% frente al 60% entre los argentinos por un 100% frente al 47,2% de españoles- y detectamos estudiantes que tan solo señalan factores de largo/medio plazo —6 frente a ninguno entre los españoles-.

Aunque ello no supone negar el peso de la formación historiográfica que focalizaría en los factores de corto plazo, entendemos que podría explicarse por la mayor pervivencia en Argentina de interpretaciones provenientes de las ciencias políticas y la sociología, primeras disciplinas que estudiaron la última dictadura y que contribuyeron a asentar un canon explicativo que ponía el foco en las características estructurales del sistema político argentino en el siglo XX (Águila, 2023) y que puede rastrearse en diversas narrativas: protagonismo histórico de las fuerzas armadas –“pretorianismo” desde 1930-, debilidad de las instituciones democráticas, particularmente acentuada desde 1955; crisis de representatividad de los partidos políticos, etc.

Más allá de las temporalidades, resulta interesante desplazar la mirada hacia las escalas espaciales desde la premisa de que resulta deseable que los docentes de Historia construyan explicaciones complejas que vayan más allá de la esfera nacional y articulen diversas escalas -locales, regionales, nacionales, globales, etc.- (Sáiz, 2022). Al respecto, cabe destacar como aspecto común la presencia en todas las narrativas argentinas y españolas de la escala nacional, excepto en una, que es la única que tan solo maneja una escala internacional. Igualmente, es compartida y significativa la ausencia de menciones a escalas regionales inferiores (dentro del Estado-nación), que, por ejemplo, podrían emerger para explicar la génesis del golpe de Estado y la dictadura franquista en relación con problemas regionales específicos como la reforma agraria republicana en Andalucía o la reforma territorial en Catalunya y Euskadi. Escalas regionales que parecen obviarse ante la necesidad de priorizar elementos *generales* para construir una síntesis en un par de caras de folio, pero cuya ausencia probablemente también remita a la pervivencia de las narrativas históricas nacionales homogeneizadoras tanto en el plano de las memorias sociales (cine, series, novelas, conmemoraciones, etc.) como de la formación escolar, pese a los muchos cambios aparentes al respecto en nuestros sistemas educativos (Parra, 2017). Junto a estas coincidencias, cabe destacar en este plano diferencias entre argentinos y españoles mucho más profundas que en la dimensión temporal.



**Figura 1.** Comparación de factores señalados por estudiantes argentinos y españoles según escalas espaciales

Así, como puede apreciarse con claridad en la gráfica 1, es mucho mayor en el caso español la atención a la escala internacional y la deseable integración de escalas espaciales (24-25 estudiantes españoles frente a 8 argentinos). La escasa atención de los futuros docentes argentinos a contextos más amplios como el Cono Sur, América Latina o el conjunto del continente americano, en los que sin duda se comprende mejor cómo fue posible la última dictadura, podría explicarse, entendemos, por las características de la formación universitaria y también escolar en historia. Ciertamente, no habría que perder de vista que la historia como disciplina escolar tuvo en Argentina una fuerte impronta nacionalista y eurocéntrica durante buena parte del siglo XX y que la inclusión de la historia latinoamericana estuvo sujeta a notables vaivenes hasta que con la LEN de 2008 tomó un lugar más preponderante (González, 2021a). Aun así, y más allá de lo propiamente escolar, la historia latinoamericana -en el largo plazo- tampoco ha tenido gran presencia en la educación superior, tanto en la formación de profesores como en la investigación historiográfica en la Argentina (De Amézola, 2015) aun cuando en los últimos años tal tendencia haya comenzado a revertirse.

En el caso español, ciertamente, se aprecia un relato sobre la génesis de la dictadura franquista más contextualizado en el marco europeo/occidental, lo que, en contraste, conectaría a nuestro juicio con una larga tradición de investigaciones históricas comparadas entre el franquismo, el fascismo italiano y el nazismo (Barbagallo, 1990; Saz, Box, Morant y Sanz, 2019). Y, en relación, con una formación histórica tanto escolar como académica que viene otorgando en los últimos años un peso considerable a dicha visión comparada o integrada de la dictadura franquista en el marco del siglo XX europeo/occidental, a menudo, como viene ocurriendo en los últimos currículos de la educación secundaria o en el actual plan de estudios del Grado en Historia de la Universitat de València, abordado con mayor profundidad que las especificidades españolas (Banderas y Fuertes, 2021; Fuertes, 2023).

Así, numerosos estudiantes españoles (un 43%) subrayan que el franquismo fue posible, en una perspectiva de medio plazo, por las particulares condiciones de una Europa posterior a la Primera Guerra Mundial caracterizada por la crisis económica, la fragilidad de las democracias liberales, la polarización y el auge de los fascismos, llegándose en algunos casos a una suerte de reduccionismo exterior que infravalora las dinámicas internas: *“el franquismo fue posible principalmente por el contexto europeo”* (E-ESP-25). Junto a esta dimensión, la escala internacional emerge ya no como contexto sino de una forma más activa o directa a propósito del corto plazo de la guerra civil, señalando un 29% de los estudiantes españoles el apoyo nazi/fascista a los militares golpistas y la inhibición de las democracias occidentales como causas fundamentales que permiten entender cómo fue posible el franquismo pese al fracaso del golpe de Estado en las principales ciudades del país.

Igualmente, aunque en pocos casos, algunos futuros docentes españoles señalan los intereses geopolíticos anticomunistas de Estados Unidos en el contexto de la Guerra Fría como factor fundamental para entender cómo fue posible la pervivencia del franquismo tras la derrota de sus aliados nazis y fascistas en la Segunda Guerra Mundial. Un factor, este último, en el que convergen ambas dictaduras, tal y como, de hecho, señalan también algunos estudiantes argentinos, quienes, como en este ejemplo, subrayan el protagonismo de la política exterior de Estados Unidos en la imposición de dictaduras y la persecución política en América Latina sin por ello minimizar la incidencia de actores internos:

[...] es en este marco que desde EE.UU. se ideó un plan para asegurarse la lealtad de toda América Latina. Este plan denominado “plan cóndor” consistía en una serie de golpes de estado encabezados por sectores de las fuerzas armadas de cada país, pero con complicidades partidarias, económicas, eclesiástica y civil (E-AR 32).

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis de las narrativas sobre las causas de las respectivas últimas dictaduras de futuros docentes de Historia argentinos y españoles nos ha permitido calibrar potencialidades y límites en las explicaciones causales que los participantes son capaces de articular. Igualmente, nos ha permitido apreciar ciertas proximidades y distancias con dimensiones como la formación disciplinar/historiográfica, la experiencia escolar, las memorias sociales o los planteamientos de la didáctica de la historia en torno a los modelos explicativos deseables en las clases de historia o las competencias de pensamiento histórico que debería adquirir un docente de historia. Por último, y en relación con la diferente articulación en cada país de las anteriores dimensiones, nos ha permitido rastrear similitudes y diferencias, coincidencias y distancias entre los futuros docentes argentinos y españoles. En cualquier caso, somos conscientes de los límites asociados al propio formato y extensión del ejercicio solicitado y de que esta es una primera aproximación que, sin duda, requerirá de futuros trabajos que profundicen en algunas de las líneas aquí abiertas, ampliándolas y conectándolas con el análisis del resto de informaciones proporcionadas por el instrumento utilizado.

#### REFERENCIAS

- Águila, G. (2023). *Historia de la última dictadura militar. Argentina, 1976-1983*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Alonso, L. (2013). Dictaduras regresivas y represiones en Iberoamérica: trayectorias particulares y posibilidades de comparación. En G. Águila y L. Alonso (Coords.) *Procesos represivos y actitudes sociales* (pp. 43-68). Prometeo.
- Armas Castro, J., Conde Miguélez, J., Maia, C. & Férias, A. R. (2021). Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.81973>
- Banderas, N. y Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Revista Tempo e Argumento*, 13(33). <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0105>
- Barbagallo, F. (Ed.). (1990). *Franquisme. Sobre resistència i consens a Catalunya (1938-1959)*. Crítica.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.

- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- De Amézola, G. (2015). La Historia latinoamericana en la escuela argentina de hoy: rupturas y continuidades. En E. Zamboni, M. Galzerani, y C. Pacievitch (orgs.), *Memória, sensibilidades e saberes* (pp. 244-260). Alinea.
- De Amézola, G. (2012) La dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica. En C. Kaufmann (coord.) *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia* (pp. 103-134). Prometeo.
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En M. Carretero, A. Rosa, y MF González (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253- 275). Paidós.
- Fuertes, C. (2023). Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto. En C. Fuertes y D. Parra (Eds.). *La España reciente (c. 1931- c. 1982). Actualización para una educación crítica* (pp.15-40). PUV.
- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Ediciones UNGS.
- González, M. P. (comp.) (2021b) *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*. Ediciones UNGS.
- González, M. P. (2021a). ¿Qué llega de la historiografía académica a la historiografía escolar? Una exploración en torno a la temática de la última dictadura en la escuela secundaria. *Revista Paginas*, v13(32). <https://doi.org/10.35305/rp.v13i32.505>
- Ibáñez, S. y Alonso, A. (2021). Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, pp. 69-102. <https://doi.org/10.6018/pantarei.453351>
- Jara, M. (2015) La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 13, 51-77.
- Levy, G. y Gerzovich, D. (2016). Proyecto Escuela y Memoria. Evaluación de políticas públicas de memoria. En *Ciencias Sociales*, 90, 126-137. [http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/24.-INFORME\\_LEVY\\_GERZOVICH\\_90.pdf](http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/24.-INFORME_LEVY_GERZOVICH_90.pdf)
- López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Morant, T. (2022). La (proscrita) memoria de la Segunda República. En F. Archilés, J. Sanz, J. y X. Andreu (Eds.), *Contra los lugares comunes. Historia, memoria y nación en la España democrática* (pp. 81-88). Catarata.

- Miguel, D. y Sánchez, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 12, 119 – 142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Pagès, J. y González, M. P. (coords.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Servei Publicacions UAB.
- Parra, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 89, 7-11.
- Rüsen, J. (1997) El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-94.
- Sáiz, J. (2022) ¿Es posible formar futuros docentes en pensamiento histórico? En D. Parra y X. M. Souto (Eds.). *El profesorado como agente de cambio* (pp. 219-236). Nau Llibres.
- Sáiz, J. y López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Saz, I., Box, Z., Morant, T. y Sanz, J. (Eds.) (2019). *Reactionary Nationalists, Fascists and Dictatorships in the Twentieth Century against Democracy*. Palgrave Macmillan.
- Saz, I. (2022). La Segunda República fracasó y triunfó el golpe fascista del 18 de julio. En F. Archilés, J. Sanz, J. y X. Andreu (Eds.), *Contra los lugares comunes. Historia, memoria y nación en la España democrática* (pp. 81-88). Catarata.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013) *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Valls, R. (2007). Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de Historia) y criterios para su análisis y valoración. En R. Ávila Ruiz; J. López Atxurra, J. y E. Fernández de Larrea (coords.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 499-512). AUPDCS.

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i “INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00)”, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa”.



### 13. El profesorado de secundaria en ejercicio ante la inclusión de la historia de las mujeres: discursos y prácticas

Boix Vicente, Alba María

Fuertes Muñoz, Carlos

*Universitat de València, España.*

**Resumen:** El presente estudio analiza la inserción de la historia de las mujeres en las aulas de secundaria y bachillerato a través de los discursos y las prácticas de un grupo valenciano de docentes en activo comprometidos con ello. Para ello, se ha planteado un estudio triangular en el que se interrelaciona la información obtenida mediante la realización de entrevistas, con algunas observaciones de aula y el análisis de diversos materiales empleados en sus clases por el profesorado seleccionado. El estudio de una selección de estas diversas fuentes nos permitirá aproximarnos globalmente, y obtener así una panorámica general, tanto de los discursos como de las prácticas coeducativas de estas y estos docentes a fin de detectar posibles tendencias y factores clave que se encuentran muy presentes en el día a día de los centros educativos, y en particular, en las sesiones escolares donde se aborda la historia con perspectiva de género.

**PALABRAS CLAVE:** igualdad de género, coeducación, enseñanza de la historia, profesorado en activo, actividades.

## 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia resulta indispensable a la hora de educar la mirada social de nuestro estudiantado, apremiándole, de este modo, a reinterpretar el pasado, y a identificar desigualdades y asimetrías ampliamente normalizadas dentro del actual sistema educativo español. Partiendo de esta premisa, entre las especialistas españolas en Didáctica de la Historia en las últimas dos décadas se han multiplicado las investigaciones sobre perspectiva de género y enseñanza de la historia (Díez y Ortega, 2021). Destacaba Fernández (2004) que durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales, resulta elemental rescatar del olvido a personas y colectivos cuyos actos pueden llegar a establecer un modelo de referencia social. Y es que, presentar arquetipos de vida no masculinos y ofrecer alternativas distintas a las que preponderan convencionalmente en los manuales escolares, como defendía la profesora Ibáñez (2016), brinda, en última instancia, una sociedad más equilibrada en protagonismos de la que han venido presentando los libros escolares en las últimas décadas (López, 2014).

Precisamente, los libros de texto han copado buena parte de las investigaciones sobre la incorporación de las mujeres y la perspectiva de género a la enseñanza de la historia, lo cual resulta absolutamente fundamental dada la centralidad de este recurso en la dinámica de muchas aulas. Junto a ello, otra importante línea de investigación viene siendo la relativa al estudio de las representaciones del profesorado en formación inicial, futuro profesorado de Historia, habiéndose señalado tanto la elevada voluntad de incorporar la historia de las mujeres en su práctica docente como el problema de las notables carencias formativas al respecto y de la pervivencia de resistencias y estereotipos socioculturales (Rausell y Valls, 2021).

En este contexto, se hace absolutamente imprescindible profundizar en el estudio de las representaciones y prácticas del profesorado en ejercicio en relación con la incorporación de la historia de las mujeres en sus clases. Una línea de investigación mucho menos transitada que las anteriores en el ámbito español y que, como han puesto de manifiesto trabajos de otros países (Crocco, 2010; Marolla, 2015) resulta fundamental por cuanto ayuda a conocer las creencias básicas que guían a estas/os profesionales en el proceso de enseñanza de la historia y que definen las maneras en las que esta está siendo trabajada en las aulas. Por tanto, avanzar en esta línea de investigación, contribuye a cambiar tanto las desigualdades existentes en torno a las mujeres, como a alcanzar esa deseada transformación social. No obstante, para ello se necesita, como defiende González (2021), apostar por investigaciones que pongan el foco en las experiencias de aquellos docentes que pueden constituirse en referentes positivos útiles para ser leídos y trabajados en la formación docente.

Al hilo de esto último, el presente estudio pone el foco en un grupo valenciano de docentes en ejercicio, sensibilizados y comprometidos, a priori, con la inclusión de la variable género en sus clases de historia, para analizar dos aspectos fundamentales a través de los que se constata que otra forma de trabajar la historia es posible: por un lado, las concepciones que posee este conjunto de docentes en torno a la historia de las mujeres; y por otro lado, el modo de abordar esta cuestión en el marco de sus materias. Para ello, poniendo el foco no tanto en la cantidad, sino en la calidad de las apariciones femeninas en las clases de historia, se parte de diversos interrogantes que constituyen el eje vertebrador de esta investigación: ¿de qué modo se está incorporando actualmente a las mujeres en las aulas de historia?

¿A qué se está aspirando con ello? ¿Desde qué concepciones teóricas parte el profesorado? ¿Qué concretos contenidos, recursos y estrategias didácticas se priorizan? ¿Existe una verdadera conexión entre las ideas que posee el profesorado, acerca de esta cuestión, y la práctica real llevada a cabo en las clases? ¿Con qué dificultades se encuentran en dicho tránsito?

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Planteamiento y descripción de las personas participantes

En el caso de este estudio, teniendo en cuenta tanto la problemática que se investiga como las metas de las que se parte, se ha considerado optar por una metodología cualitativa (Albert, 2006), puesto que es la que mejor se adapta al objeto de examen, que no es otro que analizar de forma detallada y matizada las representaciones y prácticas de un grupo de 8 docentes de la provincia de Valencia, seleccionadas/os de modo no probabilístico por facilidad de acceso. Los 8 docentes fueron seleccionados conscientemente por el conocimiento de su compromiso -a priori- con la inclusión de la historia de las mujeres en sus clases, así como persiguiendo que tuviesen una sólida formación disciplinar inicial en Historia. Al tiempo, se buscó garantizar una cierta diversidad en cuanto a su sexo -4 mujeres y 4 hombres- y a otras variables que pueden apreciarse en la tabla 1, tales como su edad, años de experiencia docente, tipos de centro en que ejercen o formación pedagógica obligatoria. Junto a estas dimensiones, la diversa formación pedagógica post-obligatoria apreciable en la tabla 1, pese a no ser una variable prefijada para la selección de los participantes, resultó ser, como comentaremos después, determinante.

**Tabla 1.** Perfiles docentes analizados

Docente	Edad	Formación disciplinar	Formación pedagógica	Experiencia	Centro
D1	28	Gr. Historia	MAES + MUIDE Miembro “Teoría y Praxis”	+ 5	Público
D2	41	Lc. Historia	CAP + MÁSTER TIC	+ 15	Concertado
D3	31	Lc. Historia	MAES + MUIDE Tesis Didáctica CCSS. Miembro “Gea Clío” y Social(s).	+ 5	Público
D4	37	Lc. Historia	CAP + MÁSTER TIC	+ 5	Público
D5	36	Lc. Historia	MAES + MUIDE Tesis Didáctica CCSS. Miembro “Gea Clío” y Social(s).	+ 10	Concertado
D6	35	Lc. Historia	MAES + MUIDE Miembro “Teoría y Praxis” y “Gea Clío”	+ 5	Público
D7	60	Lc. Historia	CAP	+ 35	Concertado
D8	53	Lc. Historia	CAP	+ 30	Concertado

Fuente: Elaboración propia. MAES: Máster en Profesor/a de Educación Secundaria. CAP: Certificado de Aptitud Pedagógica. MUIDE: Máster en Investigación en Didácticas Específicas. “Teoría y Praxis” y “Gea Clío” son grupos de innovación pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales. “Social(s)” es un grupo de investigación en educación geográfica e histórica de la UV

## **2.2. Instrumentos y procedimiento**

En base a ello, se ha optado por la utilización de tres instrumentos de recogida de datos, que fueron debidamente validados por expertos en didáctica de las ciencias sociales. En primer lugar, recurrimos a la realización de entrevistas semiestructuradas, que constituyen la primera y principal herramienta empleada en esta investigación, dada su gran flexibilidad. Para las mismas se diseñó un guion estructurado en cuatro bloques, que trata de guardar un orden progresivo en las interpelaciones, poniendo el foco en sus representaciones y prácticas docentes en torno a la historia de las mujeres y la perspectiva de género. En segundo lugar, cobra especial importancia el análisis de los materiales empleados en el aula por las/os docentes entrevistados para trabajar la historia de las mujeres (actividades, proyectos, fotocopias, dossieres, presentaciones digitales, ejercicios elaborados por el alumnado y pruebas de evaluación), dado que ello resulta esencial para poder valorar global y matizadamente sus prácticas docentes, yendo más allá de los discursos manifestados en las entrevistas.

Por último, en tercer lugar y en la misma línea, ha resultado de gran ayuda, en determinadas ocasiones, contar con las observaciones de aula de sesiones dedicadas a la historia de las mujeres y/o con una evidente perspectiva de género, pudiendo insertar así en el estudio variables mucho más difíciles de probar examinando únicamente los discursos teóricos y los materiales (organización del aula, reacciones del estudiantado, tiempos que dedican a ciertos asuntos, maneras de profundizar en según qué cuestiones, etc.). En cuanto al procedimiento de recogida y análisis de la información, siguiendo los preceptos planteados por Stake (2007) se ha seguido una secuencia de trabajo que partió de las entrevistas para, a continuación, seleccionar los materiales y realizar las observaciones de aula, recurriendo a continuación a la ordenación, codificación, categorización y triangulación de los datos.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. Discursos docentes**

De acuerdo con el doble objetivo planteado, presentaremos la exposición y discusión de los resultados diferenciando entre el análisis de las concepciones o discursos de los docentes y el de una selección de actividades didácticas. En primer lugar, en cuanto a los discursos *teóricos* del profesorado entrevistado, a través del análisis de las entrevistas nos interesa profundizar en sus concepciones en torno a los objetivos que persiguen con la incorporación de la historia de las mujeres y la perspectiva de género en las aulas, así como en las dificultades que (se) detectan en dicho esfuerzo. Para empezar, la entrevista indagaba sobre qué entendía el profesorado por conceptos sociales básicos para el objeto de análisis como son “género” y “perspectiva de género”. Al respecto, sorprende la multitud de acepciones que establecen las/os informantes en relación con estos dos términos, evidenciándose, entre otras cosas, unas carencias en la formación inicial en el Grado/Licenciatura en Historia que la mayoría recuerdan subrayando la escasa incorporación de la perspectiva de género y la historia de las mujeres.

Resulta notorio, en cualquier caso, como aquellas y aquellos docentes que más se aproximan a la definición de género –más compleja y con mayor potencial crítico- que en la década de los ochenta estableció Scott (1989), son las/os que, en mayor o menor medida, cursaron estudios concernientes a la investigación en didáctica de las ciencias sociales (máster en investigación didáctica, tesis doctorales) y continúan vinculados a grupos de formación e investigación educativa (Teoría y Praxis, GeaClío, Socials), que son quienes más suelen recurrir en su esfuerzo auto-formativo a fuentes de conocimiento académicas relacionadas con la historia de las mujeres y su enseñanza.

El género [...] es la construcción social de la diferencia sexual [...] una construcción que realiza la sociedad a nivel histórico de lo que es la diferencia biológica, y esta construcción debe tenerse en cuenta cuando se analiza la Historia (D3, 2022. Información verbal.)

En este sentido, se puede comprobar como, por norma general, a la gran mayoría de profesoras y profesores les es más sencillo comprender y determinar que es *perspectiva de género*, que *género*.

Perspectiva de género, yo suelo introducirlo como coeducación, porque no deja de ser eso, no se trata de poner a la mujer puntualmente en un epígrafe [...], la mujer tiene que estar presente en la Historia que estás narrando, y por tanto esa perspectiva de género, implica igualar a hombre y la mujer en el discurso histórico, darle naturalidad a la existencia de las mujeres (D5, 2022. Información verbal).

Otro de los aspectos relevantes que se creyó pertinente tratar en las entrevistas fue el relativo a la eventual conflictividad que podía suscitar el tratamiento de la historia de las mujeres. Al efecto, aquí las respuestas varían, y mientras la mitad de las/os entrevistadas/os afirman enérgicamente que ciertamente se trata de un tema conflictivo, la otra mitad oscila entre el “no saber que decir”, y el “no rotundo”. A este respecto, señalaba el docente 3 que, si bien la historia de las mujeres ha constituido siempre un tema conflictivo, ahora lo es doblemente, dada la reactividad de una parte del estudiantado, masculino generalmente, frente a un discurso percibido como dominante en los últimos años entre el profesorado a caballo de un auge del feminismo como movimiento social que viene siendo duramente contestado por la creciente extrema derecha (Babiker, 2022).

En las tutorías [...] lo típico que escucharás es “ni machismo, ni feminismo, la igualdad”, “los hombres son iguales que las mujeres y tienen las mismas oportunidades”. El alumnado hace suyas [estas proclamas] para reaccionar contra un discurso que el profesorado abandera. (D3, 2022. Información verbal).

En lo que sí que concuerdan todas y todos es en la importancia de tratar estos asuntos y en su esfuerzo por hacerlo en sus clases, pese a la conflictividad que puedan suscitar y las precauciones –por ejemplo, léxicas- que esta les haga tomar, alejándose en todo caso de esa “neutralidad excluyente” de la que hablaban López y Santidrián (2011) al entender que ‘ocultar’ temas como las desigualdades entre hombres y mujeres en la historia, en estos tiempos, resulta arriesgado e imprudente.

Claro que es importante tratarlos, no hay alternativa [...] el espacio del aula es un espacio totalmente político y debe serlo, porque no abordar los temas en el aula es tomar opción, es tomar partido. (D1, 2022. Información verbal).

Y es que, tal como defendía Antonia Fernández Valencia (2004), son muchos las/os docentes que aseguran que otorgar “otra mirada a la historia” aporta a las/os educandas/os una mayor comprensión del origen y el desarrollo de diversas problemáticas y desigualdades que se suceden a su alrededor diariamente, contribuyendo, además, a generar una ciudadanía más justa, democrática y empática de lo que ha venido siendo hasta ahora.

Es darles una visión más racional de los fenómenos, y más comprensiva, y más empática, de las cuestiones que tenemos alrededor [...]. Igual que intentamos enseñarles a leer para que no sean analfabetos, [...] intentemos que no sean analfabetos a nivel social. (D1, 2022. Información verbal).

Asimismo, varios docentes hacen alusión a la inserción de la historia de las mujeres como elemento clave que aporta referentes a las jóvenes y favorece la erradicación de estereotipos sexistas, así como la igualdad real dentro de la sociedad.

[Tratar la historia de las mujeres] es necesario para [...] eliminar estereotipos, eliminar todo tipo de discriminación, eliminar todo tipo de males que hoy en día nos azotan y que son producto de este patriarcado machista implícito que llevan. (D4, 2022. Información verbal).

Por último, entre los muchos elementos relativos a las concepciones docentes que pudimos rastrear a través de las entrevistas, destacaremos la visión negativa que predomina de forma clara entre estos docentes respecto a la insuficiente incorporación de la historia de las mujeres y la perspectiva de género en los libros de texto de Ciencias Sociales/Historia, vistos, así, como una dificultad para lograr unas clases de historia inclusivas. Una percepción que coincide con lo que vienen indicando distintos estudios (López Navajas, 2014; Ibáñez, 2016) y que, si bien no les lleva a prescindir por completo de los manuales en sus clases, sí favorece la planificación de actividades didácticas al margen de los mismos para introducir las problemáticas de las mujeres y las relaciones de género del pasado.

### 3.2. Actividades didácticas

Precisamente en este apartado, yendo más allá de las concepciones de estas profesoras y profesores, nos preguntamos: ¿a través de qué actividades didácticas están trabajando las experiencias históricas femeninas en sus clases? Así, en base al análisis de decenas de materiales que estas/os docentes han proporcionado, se ha determinado que existen cuatro tipos de tareas que despuntan generalmente en las aulas de este profesorado para tratar la enseñanza de la historia con perspectiva de género (véase tabla 2), de cada una de las cuales a continuación analizaremos un ejemplo, permitiéndonos en conjunto aproximarnos a diversas formas de incorporación de la historia de las mujeres de diferentes etapas, mediante variados recursos y en distintos cursos.

**Tabla 2.** Tipología y ejemplos de actividades con perspectiva de género implementadas por los docentes analizados

<b>Proyectos de investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periodistas de la historia</li> </ul>
<b>Actividades vinculadas a contenidos audiovisuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La presó de les dones” y la represión franquista</li> </ul>
<b>Actividades vinculadas a textos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rompiendo estereotipos: mujeres y prehistoria</li> </ul>
<b>Debates tematizados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El tribunal de la Inquisición: mujeres homosexuales en la Edad Moderna</li> </ul>

En primer lugar, en cuanto a los proyectos llevados a cabo por el profesorado, de todos los presentados, se ha seleccionado el denominado “Periodistas de la historia”, una propuesta destinada al alumnado de 4º de ESO y llevada a cabo tanto por el docente 2, como por la docente 7, en ambos casos para abordar los movimientos sociales y la sociedad de la época de la revolución industrial. Los pasos que seguir en el trabajo son sencillos: se selecciona uno de los personajes (o colectivos) establecidos en una lista por la/el docente, y el alumnado –generalmente por parejas o grupos- debe crear una serie de interrogantes sobre la vida de la figura elegida (figura que será interpretada por un miembro del grupo). Progresivamente, se procede a grabar con el teléfono móvil esas preguntas y respuestas, a través de las

cuales el espectador (docente y resto de alumnado si el vídeo es proyectado en clase) va formándose una idea general de lo que fue la biografía de esa persona. Finalmente, tras ello, se elabora una pequeña justificación por escrito –o en un segundo vídeo- donde se indique por qué se ha seleccionado ese personaje (o colectivo), y por qué se han planteado esas preguntas. Se intenta así que el alumnado no solo investigue y conozca la biografía de su personaje, sino también que se ponga en su piel, y logre entender los principios, políticas o demandas que guiaron sus posiciones y determinaron su contexto histórico.

Conviene aclarar que “Periodistas de la historia” no es un proyecto propio creado desde cero por estos dos docentes, sino que, tal como se puede comprobar en las páginas webs y redes sociales de numerosos centros educativos y docentes, es una actividad implementada por diversas/os profesoras/es de historia de todo el país, en la que, y esta es la clave, los dos docentes analizados intentan incorporar a unas mujeres frecuentemente inexistentes en el planteamiento de esta actividad. Pero ¿qué personajes son los seleccionados por estos docentes? Por lo general, “grandes personalidades” masculinas que ya son tradicionalmente mencionados en los manuales escolares. No obstante, el docente 2, junto a personajes históricos con nombre y apellido representados únicamente por hombres, permite entrevistar a “un/a proletario/a” o “un/a trabajador/a infantil”, intentando insertar así las experiencias históricas de aquellas mujeres que trabajaron fuera de esa “esfera privada”. Una pauta que repite la docente 7, aunque esta vez la profesora realiza una incorporación más sistemática de las mujeres ampliando el abanico de figuras históricas para insertar a mujeres sindicalistas relevantes como Flora Tristán o Emma Peterson, así como explicitando de forma más singularizada la posibilidad de entrevistar a “niñas” o a un “un colectivo de obreras”.

**-Possibles personatges.** Pots triar entre: James Watt, Georges Stephenson, Jethro Trull, el capità Ned Ludd, Karl Marx, Bakunin, un membre de les Trade Union, Charles Owen o algun socialista utòpic...les dones sindicalistes com Flora Tristan, Emma Peterson. Del sindicalisme catòlic el papa León XIII (rerum novarum 1891). Pots entrevistar a un col·lectiu d'obreres a un col·lectiu d'homes sindicats que expliquen les seves condicions, també als xiquets i xiquetes o qualsevol altre que vulgues, sempre i quan sigui vertader.



**Figuras 1 y 2.** Posibles personajes y ejemplo del proyecto "Periodistas de la Historia"

Fuente: Materiales proporcionados por la docente 7

Resulta muy significativo que, de veinticuatro estudiantes que tiene la clase del docente 2, la mayoría de las alumnas (11 de 13) eligieron entrevistar a “proletarias”, mientras que la totalidad de los alumnos se ciñeron a esas grandes figuras masculinas que el profesor había propuesto en el índice del trabajo. Algo similar ocurrió en la clase de la docente 7, dado que de trece parejas de estudiantes que conformaban su clase, siete (todas chicas) optaron por “entrevistar” a Flora Tristán, Emma Peterson, o proletarias

anónimas, hecho que la profesora determina que sucede por “la identificación” que estas sienten con estas personalidades y que, ciertamente, apunta a la importancia de proporcionar referentes femeninos históricos a nuestras estudiantes.

Ahora me han hecho un trabajito sobre entrevistas con la Historia, y muchas chicas han cogido a figuras femeninas para entrevistarlas, siempre las cogen ellas, supongo que por identificación. (D7, 2022. Información verbal).

El resto de actividades que hemos seleccionado, llevadas a cabo por docentes con una mayor formación en Didáctica de la Historia (tanto reglada como por su participación en grupos de innovación e investigación educativa), muestran el modo en que puede realizarse una incorporación de la historia de las mujeres más ambiciosa, que vaya más allá de la necesaria visibilización de referentes femeninos que apreciamos en la actividad anterior para, en cambio, profundizar en un análisis del pasado con una perspectiva de género más compleja y profunda. Así, en segundo lugar, tal como observábamos en la tabla 2, otro grueso que predomina en los materiales analizados son las actividades vinculadas al análisis de productos audiovisuales, bien sean series y películas, o bien reportajes y documentales. Ejemplo de esto último, es la actividad dirigida a 2º de bachillerato que realiza el docente 3 con el objetivo de ampliar la escasa historia de las mujeres durante el franquismo que suelen incluir los libros de texto (Ibáñez, 2016). Esta, consiste en el análisis del documental “*La presó de les dones. La repressió franquista*” (2020), centrado en las especificidades de la represión femenina de posguerra desde una mirada valenciana y producido pensando específicamente en su utilidad didáctica, de ahí su corta duración (25 minutos). Tras la visualización en el aula, que se inserta de pleno en el estudio de la dictadura y ocupa la última media hora de una sesión, cada estudiante debe responder fuera del aula a una batería de preguntas relacionadas con términos como “régimen patriarcal” o “doble represión”, así como con cuestiones relativas al modelo ideal de mujer del franquismo, a los sistemas de castigos –como el rapado de pelo o el abuso sexual- diseñados exclusivamente para ellas, a las condiciones de vida de las encarceladas en las prisiones o a sus mecanismos de resistencia.

Ante esta tarea, el estudiantado, por lo general, mantiene una actitud de asombro y desconcierto, dado que, a grandes rasgos, nunca habían escuchado hablar de aquello que su profesor, y el reportaje, les narraban. Al efecto, el abordaje de temáticas sensibles realizado desde una perspectiva próxima y combinando las explicaciones sintéticas de historiadoras especializadas con los emotivos testimonios de hijos/as de presas que incluso llegaron a convivir con ellas en las prisiones, parece tener un efecto generador de empatía y comprensión crítica. Ello se puede constatar en la siguiente conversación que tuvo lugar en clase en la sesión posterior a la visualización del reportaje:

D3: [...] ¿Qué contaba el vídeo del otro día?

E1: Hablaba de las cárceles de mujeres durante la dictadura franquista, y contaba todo lo que les hacían allí.

D3: ¿Qué les hacían?

E2: Pues de todo, raparles el pelo, violarlas, matarlas...

E3: Las metían con sus hijos también.

D3: ¿Y cuál era la causa por la que las trasladaban allí?



E2: Por ser rojas.

D3: ¿Qué era ‘ser roja’?

E3: Pues, por ejemplo, haber sido de un partido de izquierdas, o que tu marido lo fuera [...].

D3: ¿Y eso creéis que justificaba lo que les hicieron?

E3: Claro que no, eso es una vergüenza, que por pensar diferente a los que mandan te torturen y te maten, es injusto [...] no se tío, da rabia”.

En tercer lugar, otra de las tareas que destacan en el trabajo del conjunto de docentes examinados, son aquellas relacionadas con el análisis de fuentes escritas –ya sean textos primarios, documentos historiográficos, artículos de periódicos, o novelas de temática histórica- o con la propia confección de escritos –cuentos, redacciones- por parte del alumnado. Actividades, en suma, centradas en la lectura y escritura de textos. Este es el caso de la docente 6, quien propone a su estudiantado de 1º de ESO, la redacción de un cuento cuya temática desmonte el relato patriarcal hegemónico, en el cual se atribuye a las mujeres de la prehistoria únicamente las tareas vinculadas a los cuidados y el bienestar del grupo. Para ello, con anterioridad, ha impartido el apartado “La mujer en la prehistoria”, donde, gracias a los recursos extraídos de la página *Pastwomen*, la profesora fue exponiendo contenidos e imágenes que desarman esa narrativa tradicional.

En cuarto lugar, son varias también las referencias, por parte del profesorado analizado, a los debates llevados a cabo en las aulas de historia para acercar el pasado al conjunto de estudiantes. Una estrategia cercana a los juegos de simulación que permite ponerse en otras “pieles” y “enganchar” a cierto alumnado al que le cuesta más redactar, tal como afirma la docente 1.

Crear un debate en clase te da la oportunidad de plantear muchísimas cosas, es un aprendizaje más inclusivo, son actividades de tipo real que ya enganchan a mucha más gente que las actividades clásicas de escribir, que cuestan más [...] (D1, 2022. Información verbal).

En este sentido, de nuevo la docente 6, presenta un debate tematizado en el aula de 2º de ESO partiendo del análisis de una fuente primaria escrita. Así, tras haber leído la sentencia de un caso real de homosexualidad femenina en la Edad Moderna, los estudiantes deben encarnar diferentes roles, constituyendo un tribunal de Inquisición donde se juzgue a dos mujeres sáficas. Mientras unas/os grupos elaboraban preguntas dirigidas a las encausadas, y recogen puntos de vista, otras/os preparan la defensa y buscan testimonios coherentes con el contexto estudiado. Una manera de trabajar con toda la clase en su conjunto, y de reflexionar en torno a las discriminaciones históricas que han marcado la vida de las personas homosexuales en general, y de las lesbianas en particular, intentando superar así las invisibilidades de los libros de texto al respecto.

### Exemple d'uns testimonis al judici d'Ana Aler i Mariana López (1656)

“Un día las vieron a cosa de las nueve de el día en la cama y a cosa de ocho pasos abierta la ventana estar la Ana sobre Mariana haciendo meneos (...)”

“por un agujero del tamaño de un real de a cuatro y que tenían abierta la ventana y Mariana se echo en la cama y Ana entre sus piernas encima de ella y estuvieron haciendo meneos y besandose y diciendo palabras deshonestas como cuando se conocen un hombre y una mujer por espacio de mas de media hora”.

Analitzant les fonts:

- Què implica que es denuncie?
- Quina seria la pena?

### Repartiment dels rols per a la segona sessió

Papars:

- Inquisidors
- Fiscals
- Acusats
- Advocats
- Testimonis

Què fa cadascú?

- **Inquisidors:** fan la funció de jutges. Aquestes persones s'encarregaran de fer una sèrie de preguntes als acusats, relacionades amb el nom, l'edat, implicació en l'acte, etc.
- **Fiscals:** tenen un paper semblant a l'actual. En el nostre cas hauran de recollir informació sobre els testimonis, així com les declaracions i acusacions per part dels testimonis. Gràcies a la seva feina podrà establir-se posteriorment quina és la pena.
- **Acusats:** respondre a les preguntes dels inquisidors i contestar, al seu moment, les acusacions dels testimonis.
- **Advocats:** intervencions, sobretot, amb els testimonis (com sabia aixes dades, de què coneix a l'acusat, si es deu a una enfronta personal, remarcar que el seu client és un bon catòlic, etc).
- **Testimonis:** Tenen llibertat a l'hora de construir el discurs. Tanmateix, ha de ser coherent i implicar alguns dels acusats, explicant què han vist o escoltat, com coneixen la informació, etc.

Figuras 3 y 4. Instrucciones debate tematizado propuesto por la D6 “Mujeres homosexuales ante la Inquisición”

Fuente: Materiales proporcionados por la docente 6

## 4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este breve recorrido basado en un estudio de ocho casos nos ha permitido aproximarnos globalmente a algunas claves relacionadas con los discursos y prácticas docentes en torno a la inclusión de la historia de las mujeres en las aulas de secundaria. En primer lugar, hemos constatado cómo el *compromiso docente* resulta esencial a la hora de iniciar el camino hacia la igualdad real entre hombres y mujeres, dado que para todas/os las/os docentes seleccionadas/os, abordar las experiencias históricas femeninas, constituye una verdadera responsabilidad profesional y podríamos decir ciudadana. Este compromiso y el efecto positivo que –como hemos visto– a menudo detectan que provoca sobre su alumnado abordar la historia de las mujeres, les permite sobreponerse a las dificultades que, en mayor o menor medida, perciben en relación con la conflictividad del tema o la necesidad de dedicar tiempo a auto-formarse y diseñar actividades ante las insuficiencias de los libros de texto y las carencias de su formación inicial.

En segundo lugar, hemos detectado cómo, en relación, un factor diferencial fundamental parece ser la mayor o menor *formación didáctica* recibida por el profesorado. Así, teniendo en cuenta que las carencias de la formación inicial en historia de las mujeres y las relaciones de género conducen a un arriesgado aprendizaje autodidacta asociado a menudo a un “voluntarismo personal de ideología feminista” (De la Cruz et al, 2019: 285), apreciamos que aquellos docentes con mayor formación post-obligatoria en Didáctica de las Ciencias Sociales (vía máster de investigación, tesis doctorales y/o implicación en grupos de innovación e investigación) poseen concepciones teóricas más fundamentadas al respecto, recurren a fuentes más rigurosas y tienden a diseñar actividades con un mayor potencial crítico.

En tercer lugar y precisamente en cuanto a las actividades didácticas, el análisis de los pocos ejemplos que aquí hemos seleccionado permite apreciar tanto la gran diversidad y riqueza metodológica como una tendencia clave en cuanto a la selección de contenidos. Así, junto a actividades más centradas en la visibilización de las mujeres del pasado en clave de proporcionar referentes demandados por las

estudiantes, destaca una incorporación de la perspectiva de género más ambiciosa. Una incorporación que supone una reconsideración global de las narrativas históricas androcéntricas, dotando de valor a temas tradicionalmente ausentes, como las actividades vinculadas a los cuidados, la maternidad, la sexualidad y otros ámbitos considerados históricamente “privados” (De la Cruz et al., 2019); las formas de represión específicamente dirigidas hacia las mujeres o sus formas de resistencia y transgresión a los modelos de género imperantes en cada momento histórico.

Lo que en definitiva da cuenta, en fin, de que para inserir las experiencias históricas femeninas en la enseñanza de la historia es fundamental alejarse de la macro-historia político-económica a la que acostumbra los libros de texto y acercarse a la historia sociocultural y de la vida cotidiana.

## REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGrawHill.
- Babiker, S. (2022). Cuando la extrema derecha tiene voz de adolescente. *El Salto*, pp. 18-23. Recuperado el 9 de julio de 2022
- Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En L. Levstik, y C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). Routledge.
- De la Cruz, A., Díez, M. D., y García, A. (2019). Formación inicial del profesorado y reflexión sobre identidades de género diversas a través de los libros de texto de Ciencias Sociales. En M. J. Hortas, A. Dias, y N. de Alba (Coord.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 273-287). Ediciones escola superior de educação, instituto politécnico de Lisboa.
- Díez, M. C. y Ortega, D. (2021). Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. En A. Santiesteban, y C. A. Lima (eds.), *La enseñanza de la historia en Brasil y España: un homenaje a Joan Pagès Blanch* (pp. 234-255). Porto Alegre: Editora Fi.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clío y Asociados* (8), 115-128.
- González, M. P. (2021). Saberes, prácticas y materiales: la historia argentina reciente en las aulas. En Y. Billán, S. Buletti, S. Carnevale, E. Geoghegan, M. P. González, M. X. González Iglesias, y J. Gosparini (Eds.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente* (pp. 127-145). Ediciones UNGS.
- Ibáñez, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Revista de Didácticas Específicas*, (14), 50-70.
- López, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (69), 8-20.

López, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, (363), 282-308.

Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Clio y asociados* (77), 223-236.

Rausell, H., y Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(96), 109-126.

Scott, J. (1989). Gender and the Politics of History. En J. Amelang, y M. Nash (Eds.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56) Columbia University Press.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

## 14. La enseñanza del problema nacional: conocimientos y prácticas de profesorado de Geografía e Historia en Educación Secundaria

Cuevas Gallur, Carlos

Sáiz Serrano, Jorge

*Universidad de Valencia, España.*

**Resumen:** El presente trabajo analiza los conocimientos y prácticas de profesorado en activo de Geografía e Historia en Educación Secundaria sobre la enseñanza-aprendizaje del fenómeno nacional (naciones y nacionalismos) como tema histórico conflictivo, complementando investigaciones previas que abordan dicho fenómeno entre profesorado en formación, en el currículo y en libros de texto. En este caso se presenta un estudio cualitativo basado en la categorización y análisis de los discursos de diez docentes valencianos en una entrevista semiestructurada. El objetivo es discernir si el profesorado considera y plantea en el aula dicho fenómeno como un problema socialmente relevante de aprendizaje, cuestionándose hasta qué punto se aproxima o no a visiones críticas, desnaturalizando el fenómeno, esto es, comprendiendo el nacionalismo y las naciones como construcciones socio-culturales contemporáneas y no como esencias. En este sentido se caracteriza el conocimiento disciplinar-historiográfico sobre el tema que evidencian los docentes poniéndolo en relación con sus prácticas de aula. Los resultados evidencian un diverso conocimiento disciplinar al respecto, tanto visiones esencialistas como constructivistas y críticas. También permiten constatar una escasa correlación entre el conocimiento historiográfico y las prácticas docentes. Esta situación permite constatar la necesidad de aportar materiales didácticos críticos sobre el fenómeno nacional así como diseñar planes de formación permanente al respecto entre el profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** Nacionalismo, educación histórica, conocimientos y prácticas docentes, educación secundaria

## 1. INTRODUCCIÓN

El examen del fenómeno nacional (nacionalismo, naciones, identidades nacionales) como contenido escolar y como tema histórico conflictivo en las aulas no es nuevo en las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. Destacan los variados estudios que han puesto el foco en el currículo, los libros de texto y las concepciones de alumnado y profesorado en formación (Carretero, 2011 y 2018;; López Facal, 2000 y 2008; López Facal y Sáiz, 2006; López Rodríguez, 2021; Montaña y Rina, 2019; Parra y Segarra, 2018; Parra, Sáiz y Valls, 2021; Rina, 2017; Sáiz y López Facal, 2016; Sáiz, 2017 y 2018). El presente estudio pretende seguir esta línea de trabajos centrándonos en este caso en el profesorado en activo, un objeto de estudio clave en la interpretación del currículo escolar y en la guía del aprendizaje del alumnado (Beltrán, Martínez y Souto, 2006; González, 2018). En este sentido, también nos situamos en la línea de investigaciones centradas en los saberes y prácticas docentes para abordar problemas sociales relevantes (López Facal y Santidrián, 2011; Santiesteban, 2019), como el pasado reciente español, el Franquismo (Banderas y Fuertes, 2021) o la Transición a la democracia (Martínez, Muñoz y Sánchez-Agustí, 2019). El fenómeno nacional también es un tema conflictivo en el actual contexto europeo y español, cuando se reactivan identidades nacionales que apelan a emociones y son omnipresentes en la esfera pública.

Consideramos fundamental que el profesorado disponga de un sólido conocimiento disciplinar o historiográfico sobre el problema nacional con el fin de abordarlo críticamente en las aulas de educación secundaria. Entendemos que los nacionalismos, movimientos político-ideológicos surgidos en la contemporaneidad, se configuran en torno a una propuesta de identidad nacional (forma de identidad colectiva compartida con concretas representaciones político-culturales) que construye naciones; éstas, por tanto, no son esencias sino construcciones socio-culturales contemporáneas (Álvarez Junco, 2016; Anderson, 1993; Archilés, 2014). De igual forma, existen procesos de nacionalización cotidianos que normalizan las identidades nacionales y condicionan representaciones acríticas y esencializadas, fruto de lo que se ha denominado como nacionalismo banal (Billig, 2014). En este sentido, el papel del nacionalismo en los usos públicos y políticos del pasado es muy relevante (Archilés, Sanz y Andreu, 2022). Tiende a normalizar naciones e identidades nacionales creando lugares comunes o estereotipos que nutren narrativas nacionales que vinculan pasado y presente y exaltan hitos identitarios, como la Reconquista o el imperio y su leyenda negra (García Sanjuán, 2020; Sáiz, 2017; Straehle, 2020); pero también silencian pasados conflictivos (como la historia reciente española).

Esos usos identitarios del pasado impregnan la historia como disciplina escolar; de hecho, uno de sus rasgos propios como materia educativa, de su código disciplinar (Cuesta, 1998), es precisamente esta función nacionalizadora. Esta todavía pervive. Lo vemos en el currículo y libros de texto, con la continuidad de contenidos propios del relato nacional tradicional español en contenidos icónicos y cartográficos (Sáiz, 2017 y 2022); pero también se aprecia en las concepciones del profesorado en formación (Montaña y Rina, 2019; Sáiz y López Facal, 2016) donde periven visiones esencialistas que dificultan la impugnación de los usos nacionalizadores de la historia escolar.

El presente estudio pretende ampliar las investigaciones al respecto centrándonos en el profesorado en activo de Geografía e Historia en educación secundaria, un actor fundamental en la interpretación del currículo de cara a la formación cívica del alumnado.

A la hora de discernir cómo se enseña el fenómeno nacional es clave comprender cuáles son las concepciones disciplinares y didácticas sobre este fenómeno que manifiesta el colectivo docente. ¿Hasta qué punto el profesorado dispone de conocimientos disciplinares y despliega prácticas docentes que impugnen la función nacionalizadora de la historia escolar? Al respecto nos planteamos la siguiente hipótesis: los conocimientos y prácticas docentes no siempre permitirían un aprendizaje crítico que desnaturalizase y problematizase nacionalismos y naciones como construcciones socioculturales. Y ello puede derivar bien de la presencia entre el profesorado de visiones esencialistas sobre el fenómeno nacional o bien del escaso tratamiento del mismo en el aula, a pesar de reconocer su importancia como tema socialmente conflictivo.

## 2. MÉTODO

El presente trabajo analiza diez entrevistas semiestructuradas a profesorado en activo de Geografía e Historia en la ciudad de Valencia y su área metropolitana. Se acude, por tanto, a la interpretación subjetiva de los discursos de diez sujetos considerados individualmente y sus experiencias (Bisquerra, 1989). El aspecto subjetivo, la especificidad y el contexto social son claves en esta investigación, de ahí la elección de un enfoque metodológico cualitativo. Se presenta, por tanto, una investigación descriptiva, no experimental y contextual (Albert, 2006): no se interviene en las variables estudiadas, simplemente se analizan discursos docentes, categorizando la información para generar comprensiones dotadas de coherencia y sentido.

### 2.1. Descripción de los participantes

Los participantes han sido seleccionados de manera casual y por facilidad de acceso (Bisquerra, 2014; Flick, 2007). No aspiramos a representatividad en los docentes entrevistados, ni a considerar generalizaciones a partir de sus discursos, sino más bien a aportar una primera aproximación a cómo docentes concretos de diferentes perfiles entienden, comprenden y analizan el fenómeno nacional, a cómo lo representan en su enseñanza y en el aprendizaje de su alumnado. En la decena docentes de Ciencias Sociales en activo que han colaborado se ha procurado aportar cierto equilibrio con la disparidad presente en las aulas, según centro de trabajo, sexo, edad, años de experiencia y formación disciplinar y didáctica, información sintetizada en la presente Tabla 1.

**Tabla 1.** Datos de los/as docentes entrevistados

	<b>Formación disciplinar</b>	<b>Formación didáctica</b>	<b>Centro</b>	<b>Sexo y edad</b>	<b>Años de docencia</b>
<b>D.1</b>	Licc, en Geografía e Historia, especialidad Historia Contemporánea	Curso de Aptitud Pedagógica	PÚBLICO	HOMBRE, 57	33 AÑOS
<b>D.2</b>	Lic. Geografía e Historia, especialidad Historia Medieval	Curso de Aptitud Pedagógica	PÚBLICO	MUJER, 49	19 AÑOS
<b>D.3</b>	Lic. Geografía e Historia	Curso de Aptitud Pedagógica	PÚBLICO	MUJER, 50	10 AÑOS
<b>D.4</b>	Lic. Geografía e Historia especialidad Arqueología y Prehistoria	Curso de Aptitud Pedagógica	PÚBLICO	MUJER, 58	+25 AÑOS

<b>D.5</b>	Lic. Geografía e Historia especialidad Arqueología y Prehistoria	Curso de Aptitud Pedagógica	PÚBLICO	HOMBRE, 48	11 AÑOS
<b>D.6</b>	Lic. Geografía e Historia y Doctor en Arqueología	Curso de Aptitud Pedagógica	PRIVADO CONCERTADO	HOMBRE, 42	14 AÑOS
<b>D.7</b>	Lic. Geografía e Historia, especialidad Historia del Arte	Curso de Aptitud Pedagógica	PÚBLICO	MUJER, 45	15 AÑOS
<b>D.8</b>	Grado en Historia	Máster de Profesor de Educación Secundaria	PRIVADO CONCERTADO	HOMBRE, 23	1 AÑO
<b>D.9</b>	Grado en Historia y Máster en Arqueología, Prehistoria e Historia antigua	Máster de Profesor de Educación Secundaria	PÚBLICO	MUJER, 30	3 AÑOS
<b>D.10</b>	Grado de Historia especialidad en Historia Moderna y Contemporánea	Máster de Profesor de Educación Secundaria y Máster de Investigación en Didácticas Específicas (Historia)	PÚBLICO	MUJER, 31	6 AÑOS

Como puede apreciarse (Tabla 1), entre los entrevistados podemos establecer dos perfiles docentes. Por un lado nos encontramos con siete profesionales (cuatro hombres y tres mujeres, D1 a D7) con más de 10 años de experiencia, con edades entre los 40 y los 60 años, con una formación disciplinar derivada de la antigua Licenciatura de Geografía e Historia y una formación didáctica vinculada al desaparecido Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). Por otro lado vemos a tres docentes (dos mujeres y un hombre, D.8 a D10) con menos de 10 años de experiencia, entre los 20 y los 30 años, formados en el Grado de Historia y con el Máster Universitario de Profesor/a de Educación Secundaria (MAES).

## 2.2. Instrumento y procedimiento de análisis

Acorde a la metodología cualitativa y a nuestros objetivos, recurrimos a una entrevista semiestructurada donde combinamos una serie de campos definidos desde la flexibilidad derivada de preguntas abiertas para dialogar desde cuestiones generales a más específicas (Ruiz Olabuénaga, 2012). La entrevista, previamente validada por tres expertos del área Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de València y de la Universidad de Santiago de Compostela, consta de cuatro apartados temáticos (información biográfica, concepciones sobre la enseñanza de la Historia, concepciones sobre temas históricos conflictivos y tratamiento educativo del nacionalismo): en los tres primeros recurrimos a cuestiones abiertas para generar discusión mientras que en el último apartado combinamos éstas con el análisis de documentos vinculables al fenómeno nacional (específicamente al nacionalismo español): por una parte, fuentes históricas (mapas de la península ibérica medieval y del imperio de Felipe II, pinturas del siglo XIX sobre hitos del relato nacional -descubrimiento de América y conquista de Granada-); por otra parte, declaraciones, en prensa y en redes sociales, de representantes políticos progresistas y conservadores que abordan hitos históricos nacionales desde una perspectiva de exaltación. Se ha llevado



a cabo un análisis en profundidad de los discursos de los participantes codificando su contenido de manera abierta (Strauss y Corbin, 2002) partiendo de unidades de significado (Gibbs, 2012) acordes con los cuatro apartados temáticos de la entrevista. En el examen de dichos discursos desde esos cuatro ejes nos planteamos como guía la verificación de la hipótesis antes planteada: el escaso abordaje crítico del fenómeno nacional en las aulas y los condicionantes al respecto (conocimientos disciplinares y didácticos del profesorado en activo, correspondencia entre representaciones y prácticas docentes)

### 3. RESULTADOS

Comecemos por el análisis de conocimientos y representaciones docentes sobre el fenómeno nacional. La primera cuestión que podemos abordar es el grado de presencia entre los docentes de visiones esencialistas o concepciones constructivistas. El análisis de las entrevistas nos permite evidenciar una variedad ya que vemos tres grupos. Por un lado tres docentes con visiones totalmente esencialistas (D.2, D.5 y D.7); por otro, tres que combinan las esencialistas y las constructivistas (D.3, D.4, D.8); y finalmente cuatro que se decantan directamente hacia las constructivistas (D.1, D.6, D.9 y D.10). No obstante, lo que sí comparten todos los entrevistados es cierta dificultad en la comprensión de los aspectos teóricos del problema nacional, concretamente a la hora de definir y diferenciar identidad nacional de nacionalismo. De hecho, en algunos de sus discursos esencialistas emerge un claro nacionalismo banal (Billig, 2014) ya que recurren a la primera persona del plural cuando aluden a la identidad nacional española. ¿Cómo podemos interpretar estas dificultades?. La edad y la carrera formativa previa puede ser un factor clave, máxime si pensamos que la formación histórica de la mayoría de los entrevistados (siete de los 10 son mayores de 40 años) ocurrió en un momento en el que los debates sobre el problema nacional no estaban presentes en los contenidos formativos de su carrera universitaria, como licenciatura en Geografía e Historia; de hecho, el nacionalismo como problema historiográfico irrumpe en las aulas universitarias tímidamente a finales de los 90 y sobre todo en la primera década de los 2000, y la mayoría de los docentes parece no disponer de una completa actualización en contenido histórico-historiográfico: de hecho algunos de estos docentes manifiestan que han acudido a la autoformación para mejorar sus carencias al respecto.

Respecto a la consideración del fenómeno nacional como tema conflictivo en la historia escolar, constatamos cómo todos los entrevistados lo reconocen como tal y destacan su importancia para abordarlo en el aula. No obstante, cuando preguntamos en qué cursos abordan dicho fenómeno, la práctica totalidad ciñen el tratamiento y la problematización del mismo a los cursos que tratan contenidos de Historia Contemporánea (4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato) justificándolo por su presencia en el currículum y reconociendo la dificultad de abordarlo en cursos inferiores, aludiendo incluso a la politización ultranacionalista de sectores del alumnado. Sólo una docente manifiesta que introduce el aprendizaje de las identidades nacionales en cursos previos (1º y 2º de ESO) buscando impugnar mitos nacionales en contenidos históricos precontemporáneos.

Ante preguntas que buscan discernir de manera indirecta el grado de tratamiento en las aulas del nacionalismo español y/o de los nacionalismos periféricos, vemos diferencias muy significativas. Si bien todos reconocen que trabajan el fenómeno nacional fundamentalmente en Historia Contemporánea de España, sólo cuatro docentes (D.1, D.4, D.9 y D.10) dedican tiempos de aula específicos al nacionalismo español.

Ello parece evidenciar cierto sesgo de nacionalismo banal ya que lo primero que se les ocurre al hablar de nacionalismos son los problemas derivados de los denominados periféricos, ya no tanto por la prescripción del currículum de historia escolar sino por el propio valor que le otorgan como problema frente a un nacionalismo español no suficientemente reconocido. En estos casos, aunque no todos, pese a valorar la necesidad de abordar el aprendizaje del nacionalismo español, a lo largo de su actividad docente no lo llevan a cabo. Es más, incluso entre el grupo de docentes que sí lo trabaja encontramos diferencias: una docente (D.10) reconoce dificultades por ser una recién llegada a la docencia, dos (D.1 y D.4) sólo lo introducen de forma muy elemental en los cursos dedicados a la Historia Contemporánea; solo una docente (D.9) aborda el nacionalismo español y su influencia en los contenidos de historia escolar de forma transversal.

En nuestro último bloque de la entrevista hemos buscado específicamente valorar el grado de concordancia que los docentes muestran entre su discurso teórico (reconociendo la importancia de enseñar el problema nacional) y las propuestas o los ejemplos prácticos planteados al respecto. Como se indicó anteriormente al explicar la entrevista empleada, las preguntas abiertas sobre el tema (en qué cursos lo abordan, cómo, etc.) las combinábamos con el análisis de fuentes para su tratamiento, buscando indagar en qué medida las considerarían oportunas para ello. Y al respecto un análisis de sus respuestas permite concluir que, a excepción de una docente (D.9), los entrevistados no presentan una clara correlación entre conocimientos (lo que manifiestan conocer e indican que realizan) y prácticas (lo que son capaces de plantear ante documentos concretos) sobre el tema nacional bajo una perspectiva crítica. Solo aquellos docentes con un conocimiento teórico más sólido, es decir quienes consideran el nacionalismo y las naciones desde una visión constructivista y crítica, se enfocan hacia el tratamiento de fenómeno nacionalista de manera generalizada (en el caso español, tanto éste como los periféricos). De este grupo que apuesta por ello, únicamente una persona reconoce de forma explícita que lo aborda de manera transversal en todos los cursos (D.9), y de hecho es la única que manifiesta de manera desarrollada actividades concretas.

Por otro lado, otra conclusión relevante a señalar es que sólo aquellos docentes con un mayor y más crítico conocimiento disciplinar historiográfico, son los que tienden a otorgarle más importancia educativa al problema nacional (sobre todo al español). Nos surge la duda de si las diferentes actitudes docentes ante problemas históricos conflictivos (López Facal y Santidrián, 2011) influyen o no en el tratamiento del fenómeno nacional. Y todo parece indicar que sí. De hecho vemos que la mayoría apuesta por la *imparcialidad neutral* (D.2, D.4, D.5, D.7 y D.8): priman la neutralidad y el alejarse del conflicto, siendo su objetivo presentar todas las opiniones; sólo dos docentes defienden la postura más pertinente para abordar estos temas, la *imparcialidad comprometida* (D.9 Y D.10). Precisamente sólo quienes adoptan esta *imparcialidad comprometida* manifiestan una mayor concordancia entre conocimientos y prácticas docentes sobre este tema.

En definitiva, el análisis de los discursos docentes nos permite evidenciar que la mayor parte del profesorado en activo entrevistado no siempre se manifiesta una actitud crítica en sus conocimientos y prácticas sobre el problema nacional. En gran medida, consideramos que para que esto se manifiesta es necesario un conocimiento sólido y profundo tanto a nivel disciplinar (historiográfico sobre el problema nacional) como didáctico (una educación histórica más rica, en competencias históricas y en un modelo crítico); de hecho, por ahí es por donde nos asomamos al analizar la falta de concordancia y la visiones esencialistas del problema nacional.

Queda de manifiesto que entre el profesorado hay un déficit en cuanto a conocimiento teórico disciplinar y didáctico sobre el fenómeno nacional; por ello muchas veces recurren a la autoformación. Aunque a nivel disciplinar se comprenda el fenómeno nacional como un problema contemporáneo, no todos manifiestan conocimientos y prácticas docentes acordes.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como discusión del análisis de resultados, se aporta la presente Tabla 2 donde se presenta una síntesis sobre los conocimientos y prácticas sobre el problema nacional que muestran los diversos perfiles docentes analizados.

**Tabla 2.** Síntesis de los conocimientos y prácticas docentes sobre el fenómeno nacional

	<b>Actitud docente ante problemas relevantes</b>	<b>Conocimiento en Didáctica de la Historia</b>	<b>Conocimiento disciplinar o histórico-historiográfico</b>
<b>D.1</b>	Parcialidad excluyente	Medio	Constructivista sin dificultades teóricas
<b>D.2</b>	Imparcialidad neutral	Medio	Esencialista con dificultades teóricas
<b>D.3</b>	Imparcialidad neutral	Básico	Mixto con dificultades teóricas
<b>D.4</b>	Imparcialidad neutral	Medio-Alto	Constructivista con dificultades teóricas
<b>D.5</b>	Imparcialidad neutral	Básico	Esencialista con dificultades teóricas
<b>D.6</b>	Imparcialidad neutral/comprometida	Alto	Constructivista sin dificultades teóricas
<b>D.7</b>	Imparcialidad neutral	Básico	Esencialista con dificultades teóricas
<b>D.8</b>	Imparcialidad neutral	Básico	Mixto con dificultades teóricas
<b>D.9</b>	Imparcialidad comprometida	Alto	Constructivista pero con dificultades teóricas
<b>D.10</b>	Imparcialidad comprometida	Alto	Constructivista <b>sin</b> dificultades teóricas

En esta tabla sintetizamos tres variables conjuntamente: las actitudes docentes en el abordaje del fenómeno nacional (según la conceptualización sobre el tratamiento de temas conflictivos), el nivel de conocimientos en Didáctica de la Historia en el planeamiento crítico, problematizador, transversal y competencial del problema nacional como contenido de historia escolar (categorizando niveles básico, medio o alto según el grado de profundidad de las propuestas y comentarios que realizan los entrevistados en las preguntas prácticas); y finalmente, las representaciones y conocimientos disciplinares o historiográficos sobre el propio problema nacional (esencialista, constructivista o mixto).

Un comentario a los resultados nos permite valorar y discutir mejor los resultados. En primer lugar, constatamos que la mayoría de los entrevistados (seis: D.1, D.2, D.3, D.5, D.7 y D.8) muestran perfiles poco pertinentes a la hora de comprender y abordar en las aulas el fenómeno nacional desde una perspectiva crítica: lo vemos en sus actitudes docentes (predominando la *imparcialidad neutral*), en sus

visiones esencialistas o mixtas (a excepción de D.1) y en sus déficits tanto en conocimientos teóricos y como didácticos.

En un segundo nivel cabría señalar otros dos docentes (D.4 y D.6) con perfiles de mayor progresión hacia una perspectiva crítica: por un lado, D.6 es un caso paradigmático, pues, tiene amplios conocimientos didácticos y disciplinares, y bascula entre la *imparcialidad neutral* y la *imparcialidad comprometida*, sin embargo, no trabaja sobre el tema seleccionado, eso sí, habrá que tener en cuenta tanto su causística personal como su apuesta a problematizar otros temas históricos conflictivos; mientras tanto, D.4, es un perfil docente que sería necesario indagar más a fondo, pues, seguiría la línea de los anteriores y es posible que también bascule con la *imparcialidad comprometida*; sin embargo, aunque apuesta por trabajar el problema se enfoca en principio a la Historia Contemporánea y no puede, o quiere, especificar a la hora de plantear o problematizar actividades, fuentes, etc. Finalmente, quienes a nuestro juicio disponen del perfil más pertinente para el abordaje crítico del fenómeno nacional son dos docentes (D.9 y D.10): apuestan por trabajar sobre nacionalismo español, manifiestan amplios conocimientos historiográficos (D.10), problematizan el tema, lo trabajan más allá de la Historia Contemporánea (D.9), presentan una diversidad y profundidad metodológica clara y su visión docente se enfoca sin dudar en la *imparcialidad comprometida*.

A partir de esta síntesis podemos extraer algunas conclusiones. En primer lugar, el notable papel que tiene la solidez de la formación disciplinar-historiográfica y didáctica como condición de posibilidad para permitir al profesorado abordajes críticos del fenómeno nacional y concordancia entre sus conocimientos y prácticas docentes. Precisamente aquellos docentes (la mayoría, más veteranos) cuya formación disciplinar en historia es más antigua (procedente de la antigua licenciatura antes de finales de los 90, cuando todavía no se habían asentado como contenido el fenómeno nacional) o cuya formación didáctica deriva del antiguo Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), son claramente quienes presentan perfiles menos ricos al respecto. Son estos docentes quienes reconocen explícitamente que sus destrezas y saberes didácticos derivan más de su experiencia que de su formación inicial; al mismo tiempo reconocen que su formación permanente es irregular, sin que les aporte actualizaciones historiográficas ni didácticas. En el perfil contrario, vemos a quienes (una minoría) manifiestan conocimientos y prácticas más apropiadas para el tratamiento crítico del fenómeno nacional: se trata de quienes disponen de una formación disciplinar más reciente (Grado en Historia en las primeras décadas de este siglo) y, sobre todo, su formación didáctica arranca del MAES, alguna incluso complementado con su vinculación con grupos de innovación didáctica y con un Máster Universitario de investigación en Didácticas Específicas (Didáctica de las Ciencias Sociales).

En segundo lugar, también podríamos concluir la influencia que puede tener el contexto social docente a la hora de estimular o no el tratamiento de temas conflictivos como el nacionalismo en las aulas. Nos estamos refiriendo, en concreto, tanto a la estabilidad y arraigo laboral en diferentes centros docentes, como al perfil del alumnado con el que se trabaja en las aulas. En este caso varios docentes manifiestan estos condicionantes. Una de ellas (D.10) se siente totalmente superada por la falta de tiempo y su proceso de consolidación en el centro de trabajo, pese a que le gustaría trabajar más en torno a la problematización del nacionalismo. Otros dos (D.8 y D.6) manifiestan condicionada su labor docente por el tipo de centro docente, en concreto un centro privado concertado. Finalmente, también buena parte manifiesta cómo el alumnado condiciona las prácticas del profesorado por las altas tasas de ratio, la politización hacia posiciones reaccionarias y los déficits educativos.

Estas conclusiones podemos conectarlas con los déficits formativos disciplinares sobre el fenómeno nacional, así como con el peso de visiones esencialistas poco críticas al respecto, cuestiones que han confirmado estudios previos con profesorado en formación (Montaña y Rina, 2019; Sáiz y López Facal, 2016). En definitiva, a partir de los datos perfilados en este trabajo, podemos inferir que una mayor riqueza en formación disciplinar y didáctica reduciría esos déficits y permitiría impugnar el peso de visiones esencialistas, así como la naturalización de la identidad nacional propia derivada del nacionalismo banal. Por tanto, si queremos permitir que en las aulas de secundaria existan posibilidades de formar críticamente al alumnado en un tema conflictivo tan relevante como el nacionalismo y las naciones, se hace más que necesario proporcionar recursos, materiales y espacios de formación permanente al profesorado en activo, incluso a los recién llegados al campo profesional docente con una más reciente formación disciplinar y didáctica.

## REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGrawHill.
- Álvarez Junco, J. (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismo*. Galaxia Gutenberg.
- Anderson, B (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Archilés, F. (2014). L'estudi de la nació i el nacionalisme. En Archilés, F. (ed.). *La persistencia de la nació. Estudis sobre nacionalisme*. (pp. 9-41) PUV y Afers.
- Archilés, F., Andreu, X. y Sanz, J. (Ed.) (2022). *Contra los lugares comunes. Historia, memoria y nación en la España contemporánea*. Catarata.
- Banderas, N. y Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo e Argumento*, 3(33).
- Beltrán, J., Martínez, N. y Souto, X. M. (2006). Los profesores de Historia y la enseñanza de la historia de España. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5, 55-71.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*, Berkshire.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Capitán Swing.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de investigación educativa*, La Muralla.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. IAP.
- Carretero, M. (2018). Narrativas maestras y enseñanza de la Historia en la escuela y en la sociedad. En A. Delgado y A. Rivera (Eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional* (pp. 29-41). Comares.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García Sanjuán, A. (2020). Weaponizing historical knowledge: The notion of Reconquista in Spanish nationalism. *Imago Temporis. Medium Aevum*, 14, 133-162.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- González, M<sup>a</sup>. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia (1970-2008). *Historia de la Educación*, 27, 171-203.
- López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20
- López Facal, R. y Sáiz, J. (2016). Spain: History Education and Nationalism Conflict En R. Guyver, R. (ed.), *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives* (pp. 201-215). Bloomsbury.
- López Rodríguez, C. (2021). Las narrativas nacionales en la mente de los estudiantes: principales características y pautas para el desarrollo del pensamiento histórico, *Campo Abierto*, 4(3), 293-306.
- Martínez, R., Muñoz, C. y Sánchez-Agustí, M. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente: la transición a la democracia en España como caso controvertido, *Revista de Educación*, 383, 11-35.
- Montaña, J. L. de la y Rina, C. (2019). El nacionalismo banal entre el profesorado de educación infantil y primaria y la enseñanza-aprendizaje de la historia, *Perfiles Educativos*, 165, 96-113.
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Comares.
- Parra, D., Sáiz Serrano, J. y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En Gómez, C., Souto, X.M. y Miralles, P. (eds.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía crítica*. (pp. 159-172). Octaedro.
- Rina, C. (2017). La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas. *Clío: History and History Teaching*, 43, 225-241.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto
- Sáiz, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201.

- Sáiz, J. (2018). Enseñar nacionalismo: la banalización del relato nacional español en las aulas. En Archilés, F. (coord.), *No solo cívica. Nación y nacionalismo cultural español* (pp. 267-291). Tirant lo Blanch.
- Sáiz, J. (2022). El sistema autonómico ha borrado a España de los manuales escolares. En Archilés, F., Andreu, X. y Sanz, J. (Ed.) (2022). *Contra los lugares comunes. Historia, memoria y nación en la España contemporánea* (pp. 180-187). Catarata.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141.
- Santesteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de temas problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación, *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79.
- Straehle, E. (2020). El resurgir actual de la Leyenda Negra: entre la historia, la memoria y la política. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 60, 43-66.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Universidad de Antioquía.

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

## 15. La construcción de identidades nacionales y de género en los manuales de Historia del Arte de Bachillerato

López-Castelló, Raúl

Parra Monserrat, David

Rausell Guillot, Helena

*Universitat de València, España.*

**Resumen:** Esta investigación analiza la construcción de identidades nacionales y de género en los manuales escolares de la asignatura de Historia del Arte de Bachillerato desde una dimensión sociogenética. De este modo, los ejemplares que componen la muestra pertenecen a diferentes editoriales de alcance nacional (Ruíz, SM, Teide, Anaya, ECIR, Vicens Vives) y abarcan distintos periodos del currículum escolar por los que ha atravesado la materia entre 1953 y 2006. Para llevar a cabo el estudio se ha elaborado un guion de análisis documental que contempla, como una de sus variables, el estudio de la construcción de identidades. Los resultados indican que los contenidos histórico-artísticos presentes en los manuales analizados responden, implícita o explícitamente, a unas determinadas narrativas maestras de nación, especialmente la española, que tienden a esencializar la propia identidad nacional. A su vez, el enfoque de los contenidos presta una escasa o nula atención a los mecanismos de construcción del género en la historia del arte y sus consecuencias, lo que recalca la práctica ausencia de la perspectiva de género. Ambos aspectos tienden a derivar en la conformación de etnocentrismos que tienden a generar identidades excluyentes en el alumnado. En este sentido, es necesario replantear los enfoques y las finalidades que fundamentan la Historia del Arte escolar para que esta pueda contribuir de forma más adecuada a la formación de una ciudadanía crítica.

**PALABRAS CLAVE:** libros de texto, Historia del Arte, identidad nacional, identidad de género



## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las cuestiones histórico-culturales ha estado ligada, desde la implantación de los sistemas educativos públicos en el siglo XIX, a la construcción y reproducción de identidades colectivas de distinto signo, entre ellas las nacionales y de género (Ballarín, 2011; Berger y Conrad, 2015). Cuando nos aproximamos al currículum o a los textos escolares debemos plantearnos qué tipo de conocimientos nos aportan y, sobre todo, cuáles han podido ser los criterios que explican la selección de los mismos, ya que éstos condicionan el perfil del alumnado/ciudadanía que queremos formar (Tadeu, 2001). La selección de los contenidos, por tanto, no remite sólo a un debate teórico de índole epistemológica o psicopedagógica, sino también de índole política con claras implicaciones identitarias. El ámbito educativo es un territorio en disputa en el que diversos discursos y formas de representar el pasado, el patrimonio cultural o el sentido de pertenencia pugnan por normalizarse, por convertirse en un sentido común hegemónico que con frecuencia acaba viéndose como la opción *natural* o única (Parra, Sáiz y Valls, 2021).

Diversos estudios, en este sentido, se han aproximado a los marcos curriculares y a los libros de texto para examinar la presencia de las narrativas nacionales y los discursos de género, entre otros aspectos identitarios, y valorar su posible incidencia en la formación de la ciudadanía (López-Facal, 2008; Miralles y Gómez, 2017; Parra y Segarra, 2018; Rausell, 2017; Sáiz, 2017; Triviño, Chaves y Lucas, 2019). En general, se constata que a partir de los años setenta y ochenta del siglo XX los cambios sociopolíticos y educativos acaecidos en España comenzaron a erosionar algunos de los elementos clave de determinadas representaciones y relatos centrados en la difusión de identidades esencialistas y, a menudo, excluyentes. Ahora bien, ello no ha supuesto una completa desaparición de algunos de los etnocentrismos señalados en su día por Pérez-Garzón (2008) -eurocentrismo, nacionalismo, sociocentrismo y androcentrismo-, sino más bien una transformación o banalización que aún queda reflejada, en parte, en los discursos, recursos y producciones escolares y académicas.

Teniendo todo esto presente, en este trabajo pretendemos abordar estas cuestiones identitarias a partir del estudio de una materia concreta, la Historia del Arte, y de unos materiales específicos, los libros de texto, con el objetivo de valorar la evolución del discurso educativo histórico-artístico y su relación con la construcción de identidades.

Conviene recordar, de este modo, que la Historia del Arte escolar ha seguido en buena medida un *modelo curricular tradicional-tecnológico* (Ávila, 2001). En este sentido, la materia ha heredado el peso de un enfoque eminentemente formalista (Trafi-Prats, 2011), contribuyendo al ensanchamiento y reproducción de una considerada *cultura canónica* (Caballero, 2002) y, como señalaron Pérez-Garzón (2008) o Levitt y Rutherford (2019), con un importante papel en la construcción de determinados etnocentrismos. Siendo esto así, nos parece necesario incidir concretamente en las identidades que ha contribuido y contribuye a formar esta materia, especialmente las referidas al género y la nación, para evaluar su contribución a la formación de una ciudadanía crítica.

## 2. MÉTODO

En línea con el objetivo global perseguido, a saber, la comprensión de los significados socioescolares para la transformación educativa, el trabajo se enmarca en el uso de la metodología cualitativa enfocada desde el paradigma interpretativo-critico (Dorio, Sabariego y Massot, 2014; Flick, 2004).

Concretamente, se pretende analizar el tratamiento de las identidades de género y nación en los contenidos de los manuales de la asignatura de Historia del Arte en el período comprendido entre 1953 y 2006. Ello supone rastrear los cambios y, sobre todo, las continuidades en la concreción de dichas identidades en manuales que pertenecen a distintos marcos legales y, más genéricamente, a distintas realidades socioeducativas. Como resultado de estos dos últimos aspectos, se han identificado tres períodos de análisis distintos. El primero responde al contexto educativo comprendido entre 1953 y 1970, puesto que en 1953 la materia reaparece en el currículum oficial, ahora ya con continuidad, bajo la denominación de *Historia del Arte y de la Cultura*, situada primero en quinto curso y a partir de 1957 en sexto curso del Bachillerato Superior. El segundo período es el comprendido entre 1970 y 1990. En este sentido, con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), la Historia del Arte se ubicará en el Curso de Orientación Universitaria (COU) y perderá ya el añadido “de la cultura”. Por último, identificamos el período comprendido entre 1990-2006, puesto que, con la aprobación de la LOGSE, la Historia del Arte ocupará ya su lugar en segundo curso de Bachillerato, constituyendo el precedente más inmediato de su actual concreción.

Con todo, se han analizado un total de nueve manuales, tres por cada uno de los períodos indicados (Tabla 1). El criterio de selección ha sido el constatado uso de dichos manuales en las aulas, en este caso, valencianas. Un uso que, en algunas ocasiones, ha sido más autónomo (consultivo) o más directo en el desarrollo de la materia, pero que, en todo caso, ha podido contribuir a la conformación de la representación de esta disciplina escolar. En este punto debemos indicar que este trabajo forma parte de una investigación mayor, por lo que esta información ha sido constatada mediante entrevista a antiguos/as alumnos/as de la materia.

**Tabla 1.** Relación de manuales analizados por períodos

<b>Períodos</b>	<b>Manuales</b>
<b>1953-1970</b> <b>(Bachillerato Superior)</b>	Tortajada-Pérez, José. (1965). <i>Cultura y arte</i> . <b>Ediciones Ruíz</b> . Bagué, E. y Vicens, J. (1970). <i>Ars. Historia del Arte y de la Cultura</i> . <b>Teide</b> . Saiz-Conde, V. y Arenaza-Lasagabaster, J. J. (1973). <i>Historia del Arte y de la Cultura</i> . <b>SM</b>
<b>1970-1990</b> <b>(COU)</b>	Fernández, A., Barnechea, E. y Haro, J. (1983). <i>Historia del Arte</i> . <b>Vicens Vives</b> . De Azcarate, J. M., Pérez, A. E. y Ramírez, J. A. (1986). <i>Historia del Arte</i> . <b>Anaya</b> . Fernández, A., Barnechea, E. y Haro, J. (1999). <i>Historia del Arte</i> . <b>Vicens Vives</b> .
<b>1990-2006</b> <b>(Segundo de Bachillerato)</b>	Martínez, I., Martínez, J. A. y Martínez, J. (2000). <i>Historia del Arte</i> . <b>ECIR</b> Ramírez, J. A., et al. (2003). <i>Historia del arte 2º Bachillerato</i> . <b>SM</b> . Llacay, T., et al. (2005). <i>Nuevo Arterama. Historia del Arte</i> . <b>Vicens Vives</b> .

Los dominios de interés considerados son los que encajan propiamente con los objetivos de este trabajo, a saber, identidad europea, nacional y de género. Dentro de los manuales, los objetos de estudio han sido preferentemente el índice, el prólogo, la denominación de los epígrafes de contenido, el texto académico de los/as autores/as y las actividades.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para proceder con el análisis y discusión de los resultados alcanzados, el presente apartado se divide en tres subepígrafes que corresponden al análisis conjunto de los manuales englobados en un mismo período histórico-educativo de la Historia del Arte.

#### 3.1. La Historia del Arte en el Bachillerato Superior

Los manuales de Historia del Arte que aquí se analizan responden al Plan de Bachillerato aprobado por Decreto de 31 de mayo de 1957. En él se reconfigura y recoloca una materia cuyos antecedentes directos resultan del Plan establecido por la Ley de 26 de febrero de 1953. Así las cosas, la materia, aún dentro del Franquismo, figurará como una *Historia del Arte y de la Cultura* en sexto curso del Bachillerato Superior. En este sentido, en los manuales analizados para este período encontramos lecciones de tipo histórico-cultural y otras propiamente histórico-artísticas. Nuestro análisis no ha reparado solamente en estas últimas, ya que entendemos que bajo la lógica de estos manuales el relato histórico del arte queda indisolublemente unido al de la cultura.

Ligado estrechamente al eurocentrismo-occidental que impregna el relato de estos manuales, el discurso contribuye también de forma *lógica* a la esencialización de la identidad nacional. En períodos como en el románico y el gótico la ejemplificación del discurso artístico se divide con base en las naciones europeas occidentales, quedando así naturalizadas. Especialmente, exceptuando por ahora España, se mencionan de forma recurrente Italia, Francia, Alemania, Bélgica, Países Bajos e Inglaterra. Ya con el Renacimiento, y sobre todo con el Barroco, estas supuestas naciones pasarán cada vez más a ser agentes estructurantes del discurso histórico-artístico, produciéndose una nacionalización del estilo: “En el siglo XVII algunas escuelas nacionales de pintura llegan a su madurez con gran esplendor artístico, como son la española y la flamenca. Otras tienen menos importancia, como la italiana y la holandesa” (SM, 1973, p. 170).

Pero, sin duda, es el nacionalismo español el que impregna la totalidad de los contenidos. En el mismo índice ya podemos observar cómo existen lecciones o capítulos destinados a entamar una historia del arte y de la cultura en España desde la Prehistoria hasta la actualidad (SM, 1973). El calado de esta narrativa, esencialmente nacionalcatólica, se hace especialmente palpable en el plano discursivo. Si nos detenemos, por ejemplo, en el tono que adquiere el tratamiento de la Reforma Protestante y el Concilio de Trento como contexto del arte barroco, este es abiertamente tendencioso, posicionándose en la defensa de “los buenos hijos de la Iglesia Católica” (SM, 1973, p. 159) frente a la herejía o las *conclusiones erróneas* de los protestantes. Por el contrario, dibuja una *verdadera Reforma Católica*, cuyos inicios entroncarían con España y los Reyes Católicos, con unos efectos que “trascendieron a toda la vida espiritual del país” (Ed. Ruíz, 1965, p. 170).

Si profundizamos en el relato propiamente artístico, esto se traduce en resaltar de forma esencial una cierta *españolidad* -frecuentemente ligada a una cierta religiosidad- de algunos estilos y artistas del período. Mención especial debe hacerse en este sentido del tratamiento de “La imaginaria policromada

española”, un período en el que “se nacionaliza del todo la escultura, abandonando las influencias extranjeras” (SM, 1973, p. 169).

Además, este período entroncaría con la *gran* religiosidad del pueblo español, en consonancia con la consecución del máximo *esplendor* de las procesiones castellanas y andaluzas, siendo que “pocas veces en arte se ha logrado calar tan hondo en la psicología religiosa de un pueblo” (Teide, 1970, p. 177). Por su parte, se pretende así, de forma más o menos explícita, enaltecer el orgullo *español* hacia *sus* pintores del siglo XVII, los cuales representan, a vista de los autores, el culmen de la pintura española, “un período del que, sin exageración, podemos proclamar que no ha sido igualado en ningún momento de la historia del Arte” (SM, 1973, p. 172). De este modo, de El Greco se señala que “aunque no nació en nuestro suelo, España es su verdadera patria espiritual, ya que en ella consigue su verdadero estilo de pintor y se identifica con nuestro pueblo” (Ed. Ruíz, 1965, p. 183). Del mismo modo, Velázquez es presentado como la síntesis de la historia artística española, “la cumbre del arte español” (TEIDE, 1970, p. 188) y, a su vez, finaliza destacando “lo mejor de Velázquez como pintor religioso” (SM, 1973, p. 175).

Algo similar sucede con el tratamiento de otros autores y periodos. Así, por ejemplo, Goya, como El Greco y Velázquez, tiende a ser presentado como una encarnación del *genio español* y lo es, además, por su carácter “netamente celtibérico” (SM, 1973, p. 201) y por rehuir las influencias extranjerizantes de su tiempo: “Los pintores nacidos en España pretenden seguir dócilmente el estilo de los maestros extranjeros [...]. Únicamente, avanzado ya el siglo, aparece la gigantesca figura de Goya, que rompe todos los convencionalismos e impone su genio” (Ed. Ruíz, 1965, p. 212).

Por último, no sorprenderá al lector que no hayamos encontrado en estos manuales ningún atisbo de perspectiva de género. En el plano artístico, ninguna mujer aparece entre los grandes genios del arte de los temas analizados, ni mucho menos se explican los mecanismos de inclusión-exclusión a la artísticidad en función del género o se visibiliza la construcción de los roles de género a través de las obras de arte. Más bien, cuando algunos aspectos vinculados con las identidades de género se hacen presentes, estos parecen reforzar la naturalización de prototipos (ideal de belleza masculina-femenina) y la reproducción de estereotipos tradicionales (mujer-delicadeza).

Así, cuando se analiza, por ejemplo, el *Doríforo* de Policeto o la *Afrodita de Cnido* de Praxíteles, se afirma que aquel “ha sido considerado el prototipo varonil perfecto” (Ed. Ruíz, 1965, p. 45) y esta el “ideal de belleza femenino” (Ed. Ruíz, 1965, p. 47). Del mismo modo, en el manual de la editorial Teide (1970) se vincula el orden jónico con la *delicada belleza femenina*: “El estilo jónico se adaptó perfectamente a los pequeños templos, en los que destaca mejor la gracia femenina de sus columnas” (p. 39).

A este respecto, también debemos destacar el interesante uso que los manuales hacen de los roles de masculinidad-feminidad en relación con la identidad nacional. La nación *propia* se vincula con un modelo masculino, con la virilidad y la fuerza frente a contramodelos afeminados (Nagel, 1998). Goya, así, destaca por su “realismo vigoroso [...] al no querer saber nada del neoclasicismo reinante” (SM, 1973, p. 202). Aquellos artistas que sucumben a las influencias extranjeras, en cambio, son considerados “mediocres y amanerados” (Ed. Ruíz, 1965, p. 212), algo que coincide con el modelo viril-heroico

burgués heredado del siglo XIX y que se refuerza con el rígido modelo heteronormativo impulsado por el nacional-catolicismo (Aresti, 2010).

### 3.2. La Historia del Arte en el Curso de Orientación Universitaria

Con la LGE de 1970 se establecerá un Curso de Orientación Universitaria previo a los estudios universitarios. Dentro de este curso quedará alojada la materia de Historia del Arte, ahora ya, sin la mención a la cultura. Los manuales de este período mantienen unos parámetros identitarios muy similares a los anteriores, aunque desprovistos de la explícita impronta del nacional-catolicismo.

Así, en los mismos prólogos se hace patente una estructuración de los contenidos que responde de forma bastante directa a una lógica eurocéntrica-occidental. Nuevamente, este eurocentrismo aparece estrechamente unido a una visión primordialista de nación que impregna la evolución estilística. De este modo, como señalábamos, ya en el románico, por ejemplo, encontramos una estructuración estilística de los contenidos que responde a las “3. Peculiaridades nacionales (Francia, Italia, Alemania e Inglaterra)” (Vicens Vives, 1983 y 1999). Ello a pesar de que tanto Anaya como Vicens Vives sitúan el momento de afirmación o toma de conciencia de las nacionalidades en el siglo XVII, en el que la situación europea ya podría resumirse, atendiendo a estos manuales, como “un conjunto de naciones” (Vicens Vives, 1983, p. 218), siendo “por excelencia el siglo de las escuelas artísticas ‘nacionales’” (Anaya, 1986).

Para tratar la arquitectura de este período, el manual de Vicens Vives dedica un apartado a “4. Alemania y Austria”, pero dentro del mismo se ve obligado a señalar que “Austria y el sur de la actual Alemania habían permanecido fieles a Roma” (Vicens Vives, 1983 y 1999, p. 225 y 287, respectivamente), lo cual evidencia la esencialización -y el anacronismo- que constituye la configuración nacional elegida para presentar dichos contenidos. Esta nacionalización de los estilos hace que, en muchas ocasiones, su evolución responda *naturalmente* a un supuesto espíritu (nacional) del pueblo. De este modo, siguiendo el ejemplo anterior, se señala que “en este siglo [XVII] Alemania no encontrará todavía su verdadero lenguaje plástico” (Vicens Vives, 1983, p. 225), lo cual induce a pensar la existencia de un supuesto lenguaje propio del *espíritu alemán*, es decir, a *pensar la nación* como una realidad, si no configurada, al menos potencialmente latente.

En este sentido, conviene dedicar especial atención al tratamiento del nacionalismo español. Como ya hemos aludido, estos manuales también incluyen temas monográficos para la concreción española dentro del recorrido artístico teleológico occidental, lo que contribuye a la naturalización de la nación. Pero, más allá de este hecho, el discurso interno deja patente dicho enfoque con una alusión directamente nacional que se refuerza con el uso de la primera persona del plural. Así, al tratar la pintura barroca española del siglo XVII, se afirma que “en él se muestran las personalidades más fuertes del arte nacional [...]. Salvo en la Corte y en artistas como Velázquez [...] la actividad de nuestros pintores va ligada a lo devocional” (Anaya, 1986, p. 576) o, más adelante, “las novedades del realismo y la iluminación nocturna habían empezado tímidamente en El Escorial, y de allí, directa o indirectamente, invadirán toda España, nacionalizándose las formas [...]” (Anaya, 1986, p. 576).

Paralelamente se puede apreciar la construcción esencialista de determinados regionalismos, siempre como partes de un tronco común español. Así, por ejemplo, en lo referido a Andalucía, dentro de la arquitectura barroca española, podemos leer que “en el Sur de España lo árabe y mudéjar estaba en el fondo del alma popular, y en una época de tanta libertad expresiva aflora con enorme vivacidad. En

Sevilla se da el barroco más singular, síntesis feliz de lo morisco, lo plateresco y lo barroco” (Vicens Vives, 1983, p. 246).

El nacionalismo español, especialmente en el Barroco y la imaginería *española*, tiende a entremezclarse con el componente católico de un modo que recuerda la estructura -y a veces el tono tendencioso- de los manuales anteriormente analizados. En este sentido, se destaca el papel de España, ya *unida*, en la Contrarreforma y su *tradicional* devoción, de lo cual el arte es reflejo e, implícitamente, construcción banalizada en la actualidad: “España es uno de los paladines de la Contrarreforma católica [...]. El poder de la Iglesia será tremendo y dada la unidad española y su expansión americana tendrá mayores consecuencias que en la dividida Italia. Esto explica las más notorias características de nuestro barroco. [...]. Quizás desde lo mudéjar no había alcanzado España una tan clara definición de su propio yo, como lo hizo en los siglos XVII y XVIII” (Vicens Vives, 1983 y 1999, p. 243 y p. 313, respectivamente).

Como novedad, los manuales de esta franja se adentran y profundizan mucho más que los de la etapa anterior en la contemporaneidad y también en estas unidades encontramos evidencias de nacionalismo y eurocentrismo. De este modo, aunque no se hace mención a los vínculos entre el contexto histórico-artístico decimonónico y la construcción de identidades nacionales, sí se indica, por ejemplo, en relación con los denominados “*revivals* historicistas” que “las variantes nacionales obedecen a las distintas historias arquitectónicas de cada país, y eso explicará la importancia del neorrenacimiento veneciano en Italia, o del neoplateresco y neomudéjar en España” (Anaya, 1986, p. 682), lo cual se presenta como algo *dado, natural*. Ninguna lectura crítica merece la denominada “pintura de Historia”, aquella que se desplegó especialmente en la segunda mitad del siglo XIX y que buscó recrear y exaltar grandes acontecimientos del pasado. Como señala la historiografía, esta pintura tuvo un papel crucial en la construcción de las grandes narrativas nacionales (Pérez-Vejo, 2015). Sin embargo, los libros de texto no sólo no explicitan la influencia del nacionalismo en la elaboración de estas obras, sino que llegan a hablar de “realismo retrospectivo” al señalar que “la mayoría de los pintores consagrados a esa actividad demostraron gran habilidad técnica y capacidad para integrar en grandes escenarios la representación correcta de todos los detalles” (Anaya, 1986, p. 738).

En lo que respecta a las identidades de género, no constatamos grandes cambios. Se tiende a asociar lo femenino con la delicadeza al realizar comentarios sobre algunas obras o sobre el estilo de algún autor o período. En este sentido, se atribuyen rasgos como propios y naturales de un determinado género en función del sexo. En alguna ocasión la naturalización llega a tal extremo que ni se exponen los rasgos supuestamente *femeninos* atribuidos a una obra, estilo o autor, pues estos se presuponen: “[Sobre Francisco Salzillo] De una sensibilidad delicada y un poco femenina, amigo del movimiento y el color y de la belleza frágil, su estilo se vuelca enteramente hacia cierto rococó” (Anaya, 1986, pp. 564-565). También se pierde la oportunidad de trabajar el desnudo y el ideal de belleza, especialmente el femenino, desde la perspectiva de género.

Contrariamente, este aparece desproblematizado y enaltecido: “en el magnífico desnudo de la Afrodita de Cnido, con la que se inicia propiamente la exaltación del desnudo femenino” (Anaya, 1986, p. 73). El cuerpo de la mujer tiende a aparecer como objeto del hombre, al ideal del cual este se adapta no solo en la representación sino también en la misma *realidad*: “Finalmente sus mujeres gruesas muestran su

inclinación hacia la figura redonda, tan propicia para ser plasmada por la técnica pictórica. El rápido aumento de peso de su segunda esposa, Elena Fourment, es prueba de que la grasa constituía un ideal anatómico para el pintor” (p. 233).

Curiosamente, este ideal anatómico basado en la grasa ya no parece servir para la representación del hombre, pues el desnudo masculino responde más bien a “una concepción miguelangelesca” (Vicens Vives, 1983 y 1999, p. 233 y p. 299, respectivamente), contrastando en El Juicio de París “los músculos bronceados de los sátiros y la piel nacarada de las ninfas” (p. 233 y p. 299, respectivamente). Por otro lado, solo hemos podido constatar la presencia residual de alguna mujer artista en el manual de Anaya (1986). Concretamente, se cita a (Artemisia) Gentileschi y se apuntan unas breves líneas sobre Luisa La Roldana. Lógicamente, esta escueta aparición de mujeres artistas, junto con el enfoque esencialista que siguen los textos en cuanto a reproducción de estereotipos/prototipos de género, no hace sino constatar una nula perspectiva crítica al respecto.

### **3.3. La Historia del Arte en segundo de Bachillerato**

Los libros aquí analizados responden a la legislación que deriva de la aprobación de la LOGSE en 1990. Concretamente, será en el curso 2001-2002 cuando se implante, con carácter general, el segundo curso de Bachillerato previsto por esta legislación y, con él, la materia de Historia del Arte. Es por ello por lo que en la franja anterior se incluye un manual cuya cronología (1999) rebasa los límites exactos de la LGE.

En estos manuales encontramos también los etnocentrismos que hemos identificado en los anteriores, si bien ahora más banalizados y entremezclados con el uso de nociones que parecen responder más adecuadamente, en algunos casos, a las realidades históricas y artísticas que refieren. Así las cosas, en lo referente a la estructura de los contenidos, esta sigue una lógica igualmente eurocéntrica-occidental. A partir de la Grecia clásica se produce una progresiva europeización y nacionalización de los estilos y autores, inclinándose por una estructuración con base en las naciones del occidente europeo, con especial atención a España. Ello contribuye a que estas realidades histórico-culturales, consciente o inconscientemente, aparezcan como naturales. En este sentido, al tratar la pintura y la escultura en el Barroco  *europeo* se afirmará que “a pesar de que se consoliden importantes escuelas nacionales y locales, sigue existiendo una notoria preeminencia de Italia, desde donde se marca la pauta” (SM, 2003, p. 318). Sin embargo, esta tendencia convive con la aparición en estos mismos manuales de un nuevo tono que pretende el uso de un lenguaje más adecuado a las realidades histórico-artísticas que se expresan. De este modo, aparecen pequeñas apreciaciones que rompen la linealidad (teleo)lógica que mantenían los manuales anteriores. Por ejemplo, se refiere que “el Barroco representa la máxima exaltación del poder político y religioso de una nueva Europa” (SM, 2003, p. 298) o, en un mismo sentido, que dichos aspectos “constituirán las bases sobre las que se asentará una nueva era europea” (ECIR, 2000, p. 363). No obstante, fijémonos que no por ello se deja de construir necesariamente una visión esencialista de dichos conceptos culturales.

Volviendo al marco concreto del nacionalismo y los regionalismos  *españoles*, estos también tienen especial protagonismo en el relato de los manuales, aunque, en estos casos, como ya hemos apuntado, de forma más banalizada. En estos casos, tiende a desaparecer la modalización discursiva en primera persona del plural y, a su vez, se hace más presente el uso de nociones que, en este punto, aparentemente,

tienden a evitar enfoques primordialistas, tales como “la sociedad hispana del barroco” (SM, 2003, p. 336). No obstante, seguimos constatando la presencia mayoritaria de la adjetivación *española*. La noción *hispana* que hemos mencionado tampoco parece responder en dichos casos a una verdadera voluntad de desesencializar la nación, sino más bien al uso de un sinónimo.

En efecto, en algunas ocasiones, en una misma afirmación encontramos los dos conceptos indistintamente, tendiendo incluso *lo hispano* a encarnar una suerte de espíritu nacional. Así, por ejemplo, al tratar la imaginería *española*, “es un arte nacional desarrollado por artistas españoles que no viajaron, como otros, a Italia, por lo que el sustrato hispano es patente en ellos” (ECIR, 2000, p. 398). Por lo general, siguen presentándose las escuelas regionales derivadas de la matriz común española, aunque esta ya no se resalta tan explícitamente en favor ahora de lo propiamente local. Por su parte, sigue también presente el componente religioso-devocional que tradicionalmente se asociaba de forma natural como rasgo distintivo y propio del *ser* español, vinculándolo incluso con la actualidad. Sin embargo, como en el resto de los aspectos, aparece ahora más o menos banalizado. Se tiende a realizar en este tema una explicación más situada y circunscrita, en este caso, al período barroco. Zurbarán, por ejemplo, sigue apareciendo como “el pintor de la vida monástica” (Vicens Vives, 2005), pero sin entrar a valorar dicha vida monástica de acuerdo con un sesgo implícitamente católico. Aun así, encontramos algunas afirmaciones que siguen conectando directamente con las mismas ideas de los anteriores manuales y su tono valorativo, propiciando con ello una lectura más o menos directa en clave actual: “Las procesiones públicas durante la Semana Santa son una de las manifestaciones de devoción más características de nuestro país” (SM, 2003, p. 349).

Finalmente, en lo que respecta a las identidades de género, podemos constatar nuevamente la ausencia de perspectiva crítica en estos manuales. Ya hemos comentado que la estructura y selección de los contenidos de los manuales de las diferentes franjas se han mantenido prácticamente invariables en lo esencial. Ello determina que no aparezcan prácticamente mujeres artistas y, en este sentido, que tampoco se reflexione sobre la mediación de género en el mundo artístico desde la perspectiva histórica. Esto es especialmente llamativo en uno de los manuales, el de ECIR (2000), que incluye al finalizar cada período histórico un apartado titulado “El artista y su mundo”. En el correspondiente al Barroco (p. 418), solamente se ocupa de la situación social, formación, mecenazgo y avatares de los artistas hombres, no haciendo ninguna referencia a la situación de sus homólogos. Dentro del texto académico ordinario del mencionado tema encontramos la referencia a una autora, casualmente también Luisa Roldán, de la que se apuntan breves aspectos temáticos y biográficos.

Por otro lado, si nos detenemos en los discursos que aparecen en relación con la interpretación de determinadas obras, podemos ver un sesgo de género que tiende incluso, como ya habíamos visto anteriormente, a reproducir ciertos estereotipos tradicionales. Así, en la interpretación de *El Juicio de Paris* de Rubens, entre otros casos, podemos leer que “el joven Paris debe valorar quién es la más hermosa de las tres diosas. Esto provoca que las actividades de las tres protagonistas se llenen de sensualidad e insinuación para inclinar a su favor la elección del juez. Rubens domina la representación del desnudo femenino con un alarde de anatomía y luminosidad” (SM, 2003, p. 329). Del mismo modo, en general, el desnudo, especialmente femenino, aparece como elemento objeto de comentario estrictamente formal y, con ello, sin referencia a su papel histórico en la conformación de un imaginario androcéntrico. En algunas ocasiones el tono valorativo se hace presente perpetuando en la actualidad un



determinado canon de belleza que parece fundamentarse en el ideal clásico: “El desnudo femenino será su favorito, pero de carnes blandas y grasientas, lo que restará si cabe cierta sensualidad a sus creaciones” (ECIR, 2000, p. 388).

Junto a estos aspectos más tradicionales, encontramos, por otro lado, algunas alusiones que tienden a precisar la historicidad del desnudo o de los cánones de belleza, aunque su enfoque no responda a la perspectiva de género. Así, se explicita, por ejemplo, la novedad que supone el desnudo de la *Afrodita de Cnido* porque “el arte griego, que siempre había aceptado el desnudo masculino, se resistía a admitir el desnudo femenino” (Vicens Vives, 2005, p. 41) o en el caso de *Las Tres Gracias* “manifiestan el canon de belleza de su tiempo” (SM, 2003, p. 332) o, muy similar, siguen “ideales estéticos de su época, tan alejados de los actuales” (Vicens Vives, 2005, p. 247). También podemos apreciar un comentario al analizar algunas obras de Vermeer sobre el papel de la mujer en la sociedad coetánea, aunque ello no parece responder tanto a la inclusión de la perspectiva de género como sí a un comentario dado por la propia temática de las obras analizadas: “Destaca en la pintura de Vermeer su atención a la mujer como protagonista exclusiva de sus composiciones. En ningún caso hablamos de una santa o de una heroína mitológica. Sus mujeres son seres corrientes que realizan actividades cotidianas. La dignificación del trabajo desempeñado por la mujer es la prueba del triunfo de la nueva mentalidad holandesa” (SM, 2003, p. 331). Por su parte, podemos constatar una tendencia a la desaparición de ciertos adjetivos que, como *femenino*, naturalizaban ciertas cualidades que serían propias y exclusivas de la mujer o del hombre.

#### 4. CONCLUSIONES

A través de la estructura y las narrativas de algunos de los manuales de la asignatura de Historia del Arte hemos podido rastrear el tratamiento de las identidades de género y nación que en ellos se realiza, focalizando en los cambios y, especialmente, en las continuidades. De este modo, hemos constatado que, más o menos banalizados, los etnocentrismos que señalaban autores como Pérez-Garzón (2008) o Levitt y Rutherford (2019), en este caso concreto el nacionalismo y la ausencia de perspectiva de género, han constituido y siguen constituyendo elementos inherentes al discurso de la Historia del Arte escolar. Si en los manuales de sexto de Bachillerato, bajo el Franquismo, estos rasgos eran explícitos y respondían abiertamente al ideario nacional-católico del régimen, progresivamente, con la LGE y, sobre todo, con la LOGSE, se vuelven menos tendenciosos, más banalizados, pero no por ello menos presentes ni ausentes de profundas implicaciones en la construcción de la ciudadanía, tal y como han señalado en sus respectivos estudios autores como López-Facal (2008), Parra y Segarra, (2018) o Miralles y Gómez (2017).

Como hemos podido observar, estos discursos constituyen un núcleo que ha pervivido en su esencia hasta los manuales más actuales. Estos últimos ya son representativos de la nueva realidad que vive la materia a partir de la LOGSE: su ubicación en segundo de Bachillerato. Ello nos hace presuponer que su estructura y contenido ya no ha variado sustancialmente, con lo cual es muy importante proceder con la eliminación de posibles pervivencias de etnocentrismos que contribuyen a conformar identidades excluyentes alejadas de valores democráticos (Pérez-Garzón, 2008).

Con todo, este estudio de carácter sociohistórico, que no ha pretendido una representatividad cuantitativa, nos advierte sobre la necesidad de reparar en los fundamentos y las razones que hay detrás

de la selección y la estructuración de los contenidos escolares, en este caso histórico-artísticos. Si la Historia del Arte debe contribuir a la alfabetización audiovisual crítica de los/as estudiantes en línea con la formación de una ciudadanía democrática, es necesario replantear los principios que estructuran la disciplina e incidir en unos contenidos, narrativas y enfoques que respondan claramente a otro tipo de criterios y a una visión de las identidades más abierta y desesencializada.

## REFERENCIAS

- Aresti, N. (2010). *Masculinidades en tela de juicio: hombre y género en el primer tercio del siglo XX*. Cátedra.
- Ávila, R. M. (2001). El papel de la historia del arte en el currículum. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 29, 67-80.
- Ballarín, P. (2011). Memoria de la educación de las mujeres. En C. Lomas (Coord.), *Lecciones contra el olvido memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 77-110). Octaedro.
- Berger, S. y Conrad, C. (2015). *The Past as History. National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*. Palgrave MacMillan.
- Caballero, M. R. (2002). *Inicios de la Historia del Arte en España: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Levitt, P. y Rutherford, M. B. (2019). Beyond the West: Barriers to Globalizing Art History. *Art History Pedagogy & Practice* 4(1).
- López-Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la educación*, 27, 171-193.
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2017). La enseñanza de la Historia. Análisis de los libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y memoria de la Educación*, 6, 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>
- Nagel, J. (1998). Masculinity and nationalism: gender and sexuality in the making of nations. *Ethnic and Racial Studies*, 21(2), 242-269.
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Comares.

Parra, D., Sáiz, J. y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En C. Gómez, X.M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía crítica* (pp. 159-172). Octaedro.

Pérez-Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596>

Pérez-Vejo, T. (2015). *España imaginada. Historia de la invención de una nación*. Galaxia Gutenberg.

Rausell, H. (2017). Ilustración y género. Los modelos de masculinidad presentes en los libros de Hª de España. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 93-108. <https://doi.org/10.7203/dces.32.9777>

Sáiz, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>

Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.

Trafi-Prats, L. (2009) Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education. *Studies in Art Education*, 50(2), 152-166, DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518763>

Triviño, E., Chaves, I. y Lucas, L. (2019). ¿Hacia un currículum de la Herstory del Arte? *Clío. History and History Teaching*, 45, 65-82.

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa". El autor (1) es beneficiario de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU18/03756, con financiación del Ministerio de Universidades (Gobierno de España).

## 16. Las protagonistas femeninas en los libros de texto de Economía de bachillerato en la Región de Murcia: Ausencias y reproducción de estereotipos<sup>3</sup>

Cantó Pérez, Sara

Martínez Pérez, Jorge Eduardo

Martínez Rodríguez, Susana

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** Este capítulo realiza una propuesta sistemática que analiza si existen diferencias significativas de tratamiento de género en una selección razonada de libros de textos. La muestra seleccionada consiste en libros de texto de primero de bachillerato de Economía más utilizados en la Región de Murcia, y estos son editados por las editoriales SM, McGraw Hill y Edelvives. El objetivo principal del estudio es analizar el papel de las mujeres en los libros de texto, comparando su presencia, su ausencia, y la reproducción de los estereotipos. Para llevarlo a cabo se plantean dos hipótesis, que serán contrastadas. La hipótesis 1 plantea que no existe androcentrismo en los libros de texto analizados. La hipótesis 2 plantea que, si los libros presentan androcentrismo, será leve. A continuación, se realiza un análisis cuantitativo que nos aproximen a nuestro objetivo. También se efectúa un análisis cualitativo para valorar si existe o no androcentrismo en los distintos libros de texto. Los principales resultados apuntan la presencia de un androcentrismo marcado en los manuales analizados, y efectos negativos en la formación integral del estudiantado.

**PALABRAS CLAVE:** estereotipos, libro de texto, primero de bachillerato, economía.

---

<sup>3</sup> Autores por orden alfabético. Autora de correspondencia: [sara.canto@um.es](mailto:sara.canto@um.es). Jorge E. Martínez Pérez agradece la financiación recibida del Proyecto PID2019-104907GB-I00 financiado por la Agencia Estatal de Investigación y del Grupo de Innovación Docente en Economía Aplicada (Universidad de Murcia). Susana Martínez Rodríguez agradece la financiación del Grupo de Innovación Docente en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Universidad de Murcia) y el apoyo del Proyecto 21947/PI/22 del Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Plan de Actuación 2022) de la Fundación Séneca - Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La incorporación de la perspectiva de género en la docencia es uno de los ejes centrales de las políticas de igualdad de género en el ámbito escolar. Se trata de una cuestión de justicia social que afecta al propio rendimiento de la docencia y de la investigación, y así lo subraya la Unión Europea.

La igualdad por razón de sexo, o igualdad de género, es un derecho fundamental y encuentra su base y fundamento jurídico en la Constitución Española de 1978, en concreto en su artículo 14. La igualdad es, asimismo, un principio fundamental en la Unión Europea, regulado en el artículo 157 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 2007 también establece la igualdad entre mujeres y hombres en el artículo 23.

En el ámbito español, el punto de inflexión en las políticas de igualdad se produce con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (en adelante, Ley de Igualdad), al constituir el principal instrumento normativo que se encuentra enfocado a ir eliminando, de manera progresiva, las desigualdades existentes, por razón de sexo, que aparecen de manera implícita y explícita en todos los niveles de la sociedad española. El artículo 24 dispone que “las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres”. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones: a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres. b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos. f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

A pesar del marco legislativo comentado, en los libros de texto de Bachillerato en la materia de Economía se siguen encontrando estereotipos de género, siendo uno de los aspectos negativos en la consecución del desarrollo integral del alumnado (Pérez, 2008. P.1). Los materiales curriculares siguen asociando imágenes, lenguaje, contenidos y bibliografía de mujeres al entorno doméstico o familiar, mientras que se visibiliza al hombre en el entorno laboral y más cualificado. Algunos autores señalan que los libros de texto siguen siendo androcéntricos, al igual que los currículos y muchas prácticas docentes (Pérez, 2008, p.1). En base a estas premisas se plantean dos hipótesis.

- Hipótesis 1: “No existe androcentrismo en los distintos libros de texto analizados”.
- Hipótesis 2: “Si los libros de texto presentan androcentrismo éste sería leve”.
- Hipótesis, que posteriormente, concluiremos aceptándolas o rechazándolas según la investigación.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y del objeto de estudio**

En cuanto al objeto de estudio seleccionado para nuestro análisis se escogerá una muestra representativa de los manuales de texto más utilizados en la Región de Murcia.

A continuación, se clasificarán sus temas por bloques, para pasar a la revisión de cómo trata el androcentrismo en cada bloque (establecidos en el Decreto CARM 221/2015 de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia). Se describe una muestra que cubre casi el total de manuales de texto empleados en la Región de Murcia para la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato. Los libros de texto se denominan primariamente por su editorial. Se ha llevado a cabo un estudio sobre la frecuencia de uso de cada uno de los manuales en los institutos públicos de la región en 2021. Los resultados se muestran en la tabla 1.

**Tabla 1.** Frecuencias absolutas y relativas de utilización de los distintos libros de texto empleados en la Región de Murcia en 2021(%).

<b>Libro de Texto</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentaje</b>
SM (Cabrera, 2015)	38	28%
McGraw Hill (Penaloga, 2019)	31	23%
Edelvives (Hitos, 2015)	16	12%
Bruño (Foj, 2015)	7	5%
Santillana (Cuerda, 2015)	6	4%
Otros manuales	11	8%
Materiales elaboración propia	28	20%
Total	137	100%

## 2.2. Procedimiento

Los tres manuales elegidos representan al 63% de los institutos de la Región de Murcia, y todos ellos cumplen con lo establecido en el Real Decreto 1105/2014 y su desarrollo regional Decreto CARM 221/2015 donde se fija el currículo de Bachillerato de la Región de Murcia. Se han clasificado en siete grandes bloques los contenidos del Decreto, especificando las unidades didácticas de cada libro que le corresponden a cada bloque (Tabla 2). Cada uno de los bloques se suele dividir en dos unidades didácticas, salvo el bloque cuarto, sobre macroeconomía, que en los libros de McGraw Hill y SM aparece dividido en cuatro unidades, mientras que el bloque séptimo es secuenciado en una unidad didáctica por la editorial McGraw Hill. Se trata de una secuenciación lógica teniendo en cuenta los contenidos dispuestos en cada uno de los diferentes bloques.

**Tabla 2.** Unidades didácticas clasificadas por bloques establecidos en el Decreto.

<b>Bloques</b>	<b>Edelvives</b>	<b>McGraw Hill</b>	<b>S M</b>
1 "Economía y escasez. La organización de la actividad económica"	1 y 2	1 y 2	1 y 3
2 " La actividad productiva"	3 y 4	3	2 y 4
3 "El mercado y el sistema de precios"	5 y 6	4 y 5	5 y 6

4 "La macroeconomía"	7 y 8	6, 7, 8 y 9	7, 8, 10 y 11
5 "Aspectos financieros de la economía"	9 y 10	10 y 11	12 y 13
6 "El contexto internacional de la economía "	11 y 12	12 y 13	14 y 15
7 "Desequilibrios económicos y el papel del Estado en la Economía"	13 y 14	14	9 y 16

## 2.3. Instrumentos

### *Cuantitativo*

El análisis cuantitativo se centra en la recopilación y el análisis de datos. Se ha realizado el estudio y el recuento de diversos indicadores, ejecutado para cada uno de los 7 bloques tipificados. Primero, se comprueba si cada manual está escrito por alguna autora. En segundo lugar, se efectúan una serie de recuentos en base a los siguientes indicadores, "*imágenes de mujeres*" e "*imágenes de hombres*" (para construir este indicador se han contado manualmente todas las fotos de mujeres y de hombres que aparecen en cada bloque del manual); "*actividades y ejemplos donde aparecen mujeres*" y "*actividades y ejemplos donde aparecen hombres*" (contando manualmente las veces que aparece la mujer o el hombre en las distintas actividades propuestas y ejemplos en cada bloque de cada libro de texto; "*citas de mujeres economistas*" y "*citas de hombres economistas*" (realizado a través del recuento de las veces que aparece en cada bloque del libro de texto una cita de mujer economista o de hombre economista).

### *Cualitativo*

Para el análisis cualitativo se han diseñado una serie de indicadores para valorar si existen diferencias de género en los distintos manuales. Los indicadores objeto de estudio están clasificados en cuatro bloques. En el primer bloque (llamado imágenes), se analiza si "*las imágenes de las mujeres son significativas*" (se analiza la visualización de la mujer en las imágenes del libro de texto, no se trata de ver si aparece la mujer o no, sino que aparezca de una forma relevante), y "*las imágenes evitan estereotiposo roles sexistas*" (se estudian todas las imágenes viendo si presentan o no estereotipos). En el segundo bloque, el lenguaje, se analiza si "*el lenguaje es idóneo ya que emplea expresiones que evitan el masculino*" (como por ejemplo, en lugar de decir, el Presidente del Tribunal, se expone la Presidencia, o, en vez del consumidor, la familia), "*se cambia el orden del término masculino vs femenino*" (como por ejemplo, las niñas y los niños), "*emplea un lenguaje adecuado omitiendo el sujeto*" ( como por ejemplo, si abandona la sala, no podrá acceder de nuevo, en lugar de, si el espectador abandona la sala, no podrá acceder de nuevo), "*el lenguaje es idóneo ya que utiliza el imperativo o emplea "el/la"*" (solicite su documento en la página web señalada, o la/el interesada/a, en lugar de, el interesado debe solicitar el documento en la página web señalada). En el tercer bloque, denominado contenidos, teoría y actividades y ejemplos, se analiza si "*la mujer tiene una presencia adecuada y relevante en la teoría*" (se analiza si la mujer en el texto de los distintos manuales, aparece como papel principal, secundario, o directamente no aparece); "*la mujer tiene una presencia adecuada y relevante en las actividades y en los ejemplos*" (se analiza la importancia de la mujer en las actividades y ejemplos de los distintos manuales). En el bloque final, designado bibliografía, se estudian los siguientes aspectos, "*el libro de texto presencia relevantes citas de economistas*" (se analiza si las citas de mujeres que aparecen aluden

a grandes economistas); “la bibliografía está escrita de forma idónea ya que especifica el nombre de autora o autor en referencias” (es decir, si en la mayoría de citas se expresa A. Pérez o por el contrario refleja el nombre completo). El estudio de cada uno de los indicadores se ha llevado a cabo en base a la siguiente escala de tipo Likert, escala de calificación que se utiliza para cuestionar a una persona sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración. A diferencia de una simple pregunta de “sí” / “no”, este tipo de escala permite calificar las respuestas.

**Tabla 3.** Escala de valoración del análisis cualitativo.

Valoración	Explicación
1	Nada adecuado
2	Poco adecuado
3	Algo adecuado
4	Bastante adecuado
5	Muy adecuado

La tabla 3 refleja la escala de valoración para llevar a cabo en el análisis cualitativo y valorar cada uno de los indicadores diseñados, desde “Nada adecuado” (el indicador no es nada pertinente), hasta “Muy adecuado” (cuando el indicador sea totalmente pertinente). Una vez analizado cada indicador, se obtiene una puntuación, a través de la que se procede a valorar la presencia del androcentrismo en los libros de texto de Economía de primero de Bachillerato.

**Tabla 4.** Escala de valoración final del análisis cualitativo, nivel de androcentrismo presentado en los libros de texto de Economía de primero de Bachillerato

Valoración final	Androcentrismo
10	Muy marcado
11-20	Marcado
21-30	Moderado
31-40	Leve
41-50	Muy leve

En la tabla 4 se observa, como se catalogará finalmente el androcentrismo de cada bloque y de cada libro de texto, que podrá ir desde “Muy Leve” hasta “Muy marcado”.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Análisis Cuantitativo

En el análisis cuantitativo se ha realizado el estudio y el recuento de diversos indicadores, ejecutado para cada uno de los 7 bloques objeto de estudio: se recoge la autoría de los manuales y se recopila la presencia gráfica de las mujeres a través del recuento de los indicadores “*imágenes de mujeres*” e “*imágenes de hombres*” (para construir este indicador se han contado todas las fotos de mujeres y de hombres), “*actividades y ejemplos donde aparecen mujeres*” y “*actividades y ejemplos donde aparecen hombres*” (contando manualmente las veces que aparece la mujer o el hombre en las distintas actividades propuestas), “*citas de mujeres economistas*” y “*citas de hombres economistas*” (realizado a través del recuento de las veces



que aparece en cada bloque del libro de texto una cita de mujer economista o de hombre economista).

**Tabla 5.** Análisis de la incidencia de autoras en los libros de texto de Economía de la Región de Murcia

Manual	Autoras
Edelvives	No. Juan Carlos Gómez, Luis Javier Heras, Rubén Hitos y Juan César Palomino
McGraw Hill	No. Anxo Penalonga Sweers.
SM	No. Andrés Cabrera Bautista
Santillana	García León-Martin y Martínez.-Díaz Cuerda (omite nombres propios)
Bruño	Sí. José Colino Sueiras (Dtor.), Gloria M. Soto Pacheco (Coordinadora), Francisco Maeso Fernández, Pedro Noguera Méndez, Myriam Rodríguez Pasquin, José Carlos Sánchez de la Vega, Fernando I. Sánchez Martínez, Manuel Tovar Arce.
Almadraba	Sí. María del Carmen Bernal y María José Pirla
Vicens Vives	Sí. J. Tugores Ques (Catedrático Economía UB), O. Mascarilla Miró (Profesor UB y de IES) y R. Bonilla Quijada (omite nombres propios, se sabe que es mujer porque indica “profesora Economía de IES”)
Oxford	No. Ramón Tamames, Jesús Sastre de la Fuente, Antonio Rueda Guglieri
Algaida	Sí. FOJ Candel, José Felipe; Narváez Villena, M. <sup>a</sup> Victoria; Goñi Stroetgen, Luis Manuel; Rueda Narváez Francisco; Toledo Jiménez, Juan; González Medina, Andrés Ángel; Rodríguez Gallego, Eduardo José; Aneas Franco, M. <sup>a</sup> Soledad.
Edebé	Farinos, E., Esteve, D., Díez, R., Villena, P. (omite nombres propios)
Editex	Sí. María del Valle Físico Muñoz
Anaya	No. Francisco Javier González Álvarez
Paraninfo	Sí. Isabel Díez Vial, Gregorio Martín De Castro, María Ángeles Montoro Sánchez

La tabla 5 desvela que, de trece libros empleados, seis de ellos cuentan con la presencia de autoras en su redacción principal, cinco sólo con la presencia de autores, y los dos restantes presentan omisión de los nombres propios de sus autoras o autores. A continuación, se realizará la cuantificación de las imágenes que aparecen en cada bloque de contenidos de cada uno de los libros de texto conforme a los indicadores antes señalados.

**Tabla 6.** Resultados del análisis cuantitativo por libros de texto en valores absolutos y en porcentajes.

Indicadores	Edelvives	%	McGraw Hill	%	SM	%
Fotos de mujeres	24	29	23	39	98	45
Fotos de hombres	58	71	36	61	119	55
Actividades y ejemplos de mujeres	2	25	3	20	6	21
Actividades y ejemplos de hombres	6	75	12	80	22	79
Citas de mujeres economistas	0	0	4	0	1	2
Citas de hombres economistas	17	100	13	100	45	98

Los porcentajes mayoritarios corresponden a imágenes en las que solo se encuentran hombres, salvo en el libro SM, donde hay un 45% de imágenes significativas de la mujer, con respecto a las de los hombres. En cuanto a las “*actividades y ejemplos donde aparecen mujeres*” y “*actividades y ejemplos donde*

*aparecen hombres*”, los porcentajes mayoritarios se dan, en los tres libros, en actividades y ejemplos donde aparecen hombres, siendo minoritarios en todos ellos, el porcentaje de las actividades y ejemplos en los que aparecen mujeres. En McGraw Hill se encuentra el porcentaje más alto de diferencia entre mujeres y hombres, representando un 80% los de los hombres y un 20% los de las mujeres. Por último, en el análisis de *“citas de mujeres economistas en los libros de texto”*, y *“citas de hombres economistas”*, no aparece la mujer en prácticamente ningún manual, salvo una en SM.

### 3.2 Análisis Cualitativo

Se ha diseñado una serie de indicadores para valorar si existen diferencias de género en los distintos manuales, los cuáles analizaremos para cada uno de los siete bloques.

1. Se analiza tanto *“las imágenes de las mujeres son significativas”*, como, *“las imágenes evitan estereotiposo roles sexistas”*.
2. Se analiza si *“el lenguaje es idóneo ya que emplea expresiones que evitan el masculino”*, *“se cambia el orden del término masculino vs femenino”*, *“emplea un lenguaje adecuado omitiendo el sujeto”*, *“el lenguaje es idóneo ya que utiliza el imperativo o emplea “el/la””*
3. Se analiza si *“la mujer tiene una presencia adecuada y relevante en la teoría”*, *“la mujer tiene una presencia adecuada y relevante en las actividades y en lo ejemplos”*.
4. Se estudian los siguientes aspectos, *“el libro de texto presencia relevantes citas de economistas”*, *“la bibliografía está escrita de forma idónea ya que especifica el nombre de autora o autor en referencias”*.

El estudio de cada uno de los indicadores se ha llevado a cabo en base a una escala de tipo Likert, tal que el valor 1 significa estar en desacuerdo y 5 que es muy adecuado. A cada indicador, una vez analizado se le asigna una puntuación a través de la que se valora la presencia del androcentrismo en los libros de texto de Economía de primero de Bachillerato (Tabla 7)

En el primer bloque se observa cómo SM es el único libro de texto que presenta un androcentrismo “Leve”, reflejado, por ejemplo, en las imágenes significativas: una mujer médica como imagen principal (página 16); empleo de expresiones que evitan el masculino, como familia y economía doméstica, en vez de consumidores (página 48). Y además en la teoría, que como se puede ver en la página 16, expone, imagina que eres la chica que aparece en la imagen..., dándole una visibilidad a la mujer en la misma. Por el contrario, Edelvives y McGraw Hill en este bloque presentan un androcentrismo “Marcado”.

**Tabla 7.** Resultado del análisis cualitativo por bloques

	Bloques 1 a 7																				
	Manual de Edelvives							Mc Graw Hill							SM						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
<b>Imágenes</b>																					

Las imágenes de las mujeres son significativas	3	4	1	3	2	1	1	1	1	1	1	5	1	1	2	5	2	2	5	5	5	5
Las imágenes evitan estereotipos o roles sexistas	2	5	2	2	3	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	5	2	2	4	4	5	1
<b>Lenguaje</b>																						
El lenguaje emplea expresiones que evitan el masculino	1	4	1	1	2	1	1	3	1	1	4	3	1	2	5	3	1	3	1	1	1	1
Se cambia el orden del término masculino vs el femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Empleo de un lenguaje adecuado omitiendo el sujeto	1	1	1	1	1	1	1	3	3	2	1	1	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2
El lenguaje utiliza el imperativo o emplea el/la	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Contenidos</b>																						
La mujer tiene una presencia adecuada y relevante en la teoría	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	4	4	1	1	1	1
La mujer tiene una presencia adecuada y relevante en actividades y ejemplos	1	1	3	1	5	1	2	5	1	1	3	5	5	1	4	1	5	5	5	5	1	1
<b>Bibliografía</b>																						
El libro de texto presenta citas relevantes de economistas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
La bibliografía especifica el nombre de la autora/autor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>31</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	

En el segundo bloque se destacan las imágenes y el lenguaje. En cuanto a las imágenes, SM presenta muchos estereotipos, como, por ejemplo, en la página 41 aparece una imagen de mujeres en una fábrica y, sin embargo, en la página 37 un hombre ejerciendo de profesor, por lo que podemos apreciar un rol de género en las profesiones. En McGraw Hill, no hay imágenes en este bloque. En Edelvives, encontramos una imagen significativa y sin estereotipos en la página 49, que representa a la mujer como un papel importante en la contratación del personal.

En cuanto al lenguaje, Edelvives emplea las expresiones familias o unidad económica de consumo, en vez de consumidores (página 36). SM también hace referencia a población trabajadora, en vez de

trabajadores (página 28). Sin embargo, McGraw Hill, en este aspecto emplea sólo el masculino (un carpintero, página 48; los jugadores página 49...). Los tres libros presentan un androcentrismo “Marcado”.

El bloque tres destaca la presencia adecuada y relevante de la mujer en la teoría. En el libro SM se explica la curva de la demanda de mercado, basándonos en cómo se comporta “Carmen” (página 87). Además, en sus actividades la mujer aparece en diversas páginas (98, 101, 117) al contrario de lo que sucede en los otros manuales. También es interesante valorar con un tres (algo) el indicador “el libro presencia relevantes citas economistas”, pues, aunque no se trate de una economista, sino de una periodista, escritora y activista canadiense, “Klein, Naomi”, es la primera vez que aparece en un manual de los estudiados una cita relevante de una mujer. Como resultado tenemos en este bloque un androcentrismo “Marcado”, salvo en SM que es “Moderado”

En cuanto a las imágenes, el libro SM vence los estereotipos, representando a la mujer en profesiones vinculadas a la medicina y la investigación, desarrollo e innovación (página 184). En McGraw Hill se puede ver una imagen muy significativa y sin estereotipos, en la página 117, de una joven emprendedora; en cuanto al lenguaje, es en el que más se utilizan expresiones que eviten el masculino, como (joven emprendedora, página 117; familias en lugar de consumidores, página 161), aunque también usa expresiones masculinas como trabajadores página 108, profesor página 175. SM omite el sujeto en las actividades, como por ejemplo en la página 214, identifica, indica, etc. Además, en los contenidos, solo en McGraw Hill la mujer tiene una presencia adecuada y relevante en la teoría (página 121). En conclusión, en el bloque cuatro, Edelvives presenta un androcentrismo “Marcado”, mientras que, en McGraw Hill y SM, el androcentrismo sería “Moderado”.

En el bloque cinco, el libro de texto SM, presenta dos imágenes muy significativas donde aparecen mujeres en una manifestación, imagen que presenta ausencia de estereotipos (páginas 243 y 250). Edelvives muestra en los instrumentos de ahorro una imagen relevante de la mujer (página 128). Sin embargo, McGraw Hill, no presenta ninguna imagen significativa ni sin estereotipos. En lo que respecta al lenguaje, se destaca, en McGraw Hill, cuando emplea la palabra “compradora”, sin embargo, SM, emplea única y exclusivamente en este bloque palabras en masculino, como, los depositantes (página 220), o los ahorradores (página 225). En cuanto a los contenidos, si bien en los tres manuales la presencia de la mujer en la teoría es ausente, en las actividades, las mujeres tienen gran relevancia, apareciendo en múltiples actividades propuestas en todos los libros de texto. En el lenguaje, todos los manuales se centran en la figura del hombre, dejando a un lado a la mujer. Con referencia a los contenidos, destacar, la presencia adecuada y relevante de la mujer en las actividades y en los ejemplos, en el libro de texto de McGraw Hill.

En el bloque seis, en los manuales de McGraw Hill y SM existe un androcentrismo “Marcado”, mientras que en Edelvives el androcentrismo presentado es “Muy Marcado”.

En el bloque siete, en SM se encuentra la presencia de imágenes significativas de mujeres y sin estereotipos, como en la imagen de la página 168 en la cual se aprecia a mujeres y hombres sanitarios operando a un paciente. Sin embargo, en Edelvives se vuelve a encontrar una imagen de un hombre profesor y la mujer únicamente sale en una imagen mostrando la pobreza que hay en el mundo, página 206. En cuanto al lenguaje, se destaca el manual de McGraw Hill que en su página 288, establece “el

ministro o la ministra” término que no aparece en ningún otro manual.

Y, por último, se hace referencia a la ausencia de la mujer con respecto al hombre en los contenidos de los tres manuales, presentando finalmente todos los libros de texto, un androcentrismo “Marcado”.

Analizado cada indicador, por cada bloque de contenidos, obtendremos una puntuación, a través de la cual se podrá valorar el grado de androcentrismo que presentan los libros de texto de Economía de primero de Bachillerato. Obtendremos los siguientes resultados por bloques y libros de texto (tabla 8). Por bloques, se puede afirmar que los bloques 2 “La actividad productiva”, 6 “El contexto internacional de la Economía” y 7 “Desequilibrios económicos y el papel del Estado en la Economía”, son los que presentan un androcentrismo “Marcado” de forma global, es decir, en los que las mujeres quedan más invisibilizadas. Por libros, el grado de androcentrismo de Edelvives y McGraw Hill resulta Marcado, mientras que el de SM moderado.

Debemos concluir con el RECHAZO de la Hipótesis 1, que exponía que, “No existe androcentrismo en los distintos libros de texto analizados”, ya que tras el estudio realizado queda reflejado que existe una visión centrada en el punto de vista masculino, así, como con el RECHAZO de la Hipótesis 2, “Si los libros de texto presentan androcentrismo éste sería leve”, puesto que como podemos observar en la tabla 8 el androcentrismo global de los libros de texto objeto de estudio es “Marcado” en dos de ellos (Edelvives y McGraw Hill), y Moderado en SM.

**Tabla 8.** Resultados análisis cualitativo valoración final del androcentrismo en los libros de texto de Economía

	Edelvives	McGrawHill	SM
1 “Economía y escasez. La organización de la actividad económica”	Marcado	Marcado	Leve
2 " La actividad productiva"	Marcado	Marcado	Marcado
3 "El mercado y el sistema de precios"	Marcado	Marcado	Moderado
4 "La macroeconomía"	Marcado	Moderado	Moderado
5 "Aspectos financieros de la economía"	Marcado	Marcado	Moderado
6 "El contexto internacional de la economía "	Muy marcado	Marcado	Marcado
7 “Desequilibrios económicos y el papel del Estado en la Economía”	Marcado	Marcado	Marcado

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un 80% de los Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia emplean los libros de texto como material principal en la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato, de ahí la relevancia de los modelos de mujer y hombre que transmiten. El objeto de estudio del presente trabajo lo conforman los libros de texto de Economía de Bachillerato del curso primero más utilizados en la Región de Murcia, es decir, las editoriales SM, McGraw Hill y Edelvives, con estos libros, se consigue un 63% de la muestra. Los libros de texto analizados, pese a ser una herramienta de calidad, en cuanto a contenido, actividades, metodología, presentan un lenguaje androcéntrico, marcado en el bloque sexto de contenidos, denominado el contexto internacional de la Economía; además no hay muchas diferencias

entre manuales, que presentan, desde un androcentrismo “Marcado”, en Edelvives y McGraw Hill, hasta uno “Moderado” en SM.

Se puede concluir diciendo que existe androcentrismo en los distintos libros de texto analizados. Si bien, la editorial española SM es la que dispone de un libro de texto con mejor tratamiento del mismo. Por ello, de cara a impartir la asignatura de Economía de primero de Bachillerato, de entre todos los manuales analizados, se elige, el de la editorial SM, ya que es el único libro de texto que presenta un androcentrismo “Moderado”, tema fundamental en el Bachillerato, pues este alumnado, que posteriormente llegará a una formación académica superior, lo deben de hacer con unos conocimientos y valores igualitarios, que permitan la constitución de una sociedad más justa y equitativa.

## REFERENCIAS

- Bernal, M. C. (2013). *Economía 1º de Bachillerato*. Editorial Almadraba.
- Cabrera, A. (2015). *Economía 1º de Bachillerato*. Editorial SM.
- Constitución Española. BOE (Boletín Oficial del Estado), 311, de 29 de diciembre 1978, 1978-31229.
- Cuerda, G. (2015). *Economía 1º de Bachillerato*. Santillana Editorial.
- Decreto CARM 221/2015 de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, 203, de 3 de septiembre de 2015, 31594-32545.
- Diez, I. (2014). *Economía 1º de Bachillerato*. Paraninfo Editorial
- Farinos, E. (2010). *Economía 1º de Bachillerato*. Editorial Edebé.
- Físico, M.V. (2019). *Economía 1º de Bachillerato*. Editex Editorial.
- Foj, C. (2016). *Economía 1º de Bachillerato*. Algaida Ediciones.
- Foj, F. (2015). *Economía 1º de Bachillerato*. Editorial Bruño.
- Gómez J.C. (2015). *Economía 1º de Bachillerato*. Editorial Edelvives.
- González, F.J. (2015). *Economía 1º de Bachillerato*. Editorial Anaya.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. BOE (Boletín Oficial del Estado), 71, de 23 de marzo de 2007, 2007-6115.
- Penaloga, A. (2019). *Economía 1º de Bachillerato*. Editorial McGraw Hill.
- Pérez, C (2008). *Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. Addenda a la ponencia IV Lectura y género: Leyendo la Invisibilidad*. Madrid, España.
- Tamames, R. (2008). *Economía 1º de Bachillerato*. Oxford Editorial.
- Tugores, J. (2005). *Economía 1º de Bachillerato*. Editorial Vicens Vives.
- UNESCO (1999) Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. UNESDOC, Biblioteca Digital. Consultado el 10 de mayo de 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950>

## 17. La ciudadanía democrática en el currículo y en las aulas de educación infantil. Representaciones sociales del profesorado en formación

Leticia López-Mondéjar

María Rosario Gómez Alcalde

Xosé Armas Castro

Jorge Conde Miguélez

*Universidad de Santiago de Compostela, España.*

**Resumen:** Se ofrecen resultados de una investigación con métodos mixtos sobre las representaciones sociales de estudiantes de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela sobre la educación para la ciudadanía en las aulas de educación infantil. En la investigación participaron 124 estudiantes de Maestro y los datos se recogieron utilizando un cuestionario *ad hoc*. Para el tratamiento de los datos se utilizó el software ATLAS.ti que facilita la codificación y recuperación de información cualitativa. Para la interpretación de los datos se utilizaron las categorías propuestas por Arthur *et al.* (2001), Ross (2008) y Evans (2008). Los resultados indican que los participantes identifican los contenidos de educación para la ciudadanía sobre todo con los derechos políticos, la libertad y la igualdad. Las actividades y recursos de enseñanza que proponen de educación para la ciudadanía se corresponden con los métodos de “transmisión” y “transaccional” (Evans, 2008). Las conclusiones insisten en la necesidad de dar más visibilidad a la educación para la ciudadanía en la formación del profesorado de educación infantil, y llevar a cabo experiencias educativas inspiradas en los enfoques de participación y transformación social en las aulas y fuera de ellas.

**PALABRAS CLAVE:** educación para la ciudadanía, educación infantil, formación inicial, profesorado, representaciones sociales.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación para la ciudadanía (EpC a partir de aquí) ha experimentado una creciente presencia en los sistemas educativos de la mayor parte de los países a partir de las dos últimas décadas del siglo XX. A pesar de un importante desarrollo desde entonces, siguen existiendo debates abiertos en todas partes sobre los elementos componentes de la EpC, la forma de integrarla en el currículo, los enfoques pedagógicos más efectivos o las estrategias de formación del profesorado para educar a los estudiantes como ciudadanos (Arthur *et al.*, 2008; Davies *et al.*, 2018; Comisión Europea/Eurydice, 2017; Schugurensky y Wolhuter, 2020).

Aunque es frecuente que la EpC comience a tener presencia en los currículos y en las aulas a partir de la educación primaria, numerosos estudios han insistido en que la educación infantil resulta un período clave para la educación de los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas (Collins, 2008; Hancock, 2023; Margrain y Hultman, 2019; Moss, 2017). El problema que tratamos de investigar en este trabajo es el grado de preparación que adquieren los maestros en formación durante los estudios de grado para llevar a cabo una educación para la ciudadanía democrática en las aulas de educación infantil. Para esto, se exploraron las representaciones sociales del profesorado en formación sobre aspectos como los contenidos clave de educación para la ciudadanía y las actividades y recursos de enseñanza que consideran más eficaces. Estas representaciones van a condicionar su disposición para desarrollar la EpC en educación infantil (Brownlee *et al.*, 2016; Cohen, 2016; Estellés *et al.*, 2021; García Pérez *et al.*, 2020; Knowles y Castro, 2019).

Los autores que han tratado de esclarecer los contenidos clave de la EpC identifican tres componentes que, con algunas variantes, podemos denominar *valores y actitudes cívicas* (defensa de los derechos humanos, libertad, igualdad, diversidad, respeto y aceptación de los otros); *competencias y destrezas ciudadanas* (investigación, comunicación, participación, sentido crítico), *alfabetización política* (estar informados sobre temas clave de política, economía, sociedad, instituciones de gobierno, medioambiente, migraciones) (Arthur *et al.*, 2001; Ross, 2008; Comisión Europea/Eurydice, 2017).

En cuanto a los enfoques pedagógicos que resultan más eficaces para trabajar la EpC en las aulas y fuera de ellas, Evans (2008) identifica tres orientaciones pedagógicas que permiten analizar las prácticas de los profesores y profesoras cuando trabajan contenidos de EpC: *transmisivo* (enseñar contenidos básicos de ciudadanía), *transaccional* (aprender las competencias para la participación ciudadana) y *transformativo* (preparar ciudadanos para transformar la sociedad). En un sentido complementario, también resultan útiles las aportaciones de Westheimer y Kahne (2004) sobre el tipo de ciudadano que se trata de formar: *responsable*, *participativo* u *orientado a la justicia social*.

La teoría de las representaciones sociales, que se inicia en el ámbito de la psicología social en la segunda mitad del siglo XX, ha hecho aportaciones importantes para explicar la forma en que las personas atribuimos significado a las prácticas sociales (Abric, 2001; Moscovici, 2000; Rateau y Lo Monaco, 2013). En el ámbito de la educación, autores como Castorina y Barreiro (2012) o Cuevas y Mireles (2016) han puesto de manifiesto la utilidad del estudio de las representaciones sociales de los profesores para interpretar sus prácticas de enseñanza.



Los objetivos de este trabajo son:

- a) Analizar las representaciones sociales de los maestros en formación sobre el lugar de la EpC en el currículo y en las aulas de educación infantil
- b) Identificar los elementos componentes de la EpC desde el punto de vista de los maestros en formación
- c) Examinar las actividades y los recursos de enseñanza que los maestros en formación consideran más adecuados para la EpC

## 2. MÉTODO

En la investigación se optó por una metodología mixta (Creswell y Creswell, 2018) que combina la tradición de las investigaciones cualitativas con métodos cuantitativos. Como instrumento para la recogida de datos se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc*, realizado en través de la aplicación *Google forms*, con preguntas abiertas y de escala Likert.

En el estudio participaron 124 estudiantes (116 mujeres, 8 hombres) del último curso del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela; de ellos, 81 cursaban estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago, mientras 43 lo hacían en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo.

Los datos se recogieron en el contexto natural de aula durante el curso 2022-23. Los participantes fueron informados de la voluntariedad del estudio, así como de los estándares de anonimato y confidencialidad propios de la investigación en ciencias sociales y educación (BERA, 2018; Cohen *et al.*, 2018). Las circunstancias de la recogida de los datos hicieron que el número de participantes variase ligeramente de unos a otros ítems. Para el tratamiento de los datos, se utilizó el software ATLAS.ti (versión 9) que facilita los procesos de codificación y recuperación de la información, especialmente en investigaciones de carácter mixto (Smit, 2021).

En este trabajo se analizan los resultados de 5 ítems del cuestionario (tabla1). En los ítems 1 y 2 se solicitó a los participantes que valorasen, respectivamente, el grado de presencia de la EpC en el currículo y en las aulas de educación infantil utilizando una escala Likert (1=ninguna presencia, 5=mucha presencia). En los ítems 3 y 4 se les pidió que realizasen una propuesta de contenidos y actividades que considerasen pertinentes para trabajar la EpC en las aulas de educación infantil. Por último, en el ítem 5 se les solicitó que identificasen los recursos más útiles para educar a los niños como ciudadanos.

**Tabla 1.** Ítems del cuestionario analizados en este estudio

Datos	Ítem	Enunciado
Cuanti	1	En función del conocimiento del currículo de educación infantil, indique cuál cree que es el grado de presencia de los aspectos de la ciudadanía democrática en el mismo (1=nada; 5=mucho).
	2	A partir de la experiencia en las aulas de infantil indique en qué medida cree que están presentes aspectos educación para la ciudadanía democrática (1=nada; 5=mucho).
Cuali	3	Enumere 3 contenidos relacionados con la ciudadanía democrática que deberían estar presentes en las aulas de infantil.
	4	Señale 3 actividades que realizaría en las aulas de educación infantil para desarrollar la competencia ciudadana de los/as estudiantes.

5	Indique recursos educativos que pueden utilizar los maestros y maestras para educar a los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas.
---	---

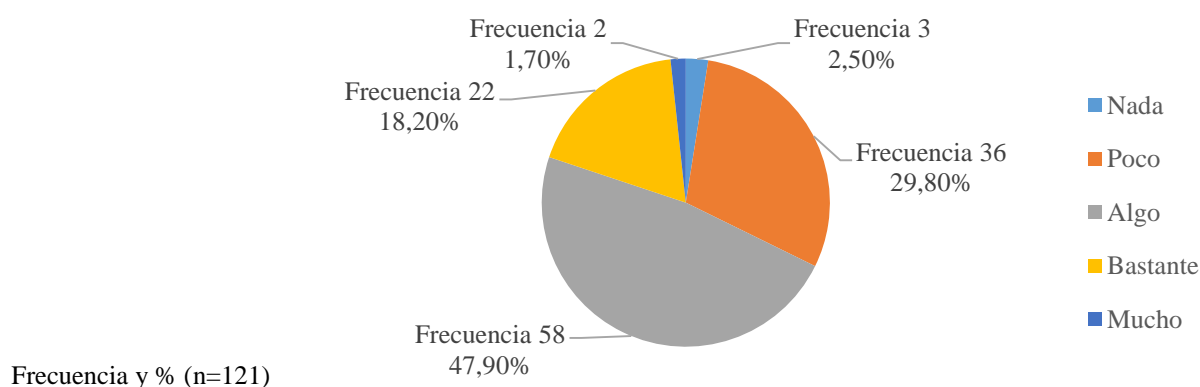
### 3. RESULTADOS

A continuación, se ofrecen los resultados obtenidos siguiendo la secuencia de los objetivos del trabajo.

#### 3.1. Presencia de la ciudadanía democrática en el currículo de educación infantil

El gráfico 1 muestra, a través de una escala Likert, la percepción del profesorado en formación sobre el grado de presencia de la ciudadanía democrática en el currículo de educación infantil. El 47,9% de los/as participantes (58) califica esta presencia con un valor medio, lo que parece reflejar dudas o escaso conocimiento sobre la verdadera presencia de la temática en el currículo de infantil.

Frente a dicha mayoría, un 32,3% se decanta por valores más bajos, considerando que está poco (29,8%) o nada presente (2,5%) en el currículo. Finalmente, las opiniones que otorgan un valor elevado a la ciudadanía democrática son minoritarias: solo un 18,2% la considera bastante presente y un 1,7% muy presente.

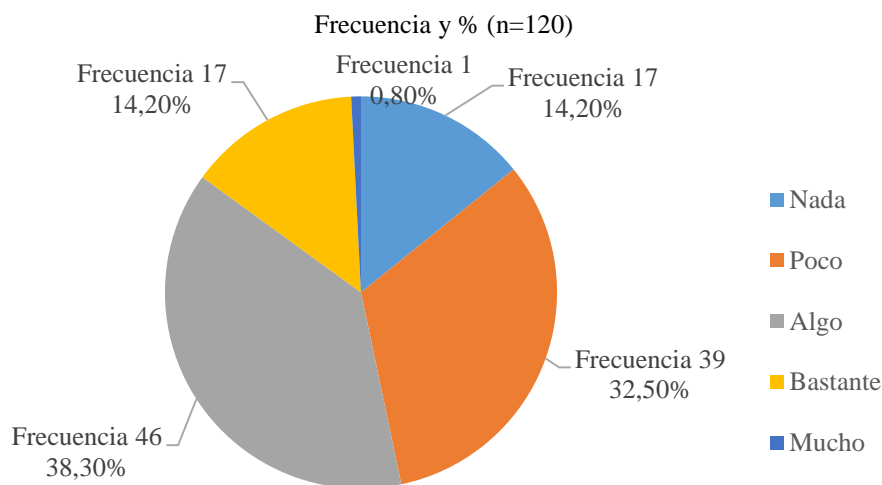


**Figura 1.** Grado de presencia de la ciudadanía democrática en el currículo de educación infantil

#### 3.2. Presencia de la ciudadanía democrática en las aulas de educación infantil

El gráfico 2 muestra el grado de presencia que según el profesorado en formación tiene la ciudadanía democrática en las aulas de educación infantil. Las respuestas se representan nuevamente en escala Likert. El 38,3% de los participantes describe la presencia en las aulas con un valor medio lo que podría estar relacionado de nuevo con las dudas o el desconocimiento sobre la realidad de la educación para la ciudadanía en las aulas.

Por lo demás, casi la mitad de los participantes (46,7%) cree que está poco o nada presente en las aulas (valores negativos), mientras que tan solo un 15% de los participantes cree que está bastante o muy presente en las aulas (valores positivos).



Fuente: Elaboración propia

**Figura 2.** Grado de presencia de la ciudadanía democrática en las aulas de educación infantil.

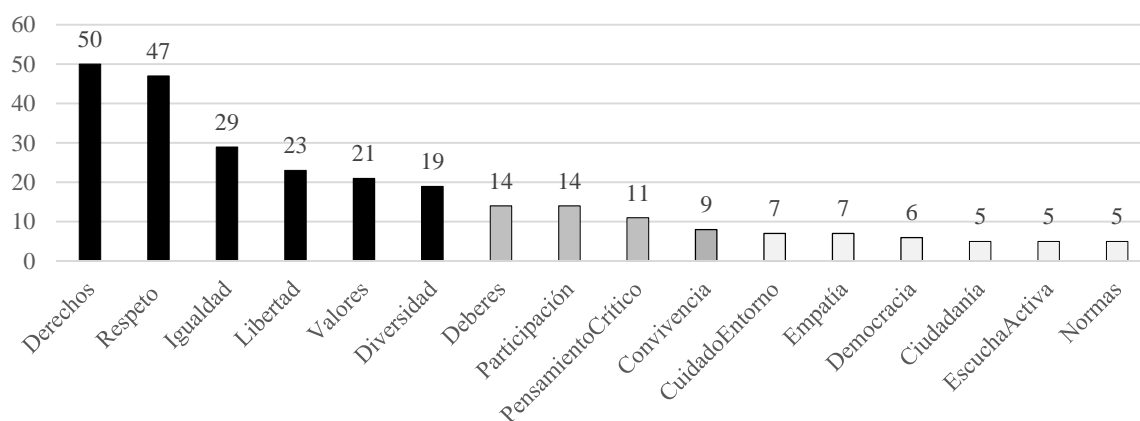
### 3.3. Los contenidos que forman parte de la ciudadanía democrática

El gráfico 3 refleja los contenidos que, en opinión del profesorado en formación, forman parte de la ciudadanía democrática y deberían impartirse en las aulas de educación infantil. Se obtuvieron 91 términos diferentes referidos a dichos contenidos. Los términos siguen un orden de izquierda a derecha de mayor a menor relevancia teniendo en cuenta la frecuencia de aparición.

Los datos indican que el núcleo central de la representación sobre los contenidos de ciudadanía democrática hace referencia, fundamentalmente, a *derechos* (50), *respeto a los otros y a las normas sociales* (47), *igualdad* (29), *libertad* (23), *valores* (21) y *diversidad* (19). En la primera periferia aparecen los aspectos referidos a *deberes* (14), *participación* (14), *pensamiento crítico* (11) y *convivencia* (9). En un tercer nivel de importancia, aparecen los contenidos referidos a *cuidado del entorno* (7), *empatía* (7), *democracia* (6), *ciudadanía* (5), *escucha activa* (5) y *normas* (5). Con valores inferiores a los representados en el gráfico aparecen otros términos como *feminismo*, *justicia*, *autoestima* o *educación para la paz*.

En definitiva, los contenidos más frecuentes hacen referencia a valores y actitudes cívicas y, en menor medida a las competencias de participación ciudadana, estando prácticamente ausentes los aspectos referidos a la alfabetización política.

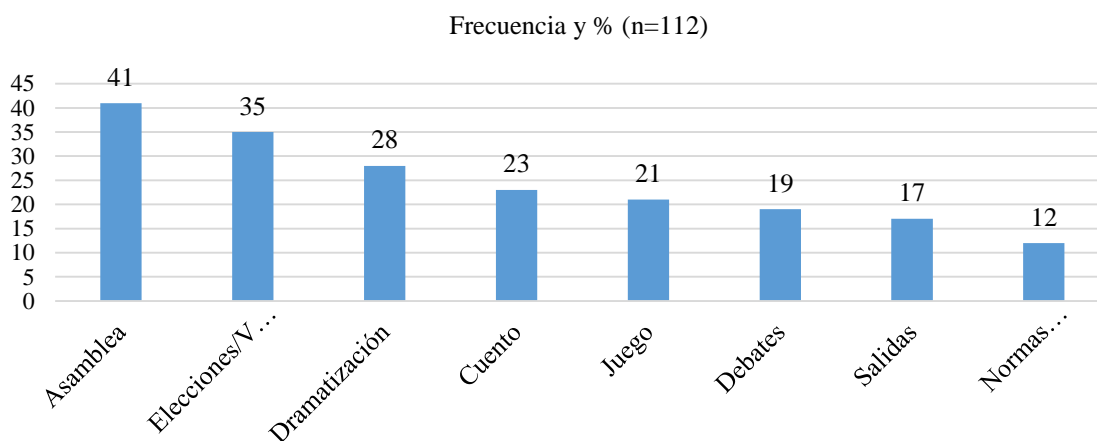
Frecuencia (n= 116)



**Figura 3.** Contenidos relacionados con la ciudadanía democrática

### 3.4. Actividades para desarrollar competencias cívicas en educación infantil

En el gráfico 4 se muestran los resultados de agrupar las actividades de enseñanza citadas por los estudiantes como más indicadas para desarrollar las competencias ciudadanas en el alumnado de educación infantil. Las actividades recogidas en el gráfico siguen un orden de izquierda a derecha de mayor a menor relevancia teniendo en cuenta la frecuencia de aparición. En total se obtuvieron 112 términos que hacen referencia a diferentes actividades de enseñanza. Las actividades propuestas con mayor frecuencia son las *asambleas* (41), la realización de *elecciones/votaciones* (35), las *dramatizaciones* (28), la *lectura de cuentos* (23) y los *juegos* (21). Con frecuencias menores aparecen los *debates* (19), *salidas didácticas* (17) o la realización de *normas consensuadas* (12). Las frecuencias más bajas se refieren a actividades de *voluntariado*, *aprendizaje* y *servicio* o *resolución de conflictos*. En resumen, las actividades más frecuentes hacen referencia a los modelos pedagógicos transmisivo y transaccional, estando mucho menos representado el crítico y transformativo.

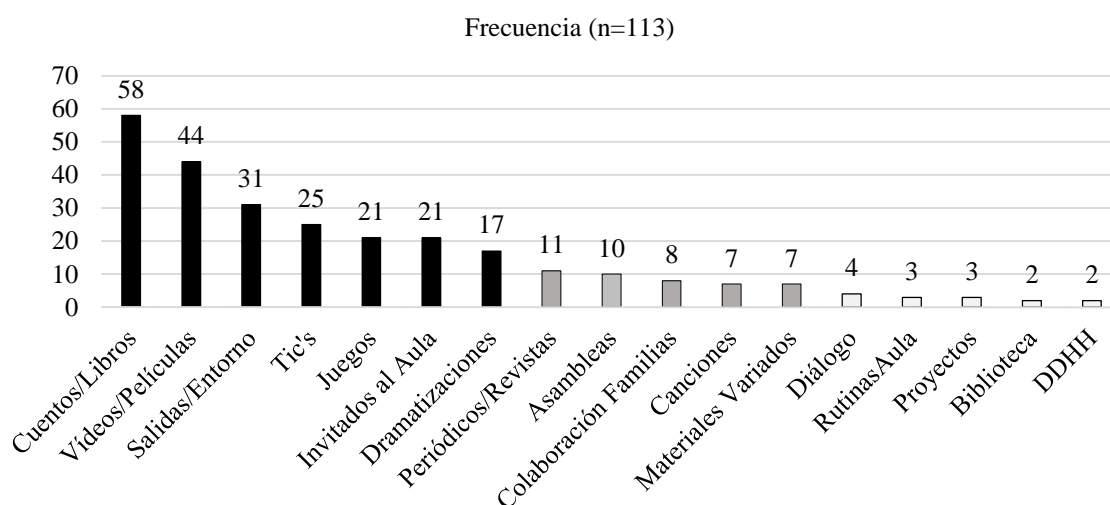


Fuente: Elaboración propia

**Figura 4.** Actividades propuestas para desarrollar la competencia ciudadana de los/as estudiantes.

### 3.5. Recursos educativos para formar a los estudiantes como ciudadanos

En el gráfico 5 se muestran los recursos elegidos con una mayor frecuencia por los participantes para educar a los estudiantes como ciudadanos. Los participantes produjeron un total de 87 términos diferentes referidos a recursos educativos. Los que obtienen frecuencias más elevadas son *cuentos/libros* (58) y *vídeos/películas* (44). A cierta distancia aparece el uso del *entorno/salidas escolares* (31), así como por las *TIC* (25), los *juegos* (21), las *invitaciones al aula de personas de la comunidad* (21) y las *dramatizaciones* (17). Con frecuencias más bajas aparecen los *periódicos y revistas* (11), las *asambleas* (10), la *colaboración de las familias* (8), *canciones* (7) y la realización de *materiales* (7). Por debajo de estos aparecen otros recursos como *diálogos*, *rutinas del aula*, *proyectos*, etc. Los recursos con mayores niveles de frecuencia son congruentes con la formación de ciudadanos responsables y participativos, estando casi ausentes los que tratan de promover un ciudadano orientado a la justicia social.



**Figura 5.** Recursos educativos para educar a los niños y niñas como ciudadanos/as.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un análisis global de los resultados permite identificar algunas cuestiones clave en conexión con los objetivos del estudio, al tiempo que pone de manifiesto el grado de preparación del profesorado en formación para el desarrollo de la EpC en las aulas de educación infantil.

En primer lugar, las representaciones sociales de los/as participantes se caracterizan por un predominio de una concepción liberal de la ciudadanía, confirmando los resultados ofrecidos por trabajos recientes en esta línea (García Pérez *et al.*, 2020; MacNaughton *et al.*, 2018; Johansson *et al.*, 2011). Los derechos y libertades individuales constituyen para los/as maestros/as en formación aspectos esenciales de la EpC, destacando en cambio el escaso o nulo valor otorgado a cuestiones relativas a diversidad, género o educación, a pesar de que los últimos trabajos en este sentido han señalado su importancia para lograr una EpC más efectiva (Estellés y Fischman, 2021).

Las respuestas del profesorado en formación al ser consultado sobre la presencia de contenidos de ciudadanía democrática en el currículum y las aulas de infantil parecen mostrar un cierto

desconocimiento en este sentido, al que apuntan también los contenidos propuestos para abordar la EpC en educación infantil. Los resultados reflejan una hegemonía de los componentes de la ciudadanía que podemos denominar *valores y actitudes cívicas* (libertad, igualdad, respeto por los otros) (Arthur *et al.*, 2001; Ross, 2008). Quedan en un segundo plano, y con una presencia mucho menor, otros dos componentes esenciales de los contenidos de la EpC, como son los referidos a las *competencias y destrezas ciudadanas* (representado únicamente por menciones a participación y al pensamiento crítico) y a la *alfabetización política* (sólo citan el cuidado del entorno). Dichas cuestiones son sin embargo fundamentales, y todas ellas deben trabajarse de forma integrada para lograr una EpC efectiva (Arthur *et al.*, 2001).

En general, se observa que el profesorado parte de una concepción parcial de la EpC, tanto en lo referente a sus contenidos como al propio concepto de ciudadanía democrática. Si tenemos presente que la concepción de ciudadanía del profesorado tiene una clara repercusión en su actitud hacia la EpC y en el enfoque que otorgará a la misma (Arthur *et al.*, 2001), los resultados ponen de manifiesto una urgente necesidad de formación en este sentido. Los trabajos desarrollados en esta línea han demostrado que se trata de un problema común a la mayoría de los países (Evans, 2008), pero también que ofrecer a los/as futuros/as docentes una formación adecuada les permite profundizar en dichas cuestiones, modificando sus representaciones y adquiriendo una visión más amplia del concepto de ciudadanía y de sus implicaciones educativas (García Pérez *et al.*, 2020; Willemse *et al.*, 2015).

En segundo lugar, el análisis de las actividades y recursos propuestos por el profesorado muestra su preferencia por ciertos enfoques pedagógicos en su planteamiento de la EpC, poniendo nuevamente en evidencia la necesidad de adquirir una mayor profundidad y formación sobre dichas cuestiones. Si bien los resultados permiten insertar las prácticas propuestas por los/as futuros/as docentes entre los enfoques pedagógicos más extendidos a nivel internacional en el ámbito de la EpC, reflejan el predominio de algunos de ellos, dejando de lado otros que resultan esenciales. En este sentido, la mayor parte de las actividades propuestas están orientadas a la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable y participen en la comunidad; se encuadran, por tanto, dentro de los modelos de ciudadanos *responsables y participativos* propuestos por Westheimer y Kahne (2004). Como han señalado algunos trabajos, dichas propuestas, con un claro predominio en el ámbito docente, ponen el énfasis en una visión individualista de la ciudadanía, y tienen entre sus principales objetivos ‘moldear’ el carácter y el comportamiento del alumnado más que desarrollar una auténtica conciencia cívica (Arthur *et al.*, 2001; Westheimer y Kanhe, 2004).

Encontramos así elegidas como actividades más adecuadas por los/as docentes, las definidas por una orientación principalmente *transmisiva y transaccional* o instrumentalista (Evans, 2008). Entre las primeras, enfocadas a la transmisión de contenidos y valores que el profesorado vincula con la EpC, observamos numerosas referencias a la realización de asambleas, la lectura de cuentos y el desarrollo de juegos. Dentro de las de tipo *transaccional*, los/as docentes señalan, entre otras, la realización de votaciones, dramatizaciones y debates. Ambos tipos de actividades van orientadas principalmente a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos, pero también de destrezas con el objetivo de facilitar a los niños y niñas su participación como ciudadanos.

Muestran así no sólo la prioridad que el profesorado en formación otorga a los contenidos de EpC, sino también su concepción del aula como un marco ideal para trabajar y poner en práctica los mismos, a pesar de las contradicciones que esto puede implicar en muchas ocasiones (Evans, 2008). Dichas actividades, son además claramente congruentes con las representaciones sociales del profesorado y con su concepción de la EpC analizadas anteriormente (Arthur *et al.*, 2001; Ross, 2008).

Finalmente, frente al amplio protagonismo de las actividades comentadas, es evidente la ausencia de propuestas que se encuadren dentro de otras orientaciones pedagógicas señalada en las recientes investigaciones sobre EpC, incluidas actividades denominadas de tipo *transformativo*, orientadas a preparar y formar ciudadanos capaces de luchar por la justicia social, investigando, comprendiendo y aportando soluciones a los problemas existentes en la sociedad (Evans, 2008; Westheimer y Kahne, 2004). Este dato está sin duda en clara conexión con las concepciones del profesorado indicadas, pero también con la escasa participación del mismo en actividades de voluntariado y otras formas de movilización social, en las que sólo un 21% declara tomar parte. Como han señalado diversos trabajos sobre este tema, la figura de un docente comprometido en este sentido es fundamental por dos motivos. Por un lado, porque sólo un docente con una activa participación social y política es consciente de sus responsabilidades y de cómo se puede transformar la sociedad (Estellés y Fischman, 2021; Estellés *et al.*, 2021). Por otro, porque logrará en su alumnado un mayor compromiso social (Brownlee *et al.*, 2012; García Pérez *et al.*, 2020; Johansson *et al.*, 2011; Ross, 2008), así como el desarrollo de competencias que les permitan buscar por ellos mismos nuevas y distintas formas de participación activa en la comunidad (Arthur *et al.*, 2001).

La ausencia de una orientación transformativa en el enfoque de la EpC planteado por el profesorado en formación refleja en última instancia un claro desconocimiento del potencial que esta última puede ofrecer para lograr el desarrollo global del alumnado (Evans, 2008) y la formación de ciudadanos orientados a buscar, en términos de Westheimer y Kahne (2004), la justicia social. La visión individualista que se refleja en las actividades y recursos citados por el profesorado en formación resulta además contradictoria con el desarrollo por parte del alumnado de acciones sociales colectivas, orientadas a la transformación social y que vayan más allá de la mera participación o voluntariado.

En definitiva, los datos obtenidos reflejan una clara necesidad de formación del profesorado, más aún ante la complejidad adquirida en las últimas décadas por las concepciones de ciudadanía y los múltiples estudios e investigaciones desarrollados en esta línea. Todos ellos requieren, cada vez más, una mayor y mejor preparación por parte de los/as docentes con vistas a abordar la EpC en todas sus dimensiones, siendo capaces de implementar actividades orientadas no sólo a la formación de ciudadanos/as participativos/as y obedientes, sino también capaces de desempeñar un papel social activo y transformador en la comunidad. Esta formación debe traducirse, por una parte, en que los contenidos y enfoques de educación para la ciudadanía impregnen las diferentes materias el currículo de la formación de maestros/as, especialmente las didácticas aplicadas (ciencias sociales, ciencias experimentales, matemáticas, lenguas ...) preparando a los/as futuros/as maestros/as para comprender, abordar e intervenir en los retos sociales, ambientales, de género, cultura o clase social a los que se enfrentan las sociedades avanzadas; por otra, los currículos de Maestro/a, deben incluir materias específicas sobre educación para la ciudadanía democrática, educación ambiental, estudios de género o educación

patrimonial que hagan más visibles estos enfoques educativos en su formación (Estellés *et al.*, 2021; García Pérez *et al.*, 2020).

## REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Presses Universitaires de France/Ediciones Coyoacán.
- Arthur, J., Davies, I., Kerr, D. y Wrenn, A. (2001). *Citizenship through Secondary History*. Routledge.
- Arthur, J., Davies, I. y Hahn, C. (Eds.) (2008). *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. SAGE.
- BERA (British Educational Research Association) (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Brownlee, J. Syu, J. J., Mascadri, J., Cobb-Moore, Ch., Walker, S., Johansson, E., Boulton-Lewis, G. y Ailwood, J. (2012). Teachers' and children's personal epistemologies for moral education: Case studies in early years elementary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 440-450. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.012>
- Brownlee, J. L., Scholes, L., Walker, S. y Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and teacher education*, 59, 261-273. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.009>
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX(9), 15-40.
- Cohen, A. (2016). Between teachers' perceptions and civic conceptions: lessons from three Israeli civics teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 542-560. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1263896>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). The ethics of educational and social research. En L. Cohen, L. Manion y K. Morrison. *Research Methods in Education* (pp. 111-143). Routledge
- Collins, M. (2008). *Global Citizenship for Young Children*. SAGE.
- Comisión Europea/Eurydice (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 153, 65-83



- Davies, I., Ho, L., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E. y Waghid, Y. (Eds.) (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan.
- Estellés, M. y Fischman, G. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- Estellés, M., Amo, F. J. y Romero, J. (2021). The Consensus on Citizenship Education Purposes in Teacher Education. *Social. Sciences*, 10(5), 164. <https://doi.org/10.3390/socsci10050164>
- Evans, M. (2008). Citizenship education, pedagogy, and school contexts. En J. Arthur *et al.* (Eds.). *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 519–532). SAGE.
- García Pérez, F. F., Burgos, M., Fernández, M. y Guerrero, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 47-64. <https://doi.org/10.7203/DCES.39.17121>
- Hancock, R. E. (2023). *Global Citizenship Education for Young Children. Practice in the Preschool Classroom*. Routledge.
- Johansson, E., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G., Walker, S. y Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1177/1746197910397914>
- Knowles, R. T. y Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>
- MacNaughton G, Dally, S. y Barnes, S. (2008). Children informing gender equity policy. En G. MacNaughton, P. Hughes y K. Smith. (Eds.) *Young Children as Active Citizens*. Cambridge Scholars Publishing.
- Margrain, V. y Hultman, A. L. (Eds.) (2019). *Challenging Democracy in Early Childhood Education. Engagement in Changing Global Contexts*. Springer.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11-32. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01736633>

- Ross, A. (2008). Organizing a curriculum for active citizenship education. E J. Arthur *et al.* (Eds) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 492–505). SAGE.
- Schugurensky, D. y Wolhuter Ch. (Eds.). (2020). *Global Citizenship Education and Teacher Education Theoretical and Practical Issues*. Routledge.
- Smit, B. (2021). Introduction to ATLAS.ti for Mixed Analysis. In A.J. Onwuegbuzie, y R.B. Johnson, (Eds.), *The Routledge Reviewer's Guide to Mixed Methods Analysis* (pp. 331-342). Routledge.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Willemse, T. M., Dam, G., Geijssel, F., Wessum, L. y Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 118-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.008>

## 18. Educación para la justicia social y participación ciudadana. Un análisis del currículo actual

Boulahrouz, Meriam

*Universitat de Girona, España.*

**Resumen:** En una época caracterizada por constantes cambios en nuestra sociedad, es necesario promover una educación ciudadana basada en la justicia social. Para ello, resulta fundamental entender el término de justicia social en nuestra sociedad actual. Pues a pesar de ser un concepto que refleja nuestra visión de la sociedad, nuestros deseos y anhelos de un mundo mejor; lo cierto es que se trata de un concepto en continua evolución; a menudo sujeto a la reflexión y la mejora.

Así pues, la cuestión que nos tendríamos que plantear es cómo se percibe la justicia social en el ámbito educativo actual, cuáles son las estrategias metodológicas que se deben aplicar para la formación ciudadana, y cómo se relaciona con la participación en la sociedad

Para dar respuesta a estas cuestiones se presenta una investigación basada en el análisis documental del currículo actual. Los resultados que se presentan pretenden precisar el papel que ocupa la educación para la justicia social en los diferentes ámbitos del currículo (las competencias, saberes, perfil competencial de salida etc); y nos muestran cómo se refleja la justicia social en el currículo educativo y el papel que ocupa en los diferentes ámbitos. Asimismo, nos muestra la relación del concepto con la formación de una ciudadanía crítica y activa.

**PALABRAS CLAVE:** justicia social, participación ciudadana, educación, currículo.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Una de las principales aspiraciones de la actualidad consiste en promover la justicia social en diferentes ámbitos de nuestra sociedad. Así pues, a nivel internacional son varias las instituciones que están incidiendo en la urgencia de lograr una sociedad más cohesionada, justa y sostenible. Esta urgencia se ha visto incrementada con la aprobación de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) por la UNESCO. Pues a partir de ese momento, se han desarrollado diferentes apuestas para instar a los gobiernos a luchar para conseguir una sociedad justa y detener las desigualdades.

De esta manera, y ante la necesidad de promover la justicia social en el sistema educativo actual, resulta fundamental la formación de una ciudadanía que contribuya a la consecución de una educación en y para la Justicia Social; y que incite a una sociedad inclusiva, igualitaria y democrática. De esta manera, los principales organismos internacionales, han desarrollado toda una serie de compromisos en el desarrollo de currículos escolares para promover una mayor justicia curricular (Torres, 2011). Ello, sin embargo, comporta que los sistemas educativos, las escuelas y los docentes desarrollen prácticas curriculares que promuevan una mayor educación en la justicia social (Connell, 2006; Fraser 2008; Murillo e Hidalgo, 2015; Torres, 2011). Para ello, resulta fundamental desarrollar el currículo como herramienta clave para la educación en y para la justicia social y la lucha contra las desigualdades e injusticias (Miller et al., 2019).

Todo esto nos lleva a la reflexión acerca a la justicia social en nuestra sociedad basándonos en los principios democráticos, la participación y el reconocimiento (Sampaio y Leite, 2018). Pero además nos incita a cuestionarnos el significado del concepto de Justicia Social pues se trata de un término muy conocido con una connotación política y que a su vez pretende reflejar nuestros deseos de un mundo mejor. Pero también podemos destacar que se trata de un concepto complejo que a menudo nos dificulta encontrar una acepción que satisfaga a todos. La justicia social, por lo tanto, es un concepto cambiante y en constante evolución que se va transformando en función de las necesidades de la sociedad (Griffiths, 2003). De este modo, podemos destacar el carácter político del concepto de justicia social, con algunos elementos que nos ayudan a configurar una definición de Justicia Social para establecer vínculos con la educación. Partiendo de este contexto en este capítulo se analiza el concepto de justicia social en el currículo vigente de Educación Secundaria Obligatoria incidiendo en las repercusiones de los diferentes apartados. Para ello se ha analizado el Real Decreto 217/2022 de Educación Secundaria partiendo de un análisis basado el concepto de la justicia social y su presencia en los diferentes elementos curriculares (competencias, saberes y criterios de evaluación etc).

## **2. MÉTODO**

El análisis curricular que se presenta se enmarca dentro del primer nivel de concreción curricular, por tanto, en el Real Decreto 217/2022 de Educación Secundaria Obligatoria. El análisis consiste en la identificación y valoración de la justicia social en el currículo vigente, por lo tanto, se pretende valorar la presencia del concepto en los diferentes elementos curriculares, y especialmente desde que enfoques o acepciones se intenta abarcar dicho concepto a través de los diferentes elementos que configuran la ley educativa. Para el desarrollo del análisis, se ha elaborado una tabla-resumen a través de las cuales mostramos los diferentes elementos curriculares en cada uno de los documentos analizados, para posteriormente redactar los aspectos comunes y diferenciadores, haciendo especial hincapié en lo más reseñable del análisis.

**Tabla 1.** Elementos curriculares que se han tenido en cuenta para analizar la presencia de la justicia social

<b>Competencias</b>	Aprendizajes que resultan del uso integrado de diferentes saberes (conocimientos, procedimientos o destrezas. Permiten activar o saberes relevantes de manera satisfactoria para afrontar problemas que aparecen en contextos reales
<b>Competencias específicas</b>	Las competencias específicas de las áreas o materias son los aprendizajes tanto por lo que hace a las capacidades como a los saberes que el alumnado ha de desarrollar para hacerlos servir en su vida
<b>Perfil competencial de salida</b>	Herramienta que concreta los principios y las finalidades del sistema educativo. Fija los aprendizajes mínimos y las competencias que el alumnado ha de conseguir en finalizar la educación básica.
<b>Criterios de evaluación</b>	Referentes de evaluación se vinculan a las competencias específicas de las áreas o materias e indican el logro de los aprendizajes desarrollados en diferentes situaciones de aprendizaje
<b>Saberes</b>	Conjunt de coneixements, destreses valors i actituds, es formulen amb relació a contextos on es pot desenvolupar el seu aprenentatge competencial.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. La justicia social y su relación con la participación ciudadana en currículo

En los primeros párrafos del Real Decreto 217/2022, de la Educación Secundaria Obligatoria se puede apreciar la importancia de la justicia social y el papel que tiene pues nos encontramos los primeros indicios sobre la justicia social en el apartado donde se define el perfil de salida del alumnado que es la herramienta que fija los aprendizajes mínimos y las competencias que el alumnado ha de conseguir en finalizar la educación básica. De esta manera el perfil de salida del alumnado está estrechamente relacionado con el enfoque competencial del currículo y además hace referencia a dicho concepto tanto para el desarrollo de las competencias transversales como las específicas de las diferentes materias del currículo. En este caso la meta no es la mera adquisición de contenidos, sino aprender a utilizarlos para solucionar las necesidades presentes en la realidad. Según la ley educativa se pretende que el perfil de salida del alumnado sepa activar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que debe hacer frente a lo largo de su vida. En este caso, entre los principales desafíos destaca la capacidad de empatizar con aspectos relevantes, y asumir los valores de justicia social y equidad. Esto lo relaciona con la democracia, así como en desarrollar un espíritu crítico y proactivo hacia las situaciones de injusticia y exclusión.

Además, podemos destacar que en el currículo también aparece el concepto de justicia social de manera implícita en las principales concreciones del currículo específicamente cuando menciona los principales retos de la sociedad actual. Así pues, destaca la lucha para alcanzar los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y menciona la necesidad de formar una ciudadanía crítica y reflexiva capaz de hacer frente a los principales retos. Otro de los aspectos mencionados en el currículo, es la importancia de promover la participación por el bien y la justicia de la sociedad. En este caso, la educación por la participación ocupa un papel relevante pues es un concepto estrechamente relacionado al concepto de justicia social.

En el currículo de Educación Secundaria Obligatoria la justicia social se presenta como una parte de los saberes y competencias de algunas materias como en Conocimiento del Medio Natural, Social y

Cultural y en Educación en Valores Cívicos y Éticos, para la educación primaria; y en la materia de Geografía e Historia y Educación en Valores Cívicos y Éticos para la educación secundaria.

### **3.2. La justicia social en el ámbito competencial**

El concepto de justicia social se ve reflejado en el ámbito competencial del currículo y concretamente en el ámbito de las competencias específicas. En el currículo de educación secundaria podemos destacar que la justicia social aparece de manera indirecta en la materia de Educación en valores cívicos y éticos y concretamente en la competencia específica 2 en el que se pone énfasis a la necesidad de comprender algunos conceptos de la educación democrática como es la justicia. Esta competencia está relacionada con la necesidad de promover la ciudadanía activa y generar un compromiso con la justicia social. Además, podemos destacar que en la competencia específica 3 también se hace mención a la justicia de forma indirecta, pues esta se basa en la necesidad de analizar los problemas ecosociales para promover hábitos basados en las formas de vida sostenibles.

Otra de las materias donde se promueven competencias basadas en la lucha para la justicia social es en la materia de Geografía e Historia. Así pues, en esta materia podemos destacar la competencia específica 9. En este caso cabe destacar la aclaración que se suele realizar entorno al término justicia y la relación que se establece con otros temas afines como son la paz, la cultura y la solidaridad. Esto supone asumir el compromiso colectivo de formar parte de programas y misiones que contribuyan a la seguridad, a la paz mundial, y a la cooperación con otros países tratando de lograr el desarrollo sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, lo que supone promover el interés del alumnado por la realidad internacional y los problemas sociales.

Pese a que determinadas competencias de la materia de Geografía e Historia están basadas en el concepto de la justicia social de forma explícita ayudando a su desarrollo y asociadas a determinados saberes; en otras competencias se trata la justicia social de forma implícita. En este caso podemos destacar la competencia 4 relacionada directamente con la resolución de problemas nos da a entender que uno de los retos del sistema educativo actual consiste en formar y capacitar a los alumnos para que sean críticos con las problemáticas sociales y que a su vez sean capaces de formular propuestas de mejora. Ante esta situación, es evidente que ello comporta el desarrollo de saberes básicos e interdisciplinarios relacionados con la justicia.

Además, podemos destacar la competencia específica 6 y 7 que se basan en conocer cómo ha evolucionado la interacción del ser humano con el mundo que lo rodea en el uso y aprovechamiento de los bienes es de suma importancia para que el alumnado reflexione y sea capaz de afrontar los retos y desafíos de la sociedad contemporánea de forma sostenible. Esto supone incentivar a la participación que le permitan avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de manera consciente y contextualizada. Así, será partícipe de la construcción de modelos de relación y convivencia basados en la empatía, la cooperación y el respeto a las personas y al planeta. La competencia 8 pone énfasis en la necesidad de afrontar la igualdad, de respeto a los derechos humanos y de la infancia y desde los valores para prevenir prejuicios y actitudes discriminatorias y favorecer la inclusión y la cohesión social.

**Tabla 2.** Competencias que promueven la justicia social en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria

<b>Educación en valores cívicos y éticos</b>	2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.
	3. Entender la naturaleza interconectada e inter y ecoddependiente de las actividades humanas, mediante la identificación y análisis de problemas ecosociales de relevancia, para promover hábitos y actitudes éticamente comprometidos con el logro de formas de vida sostenibles.
<b>Geografía e Historia</b>	6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.
	7. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.
	8. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.
	9. Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo

### 3.3. Análisis de saberes basados en la justicia social

En el RD los contenidos son enunciados en forma de saberes básicos para cada ciclo. Así pues, los saberes básicos son definidos como los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.

En el ámbito de la educación secundaria obligatoria, los saberes relacionados con la justicia social se abordan de forma transversal, pues, en el perfil de salida del alumnado se hace hincapié a la necesidad de formar a ciudadanos capaces de luchar a favor de la justicia social. Sin embargo, encontramos que en algunas materias como es el caso de la Geografía e Historia y en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos se aborda de forma específica. Así pues, podemos destacar que en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos se presentan los contenidos de la justicia social en el bloque Sociedad, justicia y democracia. En este bloque se pretende que los alumnos comprendan la raíz de su entorno y sean críticos con la sociedad, tomando su propio juicio.

En este mismo apartado podemos encontrar indicios en el subapartado de “La política: ley, poder, soberanía y justicia. Formas de Estado y tipos de gobierno. Cabe resaltar que también se hace hincapié en la democracia, los derechos humanos, la ciudadanía y la participación democrática.

Finalmente cabe resaltar que en el apartado de sostenibilidad y ética ambiental se trata acerca la relación del ser humanos con la naturaleza. Asimismo, se añaden algunos saberes acerca los problemas ecosociales como la ecofeminismo, y los estilos de vida sostenible. Finalmente podemos resaltar la importancia de los ODS.

En el ámbito de la Geografía y la Historia podemos destacar los saberes básicos como la Justicia Universal en el mundo o el hecho de hacer frente a la desigualdad e injusticia en el contexto local y global, pero también aparecen algunas acepciones como es el principio de la Justicia universal.

Así pues, para esta materia los saberes básicos están clasificados en tres bloques: en el primer bloque cabe considerar los retos del mundo actual (emergencia climática, biodiversidad, conservación del entorno, diversidad social, desarrollo urbano sostenible, la distribución de la riqueza. Así como la igualdad. En este apartado se hace especial hincapié a los ODS, especialmente la necesidad de promover el pensamiento crítico y el desarrollo de juicios propios. En el segundo bloque denominado “Sociedades y Territorios” podemos hacer especial hincapié en la importancia del método de investigación de la evolución social y la relación con la justicia social. En este caso los saberes que se resaltan y que de algún modo están relacionados con el concepto de justicia social son el origen y evolución del ser humano y la sociedad. En este bloque cabe destacar la importancia de comprender el por qué nuestras sociedades han llegado a ser como lo son en la actualidad partiendo de algunos temas como las migraciones, condicionantes geográficos, la economía o intercambios comerciales, la violencia y las guerras, la clase social y la desigualdad social, los individuos invisibilizados a lo largo de la historia (mujeres, esclavos...)

Asimismo, destacar algunos saberes relacionados con el origen del término como es la organización política del ser humano y las formulaciones estatales en el mundo (democracias, repúblicas, imperios y reinos) así como la legitimación del poder. Pero también la transformación humana del territorio y la distribución desigual de los recursos y del trabajo.

Finalmente cabe destacar el bloque referente al compromiso Cívico, y en dicho apartado juega un papel relevante la dignidad humana y los derechos humanos a lo largo de la historia y la lucha contra cualquier forma de desigualdad e injusticia especialmente haciendo frente a los problemas sociales. Todo ello nos lleva a la idea de concluir y terminar trabajando la justicia social en su dimensión más holística. En este caso podemos destacar algunos temas como la participación se relacionan directamente con la justicia social. La participación juega un papel fundamental en dicho currículo por lo que presenta cierta relación con la competencia en justicia social, relacionándose de forma directa o indirecta.

### **3.4. Criterios de evaluación**

En el RD los criterios de evaluación son definidos como referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

En el currículo de educación secundaria obligatoria la justicia social en el ámbito de la en Educación en valores cívicos y éticos se relaciona con los criterios de evaluación referentes a la competencia específica 2. Así pues, el criterio de evaluación 2.1 pone énfasis a la necesidad de comprender algunos conceptos de la educación democrática como es la justicia. Cabe hacer hincapié en que esto se relaciona estrechamente con la necesidad de promover la ciudadanía activa y generar un compromiso activo con la justicia. Pero además de este criterio de evaluación que se refiere a la importancia de comprender el



concepto de educación democrática como es la justicia, también podemos hacer hincapié en otros criterios donde el concepto de justicia social se abarca de manera indirecta. En este caso podemos destacar los criterios 2.2 en el que se resalta la necesidad de desarrollar una ciudadanía activa y democrática respetuosa capaz de resolver problemas y 2.3 en la que a pesar de que no se hace referencia al concepto de justicia social de forma específica se resalta algunos conceptos estrechamente relacionados con la justicia social como es la necesidad de la lucha contra las desigualdades, la pobreza, el derecho al trabajo, salud, educación, etc.

**Tabla 3.** Criterios de evaluación relacionados con la justicia social en Educación en valores cívicos y éticos

<b>Criterios de evaluación en Educación en valores cívicos y éticos(Educación secundaria)</b>
2.1 Promover y demostrar una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común, a partir de la investigación sobre la naturaleza social y política del ser humano y el uso y comprensión crítica de los conceptos de ley, poder, soberanía, justicia, Estado, democracia, memoria democrática, dignidad y derechos humanos
2.2 Fomentar el ejercicio de la ciudadanía activa y democrática a través del conocimiento del movimiento asociativo y la participación respetuosa, dialogante y constructiva en actividades de grupo que impliquen tomar decisiones colectivas, planificar acciones coordinadas y resolver problemas aplicando procedimientos y principios cívicos, éticos y democráticos explícitos.
2.3 Contribuir a generar un compromiso activo con el bien común a través del análisis y la toma razonada y dialogante de posición en torno a cuestiones éticas de actualidad como la lucha contra la desigualdad y la pobreza, el derecho al trabajo, la salud, la educación y la justicia, así como sobre los fines y límites éticos de la investigación científica.

Por lo que se refiere a la materia de Geografía e Historia podemos hacer hincapié en el criterio de evaluación relacionado con la competencia específica 5, pues en este criterio se hace hincapié a la necesidad de demostrar la capacidad crítica ante situaciones de injusticia y el criterio de evaluación asociado a la competencia específica 9 que pretende contribuir a un mundo más justo a través del análisis de los conflictos y los compromisos internacionales para lograr la paz y sostenibilidad. En este caso podemos destacar especialmente la lucha por lograr los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

**Tabla 4.** Criterios de evaluación en la materia de Geografía e Historia

<b>Criterios de evaluación materia de Geografía e Historia</b>
5.3 Mostrar actitudes pacíficas y respetuosas y asumir las normas como marco necesario para la convivencia, demostrando capacidad crítica e identificando y respondiendo de manera asertiva ante las situaciones de injusticia y desigualdad.
9.2 Contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis de los principales conflictos del presente y el reconocimiento de las instituciones del Estado, y de las asociaciones civiles que garantizan la seguridad integral y la convivencia social, así como de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad, la cooperación, la sostenibilidad, los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En definitiva, comprobamos cómo la justicia social está presente en los criterios de evaluación. Destacamos este hecho como algo muy positivo, pues los alumnos y alumnas focalizan su atención en aquello que es objeto de evaluación, por lo que los contenidos de justicia social se encuentran en los criterios de evaluación, hará que el alumnado le preste mayor atención. Al fin y al cabo, el currículum implementado es el currículum evaluado.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El desarrollo de la justicia en el ámbito social está estrechamente relacionado con su implementación en el ámbito educativo. Para ello resulta fundamental tener en cuenta la situación de los centros educativos, que requieren de un perfil de profesionales competentes y preparados para la promoción de la justicia social y que a su vez les lleve a la formación de ciudadanos reflexivos capaces de hacer frente a los problemas e injusticias.

Si partimos del currículo vigente, podemos resaltar la necesidad de hacer hincapié a la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva capaz de hacer frente a los retos de la actualidad. En este caso se plantea la justicia social como un concepto muy relacionado con la promoción de una ciudadanía capaz de implicarse en el entorno y mejorarlo. De esta manera, la educación en la justicia social y para la justicia social resulta fundamental para la formación ciudadana del futuro. Pues esta debe ayudar al alumnado a convertirse en personas activas capaces de participar en la sociedad y saber elegir aquellas opciones que sean beneficiosas para la sociedad.

En el currículo vigente la justicia social es un concepto que se abarca tanto de forma directa como de forma indirecta. En este caso, podemos destacar que el concepto de justicia social se trata de relacionar con otros conceptos afines como es la participación ciudadana, los derechos humanos etc. Esto nos lleva a reflexionar acerca la definición que se propone en el currículo sobre la justicia social y la relación que tiene con las últimas investigaciones del ámbito científico.

De esta manera podemos destacar que el término justicia se presenta en el currículo haciendo referencia a diferentes acepciones especialmente la justicia social. Este concepto lo encontramos principalmente en el apartado de perfil de salida del alumnado y se relaciona con algunos conceptos como la equidad, democracia y el espíritu crítico para luchar contra la injusticia y la inequidad. Entre otras acepciones podemos resaltar la importancia de la acepción justicia universal para alcanzar la paz.

Además de todos estos conceptos cabe hacer hincapié en que uno de los más comunes es el de promover la necesidad de participar activamente en diferentes contextos, participar activamente en contextos cotidianos, participar en actividades físico deportivas, participar en el enriquecimiento del patrimonio, participar en sociedad, participar en la solución de problemas.

En relación al término de participación también se presenta de diferentes maneras entre las que podemos destacar: Participación en la sociedad, participación activa, participación social, participación democrática, participación de toda la sociedad, participación ciudadana, participación y transformación en el ámbito local, participación activa, participación social. Pero en este ámbito también podemos hacer hincapié en la equidad entre hombres y mujeres.

Si bien en el currículo se resaltan algunas de las fundamentales para la sociedad del siglo XXI, cabe hacer hincapié en la necesidad de establecer que, desde algunas instituciones como la UNESCO, se incita al desarrollo de la justicia social a partir de la participación ciudadana.

Así pues, podemos observar que el currículo actual hace referencia a la justicia social y nos da las indicaciones de los saberes, competencia y criterios de evaluación para llegar a formar los futuros ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad actual.

Esta presentación de la justicia social en el currículo actual requiere de nuevos desafíos que nos lleven a la formación de docentes competentes para dar un giro de atención para entender la justicia social desde

los diferentes conceptos que nos ayudan a definirlo y su aplicación en el ámbito educativo (Silva-Peña, Diniz-Pereira, y Zeichner, 2017).

De esta manera se trata de una educación para que los individuos puedan poner en juego fuera de la escuela toda una serie de habilidades que les permitan el acceso al conocimiento, la participación y su desarrollo en la sociedad a adaptar desde las diferentes materias del currículo para el desarrollo en el aula.

## REFERENCIAS

- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, de 30 de marzo de 2022.
- Sampaio, M. & Leite, C. (2018). Mapping social justice perspectives and their relationship with curricular and schools' evaluation practices: Looking at scientific publications. *Education as Change*, 22(1), 1-21.
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J. & Zeichner, K. (2017). Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente. *Santiago de Chile: Mutante Editores*.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.

## 19. A ditadura de Salazar nas salas de aula do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Atitudes e narrativas dos professores

Férias, Ana Rita<sup>1</sup>

Armas Castro, Xosé<sup>2</sup>

Maia, Cristina<sup>3</sup>

Conde Miguélez, Jorge<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Universidade de Santiago de Compostela. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, España/Portugal.*

<sup>2</sup>*Universidade de Santiago de Compostela, España.*

<sup>3</sup>*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal.*

<sup>4</sup>*Universidade de Santiago de Compostela, España.*

**Resumen:** São apresentados resultados sobre as atitudes de uma amostra de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre o ensino de passados dolorosos ou controversos da História de Portugal, mais especificamente sobre a ditadura de Salazar. Os objetivos do trabalho são: a) explorar o grau de conforto dos professores ao lidar com questões históricas controversas; b) analisar as suas atitudes face ao ensino de histórias difíceis na sala de aula; c) analisar a abordagem e a estrutura das narrativas que produzem sobre a ditadura de Salazar. A recolha de informações foi realizada através de um questionário *ad hoc* com itens quantitativos e qualitativos. Para a análise dos dados foi utilizado o software *Atlas.ti*, bem como categorias elaboradas a partir de Kelly (1986) e Kello (2016). Os resultados indicam que os professores se sentem à vontade para lidar com questões históricas controversas; as suas atitudes são orientadas para um ensino que promove a expressão e o contraste de opiniões dos alunos. As narrativas históricas sobre a ditadura de Salazar respondem, sobretudo, à abordagem da memória coletiva com alguns traços disciplinares, segundo as categorias de Seixas (2007).

**PALABRAS CHAVE:** Educação Histórica, Histórias Difíceis, Ditadura de Salazar, Professores, Ensino Básico.

## 1. INTRODUÇÃO

**Problema de estudo.** Este estudo analisa as abordagens e atitudes de uma amostra de professores portugueses do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) quando lidam com passados difíceis e controversos da História de Portugal, bem como a estrutura das narrativas que desenvolvem quando trabalham sobre um desses passados controversos: a ditadura salazarista.

**Antecedentes teóricos.** Todos os estados modernos têm períodos ou eventos históricos dolorosos relacionados com guerras, ditaduras, imperialismos ou holocaustos que produzem debates atuais e que apelam à nossa visão do passado e aos valores que promovemos no presente. Nas últimas décadas, o tratamento de passados difíceis nos sistemas educacionais tornou-se uma linha emergente de pesquisa no campo da Educação Histórica. (Epstein e Peck, 2018; Gross e Terra, 2019; Moreno e Monteagudo, 2019; Ortega, 2022; van Boxtel et al., 2016).

No caso português, certos aspetos do passado nacional, como as guerras contra o reino de Castela, os Descobrimentos e a escravatura, a ditadura de Salazar, ou a Guerra Colonial, suscitaram debates entre historiadores e geraram memórias de confronto entre diferentes grupos ou posições ideológicas. Recentemente, começou-se a estudar a forma como esses passados dolorosos são trazidos para a sala de aula, assim como as atitudes e narrativas que professores e alunos desenvolvem. (Alves e Ribeiro, 2013; Barca, 2019; Ferias et al., 2022; Solé, 2019; Pinto, 2019).

Barton (2019) identifica três linhas fundamentais de investigação neste campo: o lugar das histórias difíceis nos currículos e manuais escolares; como é que os alunos compreendem e se posicionam diante de histórias polémicas; e as abordagens e atitudes dos professores ao lidar com histórias controversas em sala de aula. O nosso trabalho insere-se nesta última linha de pesquisa.

Vários autores estudaram as resistências e dificuldades por parte de famílias, autoridades educacionais e professores para realizar trabalhos sobre temas difíceis ou controversos nas aulas de História. Com base nas experiências dos *social studies* norte-americanos, Kelly (1986) identificou quatro perspetivas: *neutralidade exclusiva*, *parcialidade exclusiva*, *imparcialidade neutra* e *imparcialidade comprometida*, dependendo do nível de comprometimento dos professores ao abordarem questões sociais polémicas. A partir de posições semelhantes, Kello (2016) identifica, por meio de entrevistas com professores estonianos e lituanos, cinco perspetivas quando estes lidam com questões históricas sensíveis e controversas: *evitar*, *suavizar as arestas*, *apenas fazer o trabalho*, *promover a heterogeneidade* e *deixar a verdade em aberto*. Por sua vez, Kitson e McCully (2005), com base em entrevistas com professores e alunos de História da Irlanda do Norte, identificam três perspetivas ao trabalhar com questões históricas difíceis numa sociedade dividida como da Irlanda do Norte, mas aplicáveis a outros contextos: *evitar*, *conter* e *assumir riscos*.

O estudo das narrativas históricas tornou-se também numa linha de pesquisa com especial destaque no campo das Ciências Sociais. Entendidas como ferramentas culturais, as narrativas que construímos e ouvimos definem quem somos, quem são os outros e a forma como compreendemos e representamos o passado histórico (Cabecinhas e Abadía, 2013; Wertsch, 2000; 2004). Rüsen identificou quatro tipos de narrativas históricas que expressam diferentes níveis de consciência histórica: *tradicional*, *exemplar*,

*crítica e genealógica* (Rüsen, 2004). Carretero e os seus colaboradores identificaram as características das narrativas mestras das histórias nacionais (Carretero, 2017; Carretero e Van Alphen, 2018). Por sua vez, Seixas, ao analisar as narrativas históricas sobre os passados nacionais, distingue três abordagens narrativas: *memória coletiva, disciplinar e pós-moderna* (Seixas, 2000, 2007), que supõem diferentes olhares para o passado e priorizam diferentes aprendizagens dos alunos.

**Os objetivos** deste trabalho são: a) Analisar o grau de conforto ou desconforto que os professores participantes sentem quando abordam os passados difíceis nas salas de aula do Ensino Básico; b) Identificar as atitudes de neutralidade ou de compromisso que adotam na sala de aula quando trabalham passados controversos; c) Analisar a abordagem e a estrutura das narrativas utilizadas pelos professores participantes quando abordam a ditadura salazarista no 2.º CEB.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Contexto e participantes

Este estudo insere-se numa investigação mais ampla que analisa as atitudes e narrativas de professores e alunos sobre os passados controversos da História de Portugal, nas salas de aula do 2.º CEB. Para a pesquisa, foi escolhida uma metodologia mista (Creswell e Creswell, 2018) que combina a tradição qualitativa com métodos quantitativos. Participaram no estudo vinte e quatro professores de 18 escolas da região Norte de Portugal. Os participantes foram selecionados com critérios de conveniência e participação voluntária.

### 2.2. Instrumentos

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário de desenho *ad hoc*, realizado quer presencialmente no contexto educativo, quer por meio da aplicação *Google Forms*, com questões abertas e outras de escala Likert, combinando dados quantitativos e qualitativos.

Neste trabalho, são analisados os resultados de três itens (Tabela 1). No item 1, os participantes foram solicitados a indicar o grau de conforto ou desconforto ao trabalharem questões históricas difíceis em sala de aula, por meio de uma escala Likert (1=nada confortável; 4=muito confortável). No item 2, foram solicitados a concordar com 5 perspetivas sobre o ensino de temas controversos, adaptados das categorias de Kelly (1986) e Kello (2016) que indicavam posições progressivas de evitação para tratamento aberto dos temas sensíveis, usando uma escala Likert (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente). Por fim, no item 3 foi-lhes solicitada uma narrativa que incluísse os argumentos fundamentais a desenvolver nas aulas do 2.º CEB sobre a ditadura de Salazar. Para a análise das narrativas, foram utilizadas as categorias propostas por Seixas (2007): *memória coletiva, disciplinar e pós-moderna*.

**Tabela 1.** Itens do questionário analisados neste estudo

Ítem	Enunciado
1	Quão confortável se sente quando ensina as histórias difíceis ou controversas nas suas aulas? (1= nada confortável; 4=muito confortável)
2	De acordo com as seguintes perspetivas de ensino das histórias difíceis ou controversas, indique o seu grau de acordo (1= discordo completamente; 5= concordo completamente)

3	Reúna, numa breve narrativa de 5 a 6 linhas, as ideias fundamentais que devem estar presentes no momento da aprendizagem da ditadura de Salazar no 2.º Ciclo do Ensino Básico
---	---

### 2.3. Procedimento

Os dados foram recolhidos durante os anos letivos de 2020-21 e 2021-22: uma parte no contexto natural do centro educativo, outra através de procedimentos telemáticos, com recurso à aplicação *Google Forms*, devido ao contexto pandémico que limitou o acesso às escolas e professores.

Os participantes foram informados sobre o carácter voluntário do estudo, bem como sobre os padrões de anonimato e confidencialidade típicos de pesquisas em Ciências Sociais e Educação (Cohen *et al*, 2013).

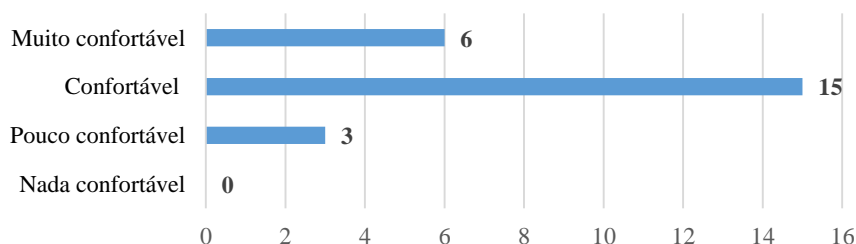
Para o processamento dos dados foi utilizado o software *ATLAS.ti* (versão 9), que facilita os processos de codificação e de recuperação da informação. Para a análise das informações referentes às atitudes dos professores em relação ao ensino de temas históricos controversos, utilizou-se a análise de frequência e foram elaboradas cinco categorias de atitudes, adaptadas das que foram propostas por Kelly (1986) e Kello (2016)

Para a análise das narrativas dos professores sobre a ditadura de Salazar, as produções dos docentes foram decompostas em unidades de sentido e analisadas a partir das categorias de Seixas (2007), que identifica a *memória coletiva*, *disciplinar* e *pós-moderna*, quando analisou as abordagens educacionais dos professores canadenses sobre o passado nacional.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Grau de conforto dos professores com passados históricos controversos.

A Figura 1 mostra as respostas dos professores relativas ao item 1, que afere o grau de conforto que sentem quando lidam com questões históricas polémicas ou difíceis, usando uma escala Likert (1=nada confortável; 4=muito confortável). A grande maioria dos participantes (21 em 24) sente-se confortável ou muito confortável em lidar com questões controversas. Nenhum se sentiu nada confortável e apenas 3 expressaram pouco conforto. Estas respostas parecem indicar uma disposição amplamente favorável à inclusão de histórias difíceis ou polémicas nas salas de aula do 2.º CEB, embora um pequeno número expresse ressalvas em abordar essas questões.



**Figura 1.** Grau de conforto dos professores com os passados controversos. Frequências (n=24)

### 3.2. Atitudes dos professores ao trabalhar passados históricos controversos

Para identificar o grau de evitação ou comprometimento que os professores adotam em sala de aula, quando abordam questões históricas controversas, foi perguntado o seu grau de concordância com 5 perspectivas adaptadas de Kelly (1986) e Kello (2016):

**Perspetiva a)** Os alunos não devem ser expostos às histórias controversas ou difíceis. Não é possível proporcionar um conhecimento objetivo.

**Perspetiva b)** O professor deve ensinar apenas o que está consignado no currículo, não deve fomentar a discussão sobre temas históricos controversos.

**Perspetiva c)** O docente deve ser neutro; não deve expor as suas opiniões sobre temáticas controversas.

**Perspetiva d)** As histórias controversas devem ser ensinadas para desenvolver destrezas como a argumentação, mas o professor deve ser neutral, não deve condicionar a discussão.

**Perspetiva e)** As histórias difíceis ou controversas devem ser parte integrante da educação histórica e cidadã dos estudantes. Devem favorecer a expressão de opiniões dos estudantes e do professor.

A Tabela 2 oferece os valores médios obtidos pelas cinco perspectivas usando uma escala Likert (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente). A que obtém maior grau de concordância dos participantes é a perspectiva e) que obtém média 4,25, sendo 5 totalmente de acordo. Isso significa que a maioria dos docentes é a favor do facto de que passados difíceis e controversos devem ser discutidos abertamente em sala de aula, dando aos alunos e professores a oportunidade de expressarem as suas opiniões. Pelo contrário, as perspectivas que dão origem a maior discordância são a) e b) (médias de 1,70 e 1,50 respetivamente, sendo 1 em desacordo total). Em suma, os professores não compartilham da ideia de fugir de questões históricas sensíveis. Por sua vez, as perspectivas c) e d) obtêm uma média próxima de 4 (concordância), o que indica que os participantes partilham bastante a ideia de que o professor deve ser neutro quando trata os passados controversos.

**Tabela 2.** Grau de concordância dos participantes com 5 perspectivas (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente) (médias)

Perspetivas	Médias
Perspetiva a)	1,70
Perspetiva b)	1,50
Perspetiva c)	3,83
Perspetiva d)	3,87
Perspetiva e)	4,25

Estas atitudes docentes são apresentadas com maior detalhe na figura 2 por meio de frequências, usando-se a mesma escala Likert (1=concordo totalmente; 5=discordo totalmente). As atitudes que visam evitar (a) ou lidar apenas com o que o currículo propõe (b) são as que obtêm maior grau de rejeição (19 e 20 dos 24 professores, respetivamente, discordam ou discordam totalmente). A perspectiva que obtém maior grau de aceitação é a que se propõe a discutir abertamente os passados sensíveis, favorecendo as opiniões de alunos e professores (e), pois 21 dos 24 professores concordam ou concordam totalmente, enquanto apenas 2 discordam. Por sua vez, a ideia da neutralidade do professor (c) e mesmo de que as suas opiniões devem ser reservadas para não influenciar as dos alunos (d) também obtêm amplo apoio: 19 dos 24 professores concordam ou concordam totalmente.





mocidade e legião portuguesa, censura e propaganda, lema: deus, pátria, família); c) políticas desenvolvidas pelo Estado Novo num misto de aspetos positivos (obras públicas, equilíbrio financeiro, televisão) e aspetos negativos (política económica que levou à pobreza e emigração, isolamento externo, guerra colonial); d) o crescimento da oposição e o 25 de Abril como resgate da liberdade e da democracia.

A seguinte narrativa exemplifica vários desses elementos constitutivos da narrativa mestra:

Regime que vigorou no país entre 1933 e 1974. António de Oliveira Salazar ocupou a chefia do governo durante a maior parte desse período. A instabilidade política e problemas económicos, sobretudo durante a 1ª Guerra Mundial e a não participação de Portugal na 2ª Guerra Mundial. Salazar como ministro das finanças equilibrou a balança comercial (reduziu as despesas e aumentou as receitas), sendo nomeado presidente do Conselho de Ministros. Então, desenvolveu uma política de obras públicas que lhe valeu boa publicidade... Teve como alicerces: polícia política; censura; propaganda; mocidade portuguesa; legião portuguesa. Assim assumiu o poder cerca de 40 anos. Manteve o Colonialismo (13 anos) que levou à revolta dos militares apoiados por toda a população: Revolução dos Cravos (narrativa 2).

As narrativas dos professores também podem ser analisadas seguindo as três categorias propostas por Seixas (2000, 2007) para o ensino de História, que por sua vez envolvem diferentes formas de compreender o conhecimento histórico e a aprendizagem dos alunos. Seixas distingue três abordagens das narrativas históricas quanto ao seu ensino: *memória coletiva*, *disciplinar* e *pós-moderna*. A primeira visa transmitir um relato coerente do passado coletivo do grupo social, uma memória coletiva do passado, que contribui para a coesão social e a construção de uma identidade comum. A segunda categoria (disciplinar) propõe fornecer aos alunos não uma única história sobre o passado, mas dotá-los de ferramentas conceituais e metodológicas para questionarem as diferentes histórias que são transmitidas nas aulas, nos manuais escolares e nos contextos sociais sobre o passado, atendendo aos sujeitos, às personagens e aos acontecimentos que são contados ou ocultados, bem como às fontes históricas, através das quais essas histórias são analisadas. A categoria pós-moderna visa mostrar aos alunos não apenas a existência de histórias que contrastam sobre o passado, ou a relação das mesmas com o uso de diferentes fontes históricas, mas também à resposta que dão face aos diferentes propósitos sociais e políticos no presente, permitindo que diferentes identidades sejam articuladas para o futuro. Seixas (2000, 2007) indica que a primeira das abordagens é a mais frequente nas salas de aula canadenses e no ensino de História, em geral, afirmando que a abordagem disciplinar e, sobretudo, a pós-moderna são mais raras, embora sejam estas últimas essenciais para a compreensão do passado e para a educação plena de cidadãos em sociedades democráticas.

A análise das narrativas dos professores portugueses participantes nesta investigação sobre a ditadura de Salazar permite-nos confirmar que estas três abordagens não se excluem mutuamente e podem aparecer em diferentes graus nas narrativas propostas. Todavia, o quadro 3 permite confirmar que a categoria da memória coletiva está presente na maioria das narrativas, enquanto a abordagem pós-moderna é minoritária e a disciplinar encontra-se num ponto intermédio.

**Tabela 3.** Frecuencia dos enfoques memoria colectiva, diciplinar e posmoderno nas narrativas dos profesores (n=20)

Enfoque	Frecuencias
Memoria colectiva	15
Disciplinar	9
Posmoderno	5

A narrativa que se segue pode considerar-se num exemplo do enfoque de memória coletiva, visto que recolhe uma visão da ditadura de Salazar que relata os traços da ditadura e a revolução do 25 de Abril como a conquista da liberdade, sem considerar a aprendizagem dos estudantes ou os usos sociais destas narrativas:

Dar a conhecer o Estado Novo sucessor da ditadura militar; a emergência e a construção do mito de Salazar; as restrições à liberdade; a perseguição aos opositores e a criação da polícia política e de costumes; a apologia da pobreza como ideologia; a guerra colonial e o isolacionismo e e o atraso português; a revolução do 25 de Abril e o recuperar da liberdade; o fim da guerra colonial e o progresso (narrativa 8).

A abordagem disciplinar reflete-se na seguinte narrativa em que, além de recolher uma síntese do conhecimento que considera ser mais relevante sobre a ditadura de Salazar, sugere diferentes formas de promover a aprendizagem dos alunos sobre as formas como essa narrativa pode ser construída (aspetos que estão destacados em itálico):

O "Estado Novo", regime político encabeçado por Salazar, visava a estabilidade das Finanças portuguesa. *Pela análise dos diferentes cartazes de propaganda é possível identificar os objetivos do estado ditatorial* que Portugal atravessara. Eram fundamentais os valores de ordem, disciplina e obediência, assim como imperativa a trilogia nacional "Deus, Pátria e Família". Desde a "Mocidade Portuguesa" à "Legião Portuguesa", às diferentes formas de censura (lápiz azul, palmatória, PIDE...), passando pela exclusividade da "União Nacional" (...) *cujas evidências e registos devem ser explorados em contexto de sala de aula, a somar aos testemunhos de familiares/amigos que possam ser recolhidos* (narrativa 1).

A abordagem pós-moderna está detém uma presença parca nas narrativas, com alguns parágrafos soltos que podem ser extraídos. Esta categoria compreende-se os usos sociais da história, na coexistência de diferentes narrativas na sociedade sobre a ditadura salazarista e na sobrevivência de perspetivas populistas e nostálgicas do passado salazarista. Esses dois trechos exemplificam a abordagem pós-moderna (nos parágrafos destacados em itálico):

É essencial dar a conhecer as medidas opressivas do Estado Novo, *colocando sempre o aluno no lugar do outro e apresentando relatos reais, fotografias e documentos da época*. A figura de Salazar deve ser analisada sobre varias perspetivas, uma vez que *alguns alunos têm avós que vivenciaram essa época e que têm diferentes visões sobre esta personalidade* (narrativa 9).

Presentar o contexto económico e político que explica a ascensão de Salazar ao poder; como instaurou uma ditadura, os seus princípios básicos e grande enfoque nos meios de controlo e

inculcação das ideias salazaristas. Fazer ponte com a atualidade: *mostrar que muitos destes princípios ainda são defendidos e existem e como tão facilmente nós nos deixamos levar pelas ideias populistas* (narrativa 6).

#### 4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados permitem identificar a vontade dos professores participantes em abordar histórias difíceis ou controversas nas salas de aula, as perspectivas com que abordam estes temas conflituosos, bem como analisar o tipo de conhecimentos e abordagens educativas que adotam relativamente a uma dessas histórias conflituosas, como a ditadura salazarista.

Relativamente ao primeiro objetivo, que tem que ver com o grau de comodidade ou desconforto que os professores sentem ao abordar questões históricas difíceis em sala de aula, os professores participantes expressam, em geral, uma disposição favorável ao tratamento dos passados controversos, pois 21 dos 24 participantes estão confortáveis ou muito confortáveis nessas situações educacionais. No entanto, é significativo que a opinião mais frequente (15 dos 24 participantes) acabe por ser simplesmente a comodidade e 3 dos participantes mostram reservas (não confortáveis). Esses dados parecem compatíveis com os resultados de outras pesquisas em diferentes países que indicam certas resistências em abordar questões conflitantes em sala de aula por medo de protestos das famílias, devido às dificuldades em gerenciar as emoções dos alunos ou falta de preparo para liderar as discussões levantadas por esses temas (Barton e McCully, 2007; Oulton et al., 2004; Zembylas, 2016).

Globalmente, os docentes consideram úteis, para a educação democrática dos estudantes, o trabalho das histórias controversas, todavia as resistências podem proceder de currículos saturados de conteúdos académicos, de diferentes perspectivas dos estudantes ou mesmo da preparação e implicação dos professores para o mesmo (Barton, 2019; Barton e McCully, 2007). Em relação ao segundo objetivo, o grau de comprometimento com que os docentes abordam os passados controversos, as respostas em relação às cinco perspectivas propostas, que vão desde a evitação até a discussão aberta de temas controversos, a perspectiva de tratamento aberto desses tópicos é a que obtém o maior grau de concordância (4,25 em uma escala em que 5 é o maior grau de concordância).

As perspectivas que se propõem a evitar o tratamento destes temas ou a limitar-se ao que aparece expressamente no currículo são as que suscitam maior grau de rejeição (pouco mais de 1 numa escala em que 1 representa a maior discordância), enquanto que as opções que propõem que os professores adotem uma postura neutra ou não expressem as suas opiniões para não condicionar os alunos obtêm um amplo acordo (próximo de 4, sendo 5 o maior acordo). Estes resultados confirmam também as conclusões de outros estudos internacionais, como o de Kelly (1986) para os Estados Unidos ou de Kitson e McCully (2005) ou Kello (2016) para outros países europeus.

Também congruentes são estes resultados com os quais obtivemos para Espanha e Portugal em estudos anteriores (Armas et al., 2021). Como noutros estudos, a ideia de neutralidade docente obtém amplo apoio entre os participantes, embora essa ideia de neutralidade também morra entre aqueles que evitam aprofundar as discussões e que propõem uma neutralidade comprometida que opta por abordar a

discussão em profundidade com o compromisso pessoal de professores e alunos (Kelly, 1986; Kello, 2016).

Finalmente, relativamente às narrativas dos docentes sobre os argumentos que fazem uso no que concerne à ditadura de Salazar, os relatos que foram elaborados pelos participantes desta investigação configuram uma narrativa mestra em que estão presentes o contexto internacional e português – que explicam a ascensão de Salazar ao poder, a caracterização do Estado Novo como uma ditadura, a repressão e a doutrinação, reconhecendo-se o equilíbrio financeiro, a condenação moral do regime face ao empobrecimento e sofrimento da população, culminando na revolução do 25 de Abril e a recuperação de instauração da democracia. É, portanto, um tipo de narrativa que contribui para um tipo de memória coletiva em que a condenação da ditadura coexiste como um certo revisionismo que contribui para um branqueamento da figura de Salazar (Loff, 2014). A análise das narrativas a partir das categorias propostas por Seixas (2000, 2007) revela que os discursos dos professores se concentram mais na transmissão de uma memória coletiva sobre a ditadura do que em fornecer aos alunos ferramentas conceptuais e metodológicas para criticar as narrativas oficiais (perspetiva disciplinar) ou para compreender as diferentes narrativas que também existem na sociedade sobre o passado salazarista e suas implicações para o presente e o futuro (perspetiva pós-moderna).

Em suma, o nosso estudo deixou claro que os professores participantes sentem-se confortáveis em abordar os passados difíceis ou dolorosos da História de Portugal, visto que contribuem para uma educação histórica e democrática dos alunos, embora não deixem de manifestar alguma resistência neste ponto.

Globalmente os professores participantes são favoráveis ao tratamento aberto destas temáticas nas suas aulas, dando espaço à expressão dos pontos de vista dos professores e estudantes, rejeitando a premissa de que se deve evitar estes temas no 2.º CEB, ou apenas trabalhar o que está consignado nos currículos. Porém, estas perspectivas, convivem com a ideia da conveniência da neutralidade do professor, devendo este não condicionar ou influenciar os alunos. Por último, os professores participantes fazem circular narrativas sobre a ditadura salazarista coerentes com os avanços da historiografia, mas que de certa forma contribuem para promover uma memória coletiva sobre o passado de Portugal, com menos preocupação com as competências disciplinares dos alunos ou com o uso social do passado na sociedade atual e a sua função na construção de uma consciência histórica crítico-democrática.

## REFERENCIAS

- Alves, L. A. e Ribeiro, C. (2016). Ensinar passados dolorosos, aprender com o uso pedagógico da História. En Maia, T.; Alves, L. A.; Hermeto, M.; Ribeiro, C., *[Re]Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história* (pp.11-46). CITCEM.
- Barca, I. (2019). Controvérsia em história e em educação histórica. Em J. R. Moreno, e J. Monteagudo. (Eds.). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 497-511). Editum.

- Barton, K. C. (2019). Teaching Difficult Histories. The Need for a Dynamic Research Tradition. En, M. H. Gross e L. Terra (Eds.). *Teaching and Learning the Difficult Pasts. Comparative Perspectives* (pp. 11-25). Routledge.
- Barton, K. e McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19
- Cabecinhas, R. e Abadia, L. (Eds.) (2013). *Narratives and social memory: theoretical and methodological approaches*. Communication and Society Research Centre.
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. En M. Carretero, S. Berger and M. Grever. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). Palgrave Macmillan.
- Carretero, M. e van Alphen, F. (2018). History, Collective Memories, or National Memories? How the Representation of the Past is Framed by Master Narratives. Em Wagoner (Ed.). *Handbook of Culture and Memory* (pp- 283-303). Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2018). The ethics of educational and social research. Em L. Cohen, L. Manion e K. Morrison (2018). *Research Methods in Education* (pp. 111-143). Routledge.
- Creswell, J. W. e Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Epstein, T. e Peck, C. L. (Eds.) (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. Routledge.
- Férias, A. R., Armas, X. e Maia, C. (2022). Histórias difíceis e sensíveis no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Currículo, salas de aula e espaços públicos. *Sensos-e*, IX(1), 29-35. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4282>
- Gross, M. H. e Terra, L. (Eds.) (2019). *Teaching and Learning Difficult Pasts: Comparative Perspectives*. Routledge.
- Kelly, T. E (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role". *Theory and Research in Social Education*, XIV(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Kello, K. (2016). Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 35-53, <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Kitson, A. e McCully, A. (2005). "You Hear about It for Real in School". Avoiding, Containing and Risk- Taking in the History Classroom. *Teaching History*, 120, 32-37.
- Loff, M. (2014). Dictatorship and revolution: Socio-political reconstructions of collective memory in post-authoritarian Portugal. *Culture & History Digital Journal*, 3(2), 1-13.

- Moreno, J. R. e Monteagudo, J. (Eds.) (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Editum.
- Ortega, D. (Ed.) (2022). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer.
- Oulton, Ch., Day, V., Dillon, J. e Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Pinto, H. (2019). Refletindo sobre questões controversas no ensino de História. En J. R. Moreno, e J. Monteagudo. (Eds.). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 441-454). Editum.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En Seixas, P. (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? En P. N. Stearns, P. Seixas e S. Wineburg (eds.) (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 19-37). New York University Press.
- Seixas, P. (2007). Who Needs a Canon? En M. Grever y S. Stuurman (Eds.). *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century* (pp. 19-30). Palgrave Macmillan.
- Solé, G. (2019). Temas controversos da história e políticas educativas em Portugal: a inter-culturalidade e a integração do “outro” nos documentos oficiais e nos manuais escolares. En J. R. Moreno, e J. Monteagudo. (Eds.). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 475-495). Editum
- van Boxtel, C., Grever, M., e Klein, S. (Eds.). (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in Education*. Berghahn Books.
- Wertsch, J. V. (2000). Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and Post-Soviet Russia. *Ethos* 28(4), 511-533. <https://doi.org/10.1525/eth.2000.28.4.511>
- Wertsch, J. V. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. En P. Seixas (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 49-62). University of Toronto Press.
- Zembylas, M. (2016): Teacher resistance to engage with ‘alternative’ perspectives of difficult histories: the limits and prospects of affective disruption. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1132680>

## 20. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga *Assassin's Creed* desde la educación histórica.

Barba-Alonso, César

Ortega-Sánchez, Delfín

*Universidad de Burgos, España.*

**Resumen:** Esta investigación tiene como objetivo analizar los roles de los personajes femeninos reproducidos en dos de los videojuegos de aventuras, ócatalogados como históricos, con mayor repercusión en la actualidad: *Assassin's Creed Syndicate* y *Assassin's Creed Unity*. Con el objeto de examinar la existencia de potenciales estereotipos de género en las narrativas audiovisuales y representaciones iconográficas proyectadas por estos videojuegos, se realizó un análisis de contenido cualitativo desde un diseño de investigación no experimental transversal de corte documental-descriptivo. De acuerdo con los resultados obtenidos, puede afirmarse la persistencia del desarrollo de relatos históricos dominantes y sesgados en la cultura popular. Estos resultados derivan en la necesidad de continuar analizando los mecanismos narrativos de sus representaciones, y de promover la inclusión de relatos contrahegemónicos y no normativos en la construcción de identidades de género diversas y plurales.

**PALABRAS CLAVE:** Identidades de género, videojuego, educación histórica, Educación Secundaria



## 1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de disminuir la brecha de género entre jugadores, la industria cultural en general, y del videojuego en particular, ha procurado acercarse al público femenino, *queer* y racializado. No obstante, sus intentos han generado un falso ‘espejismo de igualdad’ ante la democratización del sector (AEVI, 2021; López-Fernández et al., 2021; Trivi, 2018). Puede afirmarse que la industria mediática sigue estando controlada y orientada a la creación de productos heteronormativos y eurocéntricos por y para hombres cisgénero blancos, marginando y excluyendo al resto de etnias y de identidades de género (Amores, 2018; Cantón, 2021; Chapman et al., 2017; González, 2018; López-Fernández et al., 2019; Muñoz y Segovia, 2019; Rankin y Han, 2019; Pérez, 2018; Waszkiewicz, 2021).

Los ‘videojuegos de historia’ (Venegas, 2022) producen narrativas hegemónicas que subjetivan las memorias transmitidas como históricas a través de retro-lugares (Venegas, 2018b; Venegas, 2020), favorecen la ilusión del consumidor de estar aprendiendo historia mientras se juega y redifican las relaciones de poder establecidas (García, 2018; Sacchi, 2018). A pesar de los intentos por disputar el medio vídeo-lúdico y proponer experiencias emancipadoras, desde los márgenes, para la transformación y la renegociación, los videojuegos de historia mediática dominan el mercado (González, 2018; Hammar, 2016; Sequeiros y Puente, 2020; Venegas 2018a; Venegas, 2022). Desde la crítica con perspectiva de género, se evidencia la sobre-presentación y sobre-sexualización de los personajes femeninos, la asignación de roles pasivos y ‘no jugables’ (Cross et al., 2022), los estereotipos de género, la violencia ejercida contra las mujeres (Curiel, López-Fernández et al., 2019; Pérez, 2018) y la supeditación de los personajes femeninos a los personajes masculinos en los videojuegos (Amores, 2018).

Los ‘videojuegos de historia-mediática’ (Venegas, 2022), como *Assassin’s Creed*, han sido objeto de estudio durante los últimos años para ser utilizados como herramientas didácticas en las aulas de Historia (Cantón, 2021; Champion, 2020; Fernández-Ruiz, 2021; Gilbert, 2017; Joly-Lavoie, 2017; Gilbert, 2017; Vicent y Platas, 2018). No existe consenso en la investigación actual sobre su idoneidad para implementarse en el aula, aunque sí parece haberlo en cuanto a las narrativas históricas generadas. Pese al interés de la franquicia por crear entornos estéticamente históricos, las narrativas y espacios representados permiten a los desarrolladores abundantes ‘licencias creativas’ y ‘anacronismos conscientes’ para resultar atractivos a los consumidores, recurriendo más a la memoria estética que a las fuentes historiográficas disponibles (Banker, 2020; Burgess y Jones, 2022; Daneels et al., 2021; Fernández-Ruiz, 2021; Gonçalves, 2022; Ocaña y Ruiz, 2020; Venegas, 2018a; Venegas, 2022; Vandewalle et al., 2022).

Menos analizadas han sido las perspectivas de los y las jugadoras del videojuego. En esta línea, disponemos del estudio de Gilbert (2019), quien, a través de entrevistas semiestructuradas, analizó las representaciones de un grupo pequeño de alumnado estadounidense en un centro de educación secundaria privado. En esta investigación, se definieron percepciones sobre el fomento de *Assassin’s Creed* para el desarrollo de la empatía histórica y de la multiperspectiva en el pensamiento histórico. Por otra parte, el alumnado parecía aceptar o ignorar acríticamente los hechos, sesgos y perspectivas de los diseñadores de los videojuegos, valoradas como verídicas o reales por los jugadores, permitiendo la reescritura de la historia escolar y la reconfiguración de sus preconcepciones, e impactando en la imaginación histórica de los estudiantes. Estas cuestiones conectan con la paradoja apuntada por Venegas (2020, 2023), consistente en que el pasado interactivo, representado virtualmente, construye identidades

hiperindividualizadas basadas en representaciones homogéneas y afianzadas a través del sesgo de confirmación transmitido en las cámaras de eco, en las que se han transformado los foros *gamers* y las redes sociales. En estos espacios, en efecto, se pueden perpetuar y reproducen las violencias y actitudes machistas (Burnay et al., 2021; Gabbiadini et al., 2016).

A partir de la necesidad educativa de examinar los estereotipos de género de las narrativas audiovisuales y representaciones iconográficas proyectadas por los videojuegos de contenido histórico, el objetivo de la presente investigación es analizar los roles de los personajes femeninos reproducidos en de los dos videojuegos de aventuras, catalogados como históricos, con mayor repercusión en la actualidad: *Assassin's Creed Syndicate* y *Assassin's Creed Unity*.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño y procedimiento

Este estudio se adscribe a los diseños de investigación no experimentales transversales de corte documental-descriptivo. A partir de este enfoque y, en los términos propuestos por Corbin y Strauss (2014), se ha revisado la literatura científica previa para definir las categorías apriorísticas del análisis de contenido cualitativo realizado.

### 2.2. Muestra digital

Se empleó un muestreo teórico-documental a partir del corpus de contenidos audiovisuales generado por la saga principal de *Assassins's Creed* (Ubisoft, 2007). De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, se seleccionaron los personajes femeninos incluidos en cinemáticas recuperadas de *YouTube*, canal desde el que se extrajeron las unidades de registro audiovisuales ( $n = 170$ ). Se analizaron 20 figuras femeninas de los 141 personajes que componen 2 videojuegos principales de la saga: *Assassin's Creed Unity* (2014) y *Assassin's Creed Syndicate* (2015). Los extractos audiovisuales, con 280 minutos de cinemáticas dobladas al castellano, fueron recuperados del canal *Greed gamer* (<https://www.youtube.com/@greedgamer4072>) tras verificar su idoneidad como repositorio con más extractos disponibles.

### 2.3. Instrumento

Con la finalidad de describir los patrones de representación audiovisuales transmitidos por los personajes femeninos, se utilizó un instrumento de vaciado y análisis de datos categoriales diseñado *ad hoc*, a partir de la adaptación diseñada por Ortega-Sánchez y Barba-Alonso (2023), generada a partir del diseñado y validado por Ortega-Sánchez y Pérez (2015), de la revisión del sistema dimensional de Ortega-Sánchez y Juez (2021), y del sistema actancial de Curiel (2018) (Tabla 1).

**Tabla 1.** Tabla de vaciado y análisis de datos

Videojuego		
Dimensión	Narrativa iconográfica y audiovisual	Descriptor

<b>Asignación de nombre</b>	Personificación <input type="checkbox"/> Anonimato <input type="checkbox"/>	Denominación terminológica para designar al personaje.
Término textual empleado (significante):		
<b>Pertenencia racial</b>	Blanca <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Otras <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>	Pertenencia racial asignada en la caracterización iconográfico-audiovisual.
<b>Franja de edad</b>	Niña <input type="checkbox"/> Joven/Adulta <input type="checkbox"/> Anciana <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>	Adscripción del personaje a una franja de edad en su representación iconográfico-audiovisual.
<b>Rostro Iconográfico</b>	Amigable <input type="checkbox"/> Conciliador <input type="checkbox"/> Agresivo <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sexualizado <input type="checkbox"/>	Tipo de rostro con el que se caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual.
<b>Orientación sexual</b>	Heterosexual <input type="checkbox"/> Homosexual <input type="checkbox"/> Bisexual <input type="checkbox"/> Asexual <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>	Orientación sexual expresada en la narrativa audiovisual.
<b>Expresión y características corporales</b>	Sexualizado <input type="checkbox"/> Normativo <input type="checkbox"/> Heteronormativo <input type="checkbox"/>	Características corporales con las que caracteriza al personaje en su representación iconográfico-audiovisual.
<b>Vestimenta</b>	Estandarizada <input type="checkbox"/> Distintiva <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/> Erótica <input type="checkbox"/>	Tipo de vestimenta con el que se representa al personaje en sus contextos narrativos audiovisuales.
<b>Voz</b>	Erótica <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/> Armónica <input type="checkbox"/>	Tipo de voz con el que se caracteriza al personaje en su representación audiovisual.
<b>Esquema actancial</b>	Sujeto <input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Destinador <input type="checkbox"/> Destinatario <input type="checkbox"/> Oponente <input type="checkbox"/> Ayudante <input type="checkbox"/>	Funciones desempeñadas por el personaje en la trama narrativa, escena o pasaje narrativo audiovisual.
<b>Clase social</b>	Lumpen <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>	Clase o extracción social a la que adscribe el personaje.
<b>Rol social</b>	Activo, por su contribución a la vida social <input type="checkbox"/> Activo, por su contribución a la vida cultural <input type="checkbox"/> Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato <input type="checkbox"/> Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato <input type="checkbox"/> Víctima-pasivo <input type="checkbox"/>	Tipo de rol social asignado al personaje, considerando su acción audiovisual y el mensaje textual evocado.

Imagen vinculada:

## 2.4. Análisis de datos

Para analizar las narrativas audiovisuales, se identificaron los roles y las representaciones de los personajes femeninos, atendiendo a la forma en la que podían contribuir a la construcción de las identidades de género del alumnado de Educación Secundaria. Los datos cualitativos fueron codificados y categorizados deductivamente, como se muestra en el instrumento descrito. Con la finalidad de conocer la existencia de tendencias y diferencias descriptivas en las unidades de registro de cada unidad de análisis seleccionada, los datos fueron cuantificados para su análisis descriptivo (frecuencias absolutas y relativas).

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Dimensión ‘Género’

En la dimensión género, la suma total de las frecuencias absolutas es inferior al resto de la dimensión. Esta anomalía es producto de la naturaleza de la dimensión, calculada a partir del total de las identidades de género presente en las narrativas audiovisuales. La Tabla 2 muestra una eminente masculinización de los personajes (85,8%), confirmando la infrarrepresentación de los personajes femeninos (13,5%) y de los personajes transgénero (0,7%).

**Tabla 2.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘género’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Masculino	121	121	85.8	85.8
Femenino	19	140	13.5	99.3
Transgénero	1	141	0.7	100.0
Total	141	141	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.2. Dimensión ‘Asignación de nombre’

La inmensa mayoría de los personajes femeninos asume un nombre propio (94,1%) frente al 5,9% colectivo anonimizado (Tabla 3).

**Tabla 3.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘asignación de nombre’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Personificación	16	160	94.1	
Anonimato	10	170	5.9	
Total	170	170	100.0	

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.3. Dimensión ‘Perteneencia racial’

La Tabla 4 evidencia escasa disparidad étnica, con un 98,2% de mujeres blancas y un 2,8% de personajes femeninos racializados.

**Tabla 4.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘pertenencia racial’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Blanca	167	167	98.2	98.2
Negra	0	167	0.0	98.2
Otras	3	170	2.8	100.0
Sin especificación	0	170	0.0	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.4. Dimensión ‘Franja de edad’

Como puede comprobarse en la Tabla 5, las mujeres jóvenes/adultas aparecen sobrerrepresentadas (94,1%), frente a las niñas (1,8%) o a las ancianas, no representadas en las narrativas.

**Tabla 5.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘franja de edad’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Niña	2	2	1,8	1.8
Joven/Adulta	160	162	94.1	95.9
Anciana	8	170	4.1	100.0
Sin especificación	0	170	0.0	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.5. Dimensión ‘Rostro iconográfico’

El rostro iconográfico sexualizado es mayoritario en las cinemáticas (64,1%), frente a los rostros amigables (12,4%), los rostros conciliadores (13,5%) y a los rostros agresivos (10,0%), con menor peso en el registro documental (Tabla 6).

**Tabla 6.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘franja de edad’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Amigable	21	21	12.4	12.4
Conciliador	23	44	13.5	25.9
Agresivo	17	61	10.0	35.9
Sexualizado	109	170	64.1	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.6. Dimensión ‘Orientación sexual’

La Tabla 7 demuestra la representación de una única orientación sexual, la heteronormativa (82,9%), invisibilizando otras orientaciones. No obstante, en algunos personajes, no se expresa una orientación sexual determinada (17,1%).

**Tabla 7.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘orientación sexual’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Heterosexual	141	141	82.9	82.9
Homosexual	0	141	0.0	82.9
Bisexual	0	141	0.0	82.9
Asexual	0	141	0.0	82.9
Sin especificación	29	170	17.1	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.7. Dimensión ‘Expresión y características corporales’

Son dominantes las representaciones de cuerpos de mujeres normativas (95,3%) en ambos videojuegos. Los cuerpos heteronormativos (4,7%) son, sin embargo, escasamente representados (Tabla 9).

**Tabla 8.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘expresión y características corporales’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Sexualizado	0	0	0.0	0.0
Normativo	162	162	95.3	95.3
Heteronormativo	8	170	4.7	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.8. Dimensión ‘Vestimenta’

De acuerdo con los datos contenidos en la Tabla 9, son mayoritarios los personajes femeninos con vestimenta distintiva (68,2%), seguida de la estandarizada (21,8%), y minoritarias las representaciones de vestimentas estridentes (5,9%) y eróticas (4,1%).

**Tabla 9.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘vestimenta’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
-------	-------	-------	-------	-------

Estandarizada	37	37	21.8	21.8
Distintiva	116	153	68.2	90.0
Estridente	10	163	5.9	95.9
Erótica	7	170	4.1	100.0
Total	170	170	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.9. Dimensión ‘Voz’

La dimensión voz está dominada por voces armónicas (87,1%), con limitadas voces estridentes (11,8%) y eróticas (1,2%) (Tabla 10).

**Tabla 10.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘vestimenta’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Erótica	2	2	1.2	1.2
Estridente	20	22	11.8	13.0
Armónica	148	170	87.1	100.1
Total	170	170	100.1	100.1

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.10. Dimensión ‘Esquema actancial’

El incremento de la suma total de las frecuencias absolutas en esta dimensión se debe al carácter categorial no excluyente del esquema actancial. Los resultados obtenidos demuestran que el papel desempeñado por los personajes femeninos es principalmente el de ayudantes de personajes masculinos (36,2%) y el de sujeto (27,6%). No obstante, solo un personaje femenino, Evie Frye, asume el papel de sujeto. Los personajes femeninos que adoptan el papel de destinador (7,6%), destinatario (0,0%), objeto (11,9%) y oponente (16,8%) registran frecuencias más moderadas, infrecuentes o inexistentes (Tabla 11).

**Tabla 11.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘esquema actancial’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Sujeto	51	51	27.6	27.6
Objeto	22	73	11.9	39.5
Destinador	14	87	7.6	47.1
Destinatario	0	87	0.0	47.1
Oponente	31	118	16.8	63.9
Ayudante	67	185	36.2	100.1
Total	185	185	100.1	100.1

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.11. Dimensión ‘Clase social’

Pese a ser las clases sociales residuales estadísticamente mayores en la historia y en el período histórico representado, las clases medias (55,9%) y las clases altas (40,0%) aparecen sobrerrepresentadas en las cinematográficas, mientras que las clases bajas aparecen exigüamente representadas (4,1%) o no representadas en la narrativa, como el lumpen (Tabla 12).

**Tabla 12.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘clase social’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$	
Lumpen	0	0	0.0	0.0	0.0
Baja	7	7	4.1	4.1	4.1
Media	95	102	55.9	60.0	60.0
Alta	68	170	40.0	100.0	100.0
Sin especificación	0	170	0.0	100.0	100.0
Total	170	170	100.0	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

### 3.12. Dimensión ‘Rol social’

De forma similar a las asignaciones múltiples del esquema actancial a las características de un mismo personaje, las frecuencias correspondientes a la dimensión ‘rol social’ son mayores en relación con las demás dimensiones analíticas. De acuerdo con los resultados obtenidos, los personajes femeninos con un rol activo no androcéntrico en la construcción de la vida social (32,4%) y cultural (31,0%) reúnen las recurrencias audiovisuales de mayor frecuencia absoluta. Son recurrentes los roles activo-androcéntricos en la vida social (14,9%) y en la vida cultural (16,3%) del relato, mientras que el rol víctima-pasivo (5,4%) es minoritario en las narrativas analizadas (Tabla 13).

**Tabla 13.** Relación de frecuencias en la dimensión ‘rol social’

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Activo-no androcéntrico por su contribución a la vida social	115	115	32.4	32.4
Activo-no androcéntrico por su contribución a la vida cultural	110	225	31.0	63.4
Activo-androcéntrico de la vida social del relato	53	278	14.9	78.3
Activo-androcéntrico de la vida cultural del relato	58	336	16.3	94.6
Víctima-pasivo	19	355	5.4	100.0
Total	355	355	100.0	100.0

Nota:  $x_i$ : variable-atributo;  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio son coherentes con los obtenidos por Ortega-Sánchez y Barba-Alonso (2023) sobre el mantenimiento/reforzamiento de los estereotipos de género y las sobrerrepresentaciones de las orientaciones sexuales heteronormativas, las clases sociales medias-altas, los personajes jóvenes y los cuerpos normativos, y la homogeneización étnica.



Sin embargo, se observan transformaciones en una menor sexualización y erotización de los personajes femeninos (Gilbert, 2017, Joly-Lavoie, 2017), aumentando el número de veces en las que un personaje femenino asume el papel de sujeto en la acción, solo asumido por Evie Frye. Igualmente, se identifica un incremento del número de mujeres con roles no androcéntricos y, por tanto, de su relevancia en la trama y en la ocupación de papeles protagonistas, aún supeditados a figuras masculinas. Las mujeres sujeto con roles no androcéntrico pertenecen a clases medias-altas y, habitualmente, adoptan papeles tradicionalmente masculinos para destacar su importancia en las tramas. Finalmente, aunque es destacable la inclusión de una persona transgénero, Ned Wynert, continúa infrarrepresentándose al colectivo LGTBIQ+, y a las diversidades de género y afectivo-sexuales.

Consideramos, como ya han hecho otros autores (Daneels et al., 2021; Gilbert, 2017; Joly-Lavoie, 2017; Ortega-Sánchez y Barba-Alonso, 2023; Venegas, 202), que la implementación de la saga *Assassin's Creed* en el aula es complicada por sus características y limitaciones (dinámica individual del videojuego, edad recomendada superior a los 17 años, violencia sistemática, elevados costes económicos, etc.), pero es ineludible su popularidad entre el alumnado y, por tanto, didácticamente estimable (AEVI, 2021; Gilbert, 2019; Venegas, 2020; 2022).

Tanto en los 'videojuegos de historia-mediática' como en los 'videojuegos de historia-problema' (Venegas, 2022) existe la posibilidad de trabajar alternativas para problematizar los relatos históricos hegemónicos, normativos y eurocéntricos, de forma particularmente sencilla, por su orientación didáctica, en los segundos (Amores, 2018; Cantón, 2021; Chapman et al., 2017; González, 2018; López-Fernández et al., 2019; Muñoz y Segovia, 2019; Rankin y Han, 2019; Pérez, 2018; Waszkiewicz, 2021). En este sentido, se podría favorecer el análisis y la autorreflexión sobre las 'licencias creativas' y los 'anacronismos conscientes' no sólo en cuestiones estéticas y artísticas, sino sobre los estereotipos de género y/u otras problemáticas históricas, con el fin de desarrollar el pensamiento y conciencia histórica (Banker, 2020; Burgess y Jones, 202; Daneels et al., 2021; Fernández-Ruiz, 2021; Gonçalves, 2022; Ocaña y Ruiz, 2020; Venegas, 2018a; Venegas, 2022; Vandewalle et al., 2022).

El videojuego se convierte en una de las primeras representaciones del pasado al que acceden los y las estudiantes, experimentando el pasado como un bien de consumo hiperrealista e individualizado. Su tratamiento y análisis educativo habría de valorarse, en consecuencia, con mayor especificidad y atención, en el conjunto de preocupaciones docentes e investigadoras de la didáctica de la Historia.

## REFERENCIAS

- AEVI (2022). *La industria del videojuego en España en 2021*. Asociación Española del Videojuego.
- Amores, M. (2018). Sobre la necesidad de un libro de videojuegos con perspectiva de género. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 11-38). AnaitGames.
- Burgess, J. y Jones, C. (2022). Exploring player understandings of historical accuracy and historical authenticity in video games. *Games and culture*, 17(5), 816-835. <https://doi.org/10.1177/155541202111061853>
- Burnay, J., Bushman, B.J. y Laroi, F. (2021). Effects of sexualized video games on online sexual harassment. *Aggressive Behavior*, 45(2), 214-223. <https://doi-org.ubues.idm.oclc.org/10.1002/ab.21811>

- Cantón A.P. (2021). Entre arte, historia y hombres: la representación de la mujer en la industria de los videojuegos. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 11, 30-40. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21940>
- Champion, E. (2020). Culturally significant presence in single-player computer games. *ACM Journal on Computing and Cultural Heritage*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.1145/3414831>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2014). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4<sup>th</sup> edition). SAGE.
- Cross, L., Jaye, L.K., Savostijanovs, J., McLatchie, N. Johnston, M., Johnston, M., Whiteman, L. Mooney, R. y Atherton, G. (2022). Gendered violence and sexualized representations in video games: (Lack of) effects on gender-related attitudes. *New Media & Society*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/14614448221075736>
- Curiel, A. (2018). La mujer como actante. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 113-136). AnaitGames.
- Daneels, R., Malliet, S., Geerts, L. Denayer, N., Walrave, M. y Vandebosch, H. (2021). Assassins, Gods, and Androids: How narratives and game mechanics shape eudaimonic game experiences. *Media and Communication*, 9(1), 49-61. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3205>
- Fernández-Ruiz, M. (2021). Más allá de la adaptación. Assassin's Creed y los mundos transmediales. *Trasvases entre la literatura y el cine*, 3, 103-116. <https://doi.org/10.24310/Trasvasestlc.vi3.12337>
- Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C. y Bushman, B.J. (2016). Acting like a tough guy: Violent-sexist video games, identification with game characters, masculine beliefs, & empathy for female violence victims. *PLoS ONE*, 11(4), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152121>
- García, R. (2018). Videojuegos y subalternidad, una introducción. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 304-334.
- Gilbert (2019) "Assassin's Creed reminds us that history is human experience": Students' senses of empathy while playing a narrative video game. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 108-137. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1560713>
- Gilbert, L. (2017). "The Past is Your Playground": The Challenges and Possibilities of Assassin's Creed: Syndicate for Social Education. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 145-155. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1228812>
- González, J. (2018). Videojuegos queer e identidad gaymer: Un fenómeno disruptivo en el mundo videolúdico. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 360-388.
- Gonçalves, B. (2022). Os sentidos do anacronismo. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 285–314. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1829>
- Hammar, E. L. (2016). Counter-hegemonic commemorative play: Marginalized pasts and the politics of memory in digital game Assassin's Creed: Freedom Cry. *Rethinking History*, 21(3), 372-395. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256622>

- Joly-Lavoie, A. (2017). Assassin's Creed: synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 455-469. <https://doi.org/10.7202/1044475ar>
- Jones, P.I. y Osborne, T. (2020). Analysing virtual landscapes using postmemory. *Social & Cultural Geography*, 21(2), 186-206. <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1474378>
- López, A. y Jerez, I. (2015). Textualidad digital y multialfabetización. Los contenidos digitales como material educativo. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 165-182. <http://dx.doi.org/10.6018/j/233191>
- López-Fernández, F.J., Mezquita, L. Griffiths, M. D. y Ortet, G., Ibáñez, M.I. (2021). El papel de la personalidad en el juego problemático y en las preferencias de género de videojuegos en adolescentes. *Adicciones*, 33(3), 263-272. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.1370>
- López-Fernández, O., Williams, A.J., Griffiths, M.D. y Kuss, D.J. (2019). Female gaming, gaming addiction and the role of women within gaming culture: a narrative literature review. *Front. Psychiatry*, 10(454), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00454>
- Ocaña, J.E. y Ruiz, F.J. (2020). El videojuego de temática histórica como arte visual: anacronías conscientes y licencias creativas en la representación de espacios urbanos de la saga Assassin's Creed. *Co-herencia*, 17(33), 41-63. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.17.33.2>
- Ortega-Sánchez, D. y Barba-Alonso, C. (2023). La reproducción de identidades de género en los videojuegos de contenido histórico y sus implicaciones socioeducativas en Educación Secundaria [manuscrito presentado para publicación]. *Revista de Investigación en Educación*.
- Ortega-Sánchez, D. y Juez, V. (2021). Deconstruyendo identidades de género: análisis de los roles narrativos de la bruja en la literatura infantil. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 19, 93-114. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3591>
- Ortega-Sánchez, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 943-951). Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- Pérez, M. (2018). Diseño y estética del personaje femenino en videojuegos. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 89-110). AnaitGames.
- Politopoulos, A., Mol, A.A.A., Boom, K.H.J. y Ariese, C.E. (2019). "History is our playground": Action and authenticity in Assassin's Creed: Odyssey. *Advances in Archeological Practice*, 7(3), 317-323. <https://doi.org/10.1017/aap.2019.30>
- Rankin, Y. A. y Han, N. (2019). Exploring the plurality of black women's gameplay experiences. En *2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Proceedings (CHI 2019), May 4-9, Glasgow, Scotland, UK*. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300369>
- Sacchi, A. (2018). Construcción de personajes desde un punto de vista artístico. En V.V.A.A., *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 139-162). AnaitGames

- Scarassati, B. (2019). História e Memória em Assassin's Creed (2007-2015). *Tempo e Argumento*, 11(27), 304-339. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180311272019304>
- Sequeiros, C. y Puente, H. (2020). Democracia, deslegitimación y cambio social: el videojuego como dispositivo de cuestionamiento político. *BATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 29, 121-137. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i29.540>
- Trivi, M. (2018). El futuro es femenino; el pasado no tanto: un repaso a la historia de las mujeres en los videojuegos. En V.V.A.A, *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 41-64). AnaitGames.
- Vandewalle, A., Daneels, R., Simons, E. y Malliet, S. (2022). Enjoy my time in the animus: a quantitative survey on perceived realism and enjoyment of historical video games. *Games and Culture*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/15554120221115404>
- Venegas, A. (2018a). Retrolugares, definición, formación y repetición de lugares, escenarios y escenas imaginados del pasado en la cultura popular y el videojuego. *Revista de Historiografía*, 28(1), 323-346. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2018.4225>
- Venegas A. (2018b). La problemática de la imagen como forma de transmisión histórica en la cultura digital. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(2), 36-56.
- Venegas, A. (2023). *Pantallas de la memoria. Cómo y por qué las imágenes digitales transforman nuestra idea de la historia*. Clave Intelectual.
- Venegas, A. (2020). *Pasado interactivo. Memoria e historia del videojuego*. Sans Soleil Ediciones.
- Venegas, A. (2022). *Pasado Virtual. Historia e imagen en el videojuego*. Pigmalion.
- Waszkiewicz, A. (2021). Non-normative gender performances of fat video game characters. *Acta Univ. Sapientiae, Film and Media Studies*, 20, 165-180. <https://doi.org/10.2478/ausfm-2021-0020>

## 21. Escravatura e racismo. O ensino de história controversa a alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

Maia, Cristina

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal.*

**Resumen:** O ensino de história controversa tem sido reconhecido pela investigação em Educação Histórica como um elemento fundamental para o desenvolvimento de competências de cidadania democrática (Barton e McCully, 2007; Goldberg e Savenije, 2018; Sheppard e Levy, 2019; Zembylas e Kambani, 2012). Em Portugal, o ensino do tema da escravatura encontra-se associado ao trabalho do conceito de racismo previsto no documento curricular *Aprendizagens Essenciais da História do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)*. Neste sentido, são apresentados resultados de uma investigação aplicada a uma turma de 28 alunos do 8.º ano, tendo-se delineado para isso uma aula-oficina. O objetivo principal do trabalho consiste em analisar as atitudes e as narrativas de alunos do 3.º CEB sobre a história controversa da escravatura e a sua ligação ao racismo. Na recolha de informação desenvolveu-se uma abordagem quali-quantitativa, recorrendo-se sobretudo à análise de conteúdo. Utilizaram-se instrumentos de recolha de dados como as narrativas escritas dos alunos, questionário de metacognição e grelha de observação direta. Os resultados revelam que o tratamento da história controversa da escravatura e do racismo beneficiou da metodologia de aula-oficina que possibilitou que os alunos evoluíssem para níveis de consciência histórica de tipo crítico e que o ensino de história controversa cria oportunidades para anular visões estereotipadas sobre o passado e o presente, ajudando a construir identidades mais inclusivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** história controversa, escravatura, racismo, aula-oficina, cidadania democrática.

## 1. INTRODUÇÃO

**Problema de estudo:** Este estudo analisa as representações de alunos de uma turma de 8.º ano do 3.º CEB sobre a história controversa da escravatura do período da Expansão Europeia e as relações que podemos estabelecer com o racismo que persiste na nossa atualidade.

**Antecedentes teóricos:** A inscrição da história controversa, de “histórias difíceis” ou sensíveis e de passados dolorosos nas temáticas de investigação tem ocorrido em diferentes países e tem-se revelado um aspeto fundamental da Educação Histórica dos alunos (Epstein e Peck, 2018; Gross e Terra, 2019; van Boxtel, Grever e Klein, 2016). Encontramos vários estudos sobre o ensino da história controversa, como a questão das ditaduras, as guerras, a segregação racial, o holocausto ou outras formas de genocídio, realidades históricas que deixaram uma marca na memória coletiva (Barton e McCully, 2007; Goldberg e Savenije, 2018; Sheppard e Levy, 2019; Zembylas e Kambani, 2012).

Também em Portugal, o estudo de temas de história controversa como a escravatura, a guerra colonial ou a ditadura salazarista numa perspetiva de Educação Histórica, têm sido objeto de várias investigações (Alves e Ribeiro, 2013; Maia, T. de A. et al., 2016; Férias, Armas e Maia, 2022).

O ensino da História desempenha um papel fundamental para fazer face aos novos desafios sociais, políticos e culturais da Europa contemporânea. Por isso, o Conselho da Europa elaborou um documento denominado *Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras* (2018) com o objetivo de promover o conhecimento especializado e as aptidões necessárias para que o ensino da História desempenhe o papel que lhe é confiado. Ora, neste documento encontramos a definição do seguinte princípio para o ensino de uma História democrática, diversificada e inclusiva: “Abordar questões sensíveis ou controversas” (2018, p. 9). Para além disso, o referido documento apela à necessidade de aquisição de *Competências para uma Cultura da Democracia* (CCD) uma vez que é evidente a convergência entre a disciplina de História e a educação para a cidadania. O ensino da História pode beneficiar da inclusão e adaptação das abordagens pedagógicas das CCD para criar um ambiente de aprendizagem onde os jovens possam estudar ativamente questões históricas com as quais conheçam e aprendam sobre, através e para uma cultura da democracia. Isto permite desenvolver as capacidades necessárias para os jovens se tornarem participantes ativos de uma cultura democrática, adquirindo uma série de comportamentos que promovam o diálogo e a cooperação, e solucionando conflitos através de meios pacíficos e de uma participação ativa na esfera pública. No mesmo documento são estabelecidos três conceitos-chave a serem trabalhados: democracia, diversidade e inclusão, sendo, para tal necessário, o desenvolvimento de práticas educativas que confirmam maior autonomia aos alunos. A aula-oficina é uma das metodologias ativas que favorece essa autonomia e onde o professor de História consegue promover um ambiente de aprendizagem assente num paradigma educativo de cariz socioconstrutivista, em que o aluno aprende a pensar historicamente (Gómez et al., 2014; Barca, 2004).

De acordo com Barca (2004), o levantamento das ideias prévias dos alunos marca o início da aula-oficina uma vez que cada aluno tem experiências diversificadas que devem ser mobilizadas para a aula de História, e depois a partir da seleção de fontes históricas que o professor organizou, o aluno vai tratar a sua informação através de questões orientadoras para que possam produzir conclusões históricas e, desta forma, pensar historicamente (Seixas e Morton, 2013). Por fim, aplica-se um questionário de metacognição para que o aluno tome consciência do que aprendeu.

Atualmente, em Portugal, o ensino do tema da escravatura encontra-se associado ao trabalho do conceito de racismo previsto para o 6.º ano e 8.º ano nos documentos curriculares *Aprendizagens Essenciais da História do 2.º CEB* e *Aprendizagens Essenciais da História do 3.º CEB*. O trabalho do tema da escravatura em associação ao conceito de racismo é muito pertinente e até urgente nos nossos dias, quando continuamos a ter diariamente notícias de discriminação para com as comunidades afro por todo o Mundo. A necessidade de criação de movimentos como o *Black Lives Matter* significa que é necessário reagir, sendo uma das responsabilidades da disciplina de História a de destruir definitivamente a ideia de superioridade ou inferioridade, garantindo que o aluno seja devidamente esclarecido, aprendendo com os “erros” do passado, de forma a ajudar na construção de uma sociedade justa e democrática.

É, então, fundamental que o professor assuma o papel de promotor de aprendizagens que desenvolvam competências de pensamento crítico, capazes de exercer uma cidadania marcadamente democrática. Neste sentido, e para dar resposta também a este grande desafio, o Ministério da Educação promulgou o Despacho 6478/2018, de 26 de julho, que estipula o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. O documento defende a promoção de um perfil de base humanista, o que significa a formação de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Ora, a disciplina de História consegue ter aqui um papel fulcral na formação do indivíduo. Estamos perante aquilo que se designa como função social da História, numa perspetiva de ensino da História para o bem comum (Barton & Levstick, 2004). O ensino da História passa pela perceção e compreensão informada e crítica dos fenómenos do passado, em que muitos deles continuam a marcar o tempo presente.

Deste modo, compreende-se a importância de analisar o modo como os alunos constroem o conhecimento histórico, a partir da discussão de questões históricas difíceis ou sensíveis (Barton e McCully, 2007; Zembylas e Kambani, 2012). Compreendemos a importância do ensino de história controversa como promotor do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos para os tornar capazes de argumentar de forma própria sobre assuntos muito atuais na nossa sociedade (Barton, 2019; Harris, 2011; Lee e Shemilt, 2007). Assim, o ensino da história controversa encontra-se associado à promoção de uma cidadania democrática pela defesa dos direitos humanos e até à aceitação do passado, trabalhando o trauma (Foster, 2013; Kello, 2016).

**Objetivos:** o principal objetivo do trabalho é analisar as atitudes e narrativas de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico sobre o passado doloroso da escravatura e a sua ligação ao presente com a permanência de atitudes racistas. Este objetivo geral é subdividido em três objetivos específicos:

1. identificar as atitudes dos alunos face ao passado controverso da escravatura;
2. analisar as representações de alunos do 3.º CEB sobre escravatura e racismo;
3. analisar os resultados de aprendizagem da aula-oficina para o desenvolvimento de competências de uma cidadania democrática.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Descrição do contexto e dos participantes

Trata-se de um estudo de caso aplicado a uma turma de 8.º ano de escolaridade do 3.º CEB, que inclui uma amostra de 28 alunos. A turma insere-se num contexto sociocultural onde há uma grande multiculturalidade com alguns de origem africana.

Esta turma, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, de uma escola pública, tem 19 alunos portugueses, 3 alunos angolanos, 2 alunos moçambicanos, 1 aluno caboverdiano e 4 brasileiros.

## **2.2. Instrumentos**

O estudo seguiu uma abordagem quali-quantitativa, em que se conjugaram métodos quantitativos e qualitativos, numa metodologia mista para melhor compreender o fenómeno a estudar (Creswell, 2014). Para a análise dos dados qualitativos recorreu-se às técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977) e para os dados quantitativos utilizou-se a estatística descritiva. Na recolha de dados utilizaram-se instrumentos como grelhas de observação direta, as produções escritas dos alunos, nomeadamente as narrativas e o questionário de metacognição. Os dados quantitativos foram analisados percentualmente em gráficos com dados absolutos. Para a análise qualitativa das narrativas dos alunos foram utilizadas as tipologias narrativas de Rüsen (2004), o qual distingue quatro tipologias narrativas históricas: tradicional, exemplar, crítica e genealógica, que implicam níveis progressivos de compreensão da História e de consciência histórica.

## **2.3. Procedimento**

Foi aplicada em contexto natural da sala de aula, uma aula-oficina, estruturada com base nos mais recentes documentos curriculares e nos princípios de ensino da História definidos pelo Conselho da Europa em 2018, onde se destaca a controversia histórica. Para a planificação da aula foi definido como conteúdo o fenómeno da escravatura e a sua relação com o racismo atual. Foram formulados os seguintes objetivos da aula: relacionar o fenómeno da escravatura do período da Expansão Europeia com a questão do racismo como forma de compreensão da contemporaneidade; explicar a origem das situações de discriminação racial da atualidade; reconhecer a importância do estudo do passado para a compreensão dos fenómenos sociais atuais; interpretar fontes; compreender a relevância (in)formativa das fontes para a construção do conhecimento histórico; desenvolver pensamento crítico fundamentado para a formação de uma cultura democrática. Relativamente às situações de aprendizagem, foram delineados os seguintes momentos: i) o primeiro momento da aula iniciou-se com a visualização de um excerto do filme “12 anos escravo”, de Steve McQueen de 2013, sendo explorado brevemente em diálogo aberto a partir das questões de exploração: Qual a origem do termo “escravo”?; Porque são discriminados os africanos?. Seguiu-se o levantamento de ideias prévias sobre o que os alunos entendiam por escravatura, racismo, discriminação e passado controverso; ii) num segundo momento, o professor dividiu a turma em grupos e a cada um deles distribuiu diferentes questões-problema e um conjunto de fontes acompanhadas de questões de exploração; por fim, cada grupo tinha de dar resposta à sua questão-problema numa apresentação que teriam de fazer à turma. Durante o trabalho de análise de fontes em grupo, o professor foi passando por cada grupo para verificar respostas que estavam a ser dadas e promover a discussão das mesmas. As questões-problema que os alunos tinham de responder foram as seguintes: a) que relação podemos estabelecer entre o tratamento que os europeus deram aos africanos no período da Expansão e a ideia de superioridade branca?; b) o tráfico de seres humanos pertence ao passado?; c) O racismo, problema universal?; iii) num terceiro momento, cada aluno teve de redigir uma narrativa em torno da seguinte questão: Existe uma relação entre a escravatura e o racismo às pessoas de origem africana?. Foram dadas orientações para a construção da narrativa, através do fornecimento de três questões orientadoras: porque é que acontecem situações de discriminação racial?; que relação podemos estabelecer entre o racismo da atualidade e o fenómeno da escravatura do período da Expansão Europeia?; qual é a importância do estudo do passado para a compreensão dos fenómenos sociais atuais?;



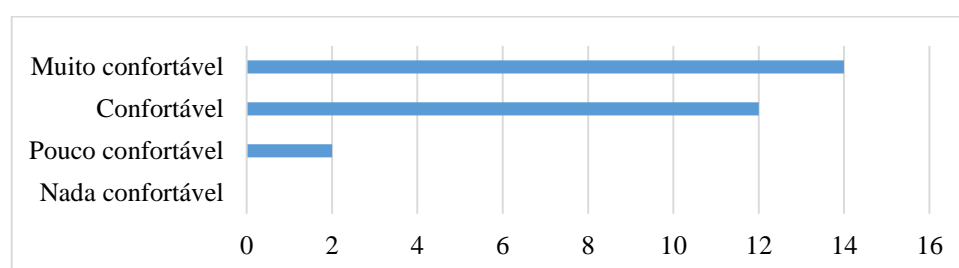
concluindo com a sua opinião sobre os fenómenos de racismo na atualidade; iv) por fim, cada aluno teve de preencher um questionário de metacognição (Anexo 1), de modo a que pudessemos compreender quais foram as aprendizagens realizadas pelos alunos, assim como a importância atribuída pelos mesmos à utilização da aula-oficina para a sua aprendizagem histórica e para a formação de uma postura crítica e interventiva com vista a construção de uma cidadania democrática.

### 3. RESULTADOS

Os resultados do trabalho são apresentados em relação aos objetivos propostos.

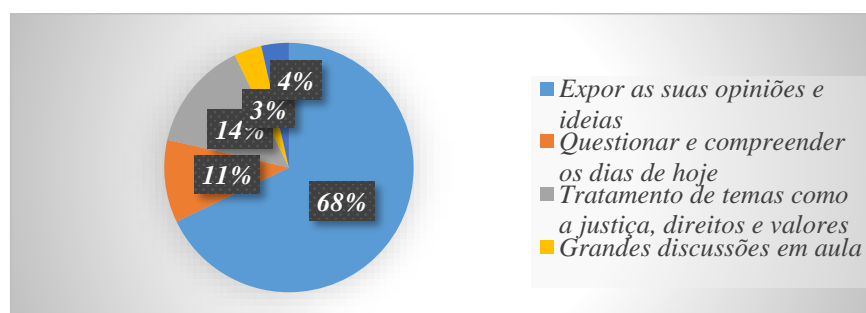
#### 3.1. Atitudes dos alunos face ao passado controverso da escravatura

No momento de levantamento de ideias prévias dos alunos aferimos que a maioria dos alunos (26 em 28 alunos) se sentia muito confortável ou confortável para estudar temas ligados a passados difíceis; apenas dois alunos declararam sentir-se pouco confortáveis. A acrescer a estes dados, os questionários de metacognição (questão 3 do Anexo 1) possibilitaram chegar a ideias que confirmam estes resultados anteriores. Para isso, apresenta-se a seguinte figura 1.



**Figura 1.** Número de alunos perante aos seus sentimentos em relação ao estudo de história controversa da escravatura e racismo. Frequências (n=28)

No questionário de metacognição (questão 4 do Anexo 1) aferiram-se os motivos do conforto ou desconforto dos alunos perante o ensino de história controversa. A figura 2 mostra-nos como se distribuíram as justificações dos alunos perante o seu agrado ou desagrado em tratamento de história controversa na aula de História.



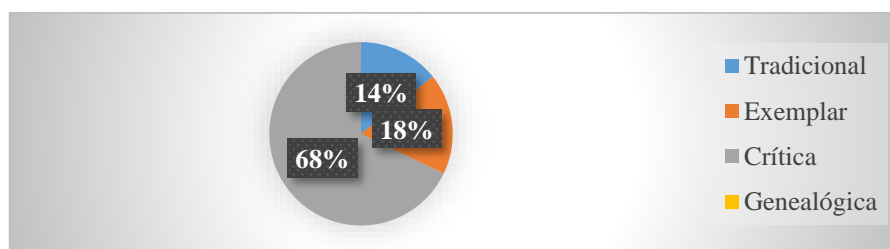
**Figura 2.** Percentagem dos motivos das atitudes dos alunos perante a o estudo de história controversa da escravatura e o racismo. Frequências (n=28)

A maior parte dos alunos considera que é importante abordar temas polémicos na aula de História, porque lhes permite expor as suas opiniões e ideias e também essas aulas ajudam-nos a questionar e a compreender o que se passa nos dias de hoje. Alguns afirmam mesmo que nessas aulas normalmente o seu professor estabelece relações entre o passado e o presente e isso ajuda-os a perceber melhor o mundo

de hoje. Alguns também mencionam que o tratamento de histórias difíceis é do seu agrado por tratarem temas como a justiça, direitos e valores. Os alunos que referiram sentirem-se pouco confortáveis perante o tratamento de história controversa justificam-se dizendo que tal produz, por vezes, grandes discussões nas aulas e outro também associa essa história a assuntos como mortes e guerras e isso não lhe agrada.

### 3.2. Representações de alunos do 3.º CEB sobre escravatura e racismo

As ideias prévias dos alunos relativamente ao tema escravatura e racismo trabalhadas oralmente e registados os seus dados através de grelhas de observação direta, situam a turma numa consciência de tipo tradicional. Esse aspeto foi notório no realce que os alunos mostraram logo no levantamento de ideias tácitas sobre a escravatura, justificando a prática com a procura de novos produtos pelos povos europeus como forma de solucionar a crise económica que a Europa vivia, narrativas orais claramente de tipo tradicional. No entanto, verifica-se que o trabalho de fontes realizado na aula-oficina e a discussão de ideias nos grupos e com o professor e durante as apresentações dos trabalhos de cada grupo, resultaram numa progressão na consciência histórica dos alunos. Tal conseguiu-se concluir a partir da análise das narrativas produzidas como trabalho final da aula-oficina. Assim, essas narrativas sobre a relação entre a escravatura e o racismo, revela-nos a seguinte distribuição pelos níveis de progressão de competência narrativa de Rüsen (2004), de entre o número total de narrativas de 28 alunos (figura 3).



**Figura 3.** Distribuição do tipo de narrativas dos alunos sobre escravatura e racismo segundo as tipologias de Rüsen (2004).  
Frequências (n=28)

Verificou-se que ainda persistiram quatro narrativas de tipo tradicional, que utilizam o “nós” para sustentar o orgulho nacional naquilo que foram os Descobrimientos portugueses e pouco valorizam a escravatura: “Nós descobrimos muita coisa. Felizmente que o fizemos e fomos os primeiros, pois se os portugueses não fizessem nessa época outros países iam partir para os descobrimientos, mais cedo ou mais tarde. Eu gosto muito de ouvir que fomos os primeiros.”[a1] Relativamente às narrativas de tipo exemplar, existem cinco narrativas que sustentam uma visão heróica e até mítica do período do Descobrimientos portugueses com narrativas como estas: “Com os descobrimientos portugueses, o Mundo beneficiou do conhecimento de outros povos, culturas, terras e produtos. Os escravos eram considerados um produto valioso que traziam riqueza ao nosso comércio.” [a3]; “Os portugueses foram muito espertos e trouxeram os africanos para trabalhar nos engenhos de açúcar no Brasil, pois os índios não aguentavam com tanto trabalho.

O rei ficou muito rico com isso.” [a4]; “As feitorias portuguesas eram locais de comércio, onde também eram armazenados escravos para depois serem carregados em barcos e levados para o Brasil. Essa mão-de-obra ajudou a que se cultivassem muitas riquezas como o açúcar e depois isso trouxe muita riqueza para os portugueses. Era isto que Portugal agora precisava.” [a5]. Tratam-se de narrativas de um passado considerado como um modelo de valor e até de conduta para o presente e a referência permanente

a uma comunidade, “os portugueses” de grande feitos. Estas narrativas incluem-se naquilo que Carretero (2017) designa por narrativas mestras nacionais.

Foram, no entanto, as narrativas de tipo crítico (19) que tiveram maior peso (68%) na aprendizagem desta aula-oficina. Temos narrativas em que as circunstâncias atuais são interpretadas de forma alternativa, desconstruindo-se significados que haviam sido formados para uma consciência de tipo tradicional ou exemplar. Claramente, percebe-se um discurso renovado que critica ideologicamente a moral tradicional. Senão, vejamos: “Se esquecermos o que fizemos é muito possível que se venham a repetir os erros do passado.

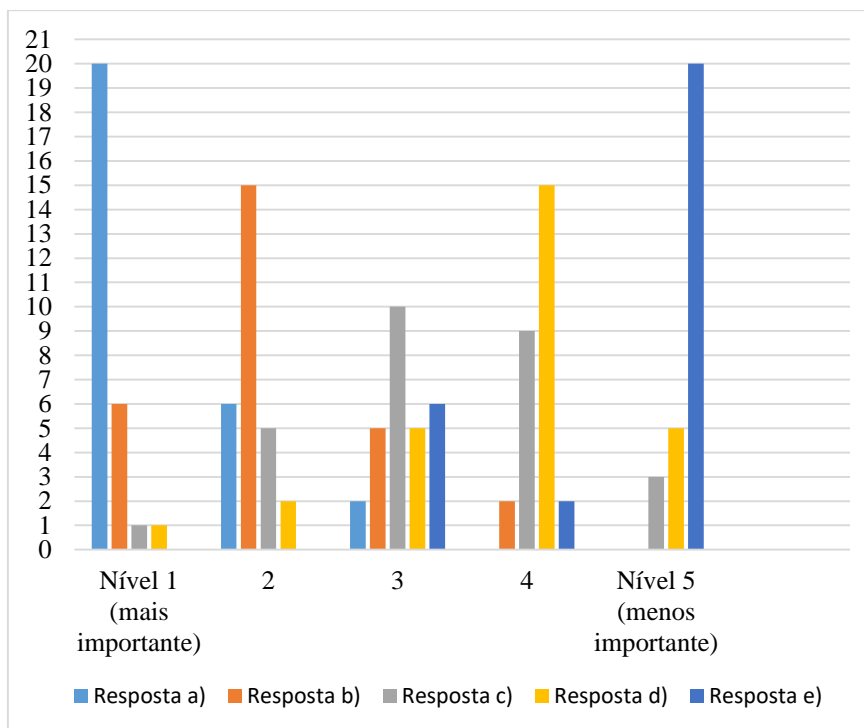
Por isso, é que já há tanto tráfico humano.” [a8]; “A forma como hoje estudamos a escravatura fez-me ver que está relacionada com a discriminação racial que hoje temos em tantos países e também em Portugal. Não admira com aquilo que foi feito aos africanos, tornando-os escravos, que isso leve a que hoje eles sejam vistos como povos inferiores. Eu não quero para mim viver num mundo em que haja racismo. Acho que todos temos de combater isso. Por isso, hoje consegui perceber que o racismo já começou há muito tempo.” [a16]; “A falta de informação sobre este tema da escravatura só ajuda a que o racismo exista mais. Normalmente, só nos ensinam a parte boa da nossa história. A ignorância sobre o verdadeiro passado leva a que pensemos que não saibamos porque é que há racismo e isso é perigoso.” [a24]

A partir do questionário de metacognição (questão 5 do Anexo 1), confirmamos que a aula-oficina conseguiu produzir sobretudo uma consciência histórica de tipo crítico. Nele analisamos os resultados de cinco itens (Tabela 1).

**Tabela 1.** Itens analisados no estudo

<b>Item</b>	<b>Enunciado</b>
	O estudo da escravatura e racismo foi importante para mim porque:
a)	tratou um assunto polémico ligado aos direitos humanos e à valorização da dignidade humana.
b)	compreendi as origens do racismo em relação às comunidades afrodescendentes.
c)	compreendi como a História ajuda a explicar o nosso presente.
d)	reconheci como a História ajuda a desenvolver atitudes de respeito pelos outros e valores democráticos.
e)	compreendi a existência de diferentes convicções.

Os resultados da análise destes cinco itens revelaram-nos a importância que os alunos atribuíram ao estudo do tema da escravatura e racismo. A figura 4 apresenta esses resultados.



**Figura 4.** Distribuição da natureza da importância do tema da escravidão e racismo para os alunos. Frequências (n=28)

Por um lado, emerge da Figura 4 com clareza, a valorização das alíneas a) e b) do enunciado como elementos centrais do que os alunos valorizaram na sua aprendizagem em torno do tema da escravidão e racismo. Por outro lado, as alíneas d) e e) foram aquelas variáveis que os alunos deram menos importância na aprendizagem do tema. Assim, distribuímos as respostas dos alunos nas seguintes categorias (Tabela 2).

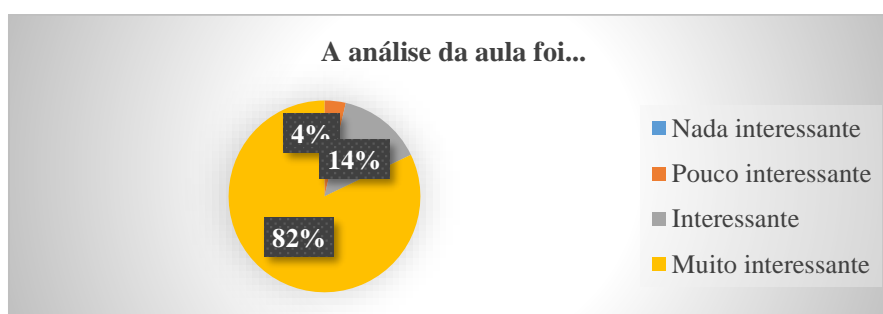
**Tabela 2.** Categorias de análise das representações dos alunos em torno da sua aprendizagem sobre a escravidão e racismo

Categorias de análise	Indicadores de análise	Itens do enunciado	Total de ocorrências				
			1 (mais importante)	2	3	4	5 (menos importante)
<b>Valores e Atitudes</b>	Valorização dos direitos humanos	Alínea a)	20	6	1	1	0
	Abertura a convicções e respeito	Alínea d)	0	2	9	15	2
<b>Capacidades</b>	Pensamento crítico	Alínea e)	0	0	3	5	20
<b>Conhecimentos e compreensão histórica</b>	Conhecimento e compreensão do mundo e de si mesmo	Alínea b)	6	15	5	2	0
	Reconhecimento da importância da História	Alínea c)	2	5	10	5	6

A categoria “Valores e atitudes” é a mais referida pelos alunos relativamente à valorização dos direitos humanos, embora a abertura a outras convicções e respeito apareçam com significado apenas em grau de importância de níveis 3 e 4. A categoria “Capacidades” apresenta resultados que demonstram alguma dificuldade dos alunos no desenvolvimento de um pensamento crítico que incorpore a multiperspetiva, uma vez que a alínea considerada menos importante pelos alunos foi a relativa à compreensão da existência de diferentes convicções. Quanto à categoria “Conhecimentos e compreensão histórica” verifica-se que o tema da escravatura e racismo adquiriu nos alunos conhecimento e compreensão do mundo e de si mesmo uma vez que a alínea b) relativa à compreensão das origens do racismo em relação à comunidades afrodescendentes teve uma grande incidência de respostas de representações de níveis 1 e 2, os níveis de maior importância para os alunos. Por fim, os alunos compreenderam a importância da História na explicação do presente, atribuindo a este indicador de análise sobretudo os níveis 2, 3 e 4 (20 alunos), com maior prevalência no nível 3 (10 alunos).

### 3.3. Resultados de aprendizagem da aula-oficina para o desenvolvimento de competências de uma cidadania democrática

O questionário de metacognição (questões 1 e 2 do Anexo 1) possibilitou-nos compreender a avaliação dada pelos alunos à aula-oficina e averiguar se esta potenciou um espaço de construção de cidadania democrática. Na primeira questão foi utilizada a escala qualitativa: «Nada interessante», «Pouco interessante», «Interessante» e «Muito interessante» (Figura 5).



**Figura 5.** Avaliação dada pelos alunos relativamente à aula-oficina. Frequências (n=28)

Através da figura 5 é possível constatar que os alunos consideraram a aula-oficina como «Muito interessante» (82%) e «Interessante» (14%), o que é revelador do seu importante papel na motivação e interesse que este tipo de metodologia cria no ensino e aprendizagem da História. Mas também nos interessa compreender que justificações os alunos atribuem a esta avaliação. Para tal, das respostas dos alunos emergiram as seguintes categorias (Tabela 3).

**Tabela 3.** Categorias de análise das justificações dos alunos relativamente à avaliação da aula-oficina

Categorias de análise	Indicadores de análise	Total de ocorrências
<b>Aprendizagem histórica</b>	Reconhecimento da utilidade de fontes	8
<b>Motivação na aula</b>	Interesse pela temática: conceitos-chave (escravatura e racismo)	15
<b>Cidadania e participação</b>	Pensamento crítico	3
	Atitudes e valores	2

A categoria “Motivação na aula” é a mais referida pelos alunos, o que significa que a temática lhes despertou interesse, resultado que coincide com o que foi aferido sobre a importância que o tema escravidão e racismo teve para os alunos por se tratar de um assunto polêmico ligado aos direitos humanos e à valorização da dignidade humana. A seguir, a categoria “Aprendizagem histórica” reúne a preferência em segundo lugar com o reconhecimento da utilidade das fontes históricas para a aprendizagem da História. A comprovar estes dados, acresce ainda os dados da grelha de observação direta que comprovam o estímulo a capacidades de análise e de pensamento crítico para interpretar as fontes: avaliar e ajuizar motivos, utilidade, fiabilidade e credibilidade das fontes. Por fim, a categoria “Cidadania e participação” revelou que cinco alunos referem que a aula-oficina ajudou-os a saber escutar e a refletir em grupo-turma, tendo havido a possibilidade de os alunos apresentarem as suas ideias e uma atitude do professor que procurou que se respeitassem as intervenções de cada aluno, aspeto também visível no nosso registo de grelha de observação direta. A observação direta também nos fornece dados que comprovam a importância da aula-oficina no desenvolvimento de competências de cidadania democrática, pois ficou bem patente a promoção de uma aprendizagem de discussão de assuntos de forma racional e pacífica, com o conhecimento de diferentes opiniões sobre o mesmo assunto, com um professor que recorreu a abordagens metodológicas que negam o afastamento ou a indiferença perante o tema. Igualmente, no momento de apresentação das respostas de cada grupo às questões-problema que haviam ficado definidas para cada grupo, verificou-se um grande interesse dos alunos em se prepararem para debates de temas polémicos, com uma postura de grande indagação e participação na discussão. Assim, essas potencialidades referidas pelos alunos acerca da utilização da aula-oficina para a aprendizagem de história controversa, contribuiu para que se criasse um espaço de construção de cidadania democrática.

#### **4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

Os resultados deste estudo revelam que a metodologia de aula-oficina para o ensino da história controversa beneficia o desenvolvimento de uma consciência histórica de tipo crítico. Foi notória a progressão das narrativas dos alunos entre a fase de levantamento de ideias prévias e a fase de síntese da aula, que inicialmente se situavam no tipo tradicional e depois evoluíram para narrativas de tipo crítico. Nelas os alunos reconhecem na História uma função social, pois através dela perceberam que é possível desconstruir preconceitos como o do racismo. Desta forma, a aula-oficina constituiu um espaço de construção de cidadania democrática, a partir do questionamento, inferência e interpretação de fontes históricas, com a intenção do conhecimento histórico construído poder vir a ser mobilizado na vida quotidiana e permitindo, desta forma, que os alunos compreendam melhor a finalidade e a utilidade da História. E por fim, não podemos esquecer que os alunos gostaram de aprender História com esta metodologia. Ainda que o nosso estudo não tenha versado sobre as atitudes do professor, importa salientar que a possibilidade da nossa observação direta nos trouxe a percepção da importância do perfil do professor perante o ensino da história controversa, pois a sua atitude consciente de relacionar o passado e o presente teve certamente influência na construção de uma consciência histórica que acrescenta valor ao ensino da História.

O trabalho da história controversa da escravidão e racismo possibilitou que os alunos adquirissem consciência histórica uma vez que verificamos que estes não sabiam que estes temas tinham uma explicação histórica. Os alunos compreenderam a natureza e os mecanismos dos conflitos associados a este tema, que este se relaciona com direitos humanos e refletiram em formas de os enfrentar.

A oportunidade de discussão de história difícil e controversa ajudou-os na sua forma de leitura da sociedade e a desenvolverem uma postura analítica do modo como observam a sociedade e o mundo, para que seja pautada pela tolerância, reflexão e criticidade (Barton e McCully, 2012; Goldberg e Savenije, 2018; Sheppard e Levy, 2019; Zembylas e Kambani, 2012).

Apesar de reconhecermos as dificuldades do trabalho de questões históricas difíceis, esse trabalho cria oportunidades para anular visões estereotipadas sobre o passado e o presente e, desta forma, ajuda a construir identidades mais inclusivas e a treinar alunos para uma vida de coesão pacífica em sociedades plurais.

## REFERÊNCIAS

- Alves, L.A. e Ribeiro, C. P. (2013). Ideias de alunos sobre o ‘seu’ passado doloroso – a guerra colonial portuguesa. Em J. Prats, I. Barca & R. López (Orgs.), *História e Identidades Culturais* (pp. 81-101). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. Em *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Editora Edições 70
- Barton, K. C. (2019). Teaching Difficult Histories The Need for a Dynamic Research Tradition. In M. H. Gross e L. Terra (Eds.). *Teaching and Learning the Difficult Pasts. Comparative Perspectives* (pp. 11-25). Routledge.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, United States: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. y McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. Em M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. (2014). Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Artmed.
- Conselho da Europa. (2018). Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras. Conselho da Europa. <http://www.coe.int/culture-of-cooperatio>
- Epstein, T. y Peck, C. (Eds.). (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. New York, United States: Routledge.

- Férias, A. R., Armas, X. y Maia, C. (2022). Histórias difíceis e sensíveis no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Currículo, salas de aula e espaços públicos. *Sensos-e*, IX(1), 29-35. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4282>
- Foster, S. (2013). Teaching Controversial Issues in the Classroom: The Exciting Potential of Disciplinary History. Em M. Baildon, K. S. Loh, I. M. Lim, G. İnanç, and J. Jaffar (Eds.), *Controversial History Education: History Textbook Controversies and Teaching Historical Controversy in Asian Contexts* (pp. 19-39). London: Routledge.
- Goldberg, T.; Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. Em S. A. Metzger and L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, (pp. 503-526). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Gómez, J., Ortuño, J.; Molina, S. (2014). Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 05–27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gross, M. H. y Terra, L. (Eds.). (2019). *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives*. New York, United States: Routledge.
- Harris, R. (2011). Citizenship and history. Uncomfortable bedfellows. Em I. Davies (Ed.), *Debates in History teaching* (pp. 186-196). Routledge.
- Kello, K. (2016). Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 35–53.
- Lee, P.; Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, 14-19.
- Maia, T. de A.; Alves, L. A. M.; Hermeto, M.; Ribeiro, C. S. P. (Org.) (2016). *(Re)Construindo o Passado: o papel insubstituível do ensino da História*. Porto Alegre, EDIPUCRS e CITCEM.
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Ministério da Educação.
- Seixas, P.; Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Sheppard, M.; Levy, S. A. (2019). Emotions and Teacher Decision-Making: An Analysis of Social Studies Teachers' Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203. DOI: 10.1016/j.tate.2018.09.010.
- van Boxtel, C.; Grever, M.; Klein, S. (Eds.). (2016). *Sensitive Pasts. Questioning Heritage in Education*. New York/Oxford: Berghahn Books.
- Zembylas, M.; Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.



## ANEXOS

### Anexo 1 – Questionário de metacognição

Responde individualmente e com sinceridade às seguintes questões.

**1. Selecciona a alínea que melhor responde ao que consideras como foi a aula.**

- a) Muito interessante
- b) Interessante
- c) Pouco interessante
- d) Nada interessante

**2. Selecciona a alínea que melhor justifica a tua opção anterior.**

- a) Escutar e a refletir em conjunto na turma, respeitando as ideias.
- b) Analisar as fontes de forma crítica, desenvolvendo o espírito crítico.
- c) Construir conhecimentos históricos com fontes.
- d) Conhecer diferentes opiniões sobre o mesmo assunto.
- e) Analisar um tema interessante.

**3. Selecciona a alínea que melhor responde ao que consideras como te sentiste perante o estudo de uma história controversa como a escravatura e o racismo.**

- a) Nada confortável
- b) Pouco confortável
- c) Confortável
- d) Muito confortável

**4. Justifica a tua opção.**

---

---

**5. Ordena de 1 (mais importante) a 5 (menos importante) as seguintes opções para cada uma das frases.**

O estudo da escravatura e racismo foi importante para mim porque:

- a) tratou um assunto polémico ligado aos direitos humanos e à valorização da dignidade humana.
- b) compreendi as origens do racismo em relação às comunidades afrodescendentes.
- c) compreendi como a História ajuda a explicar o nosso presente.
- d) reconheci como a História ajuda a desenvolver atitudes de respeito pelos outros e valores democráticos.
- e) compreendi a existência de diferentes convicções.

## 22. Estudiantes y ciudadanos: ¿Qué nivel de agencia demuestran los estudiantes secundarios al tratar temas controversiales de la historia reciente chilena?

Ojeda Millahueque, Patricia<sup>1</sup>

Neira Magliocchetti, Paula<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universitat de Barcelona, España.*

<sup>2</sup>*Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

**Resumen:** En Chile durante el año 2019 multitudinarias protestas dieron paso al llamado “Estallido Social”. Los múltiples casos de violaciones a los derechos humanos ocurridos en aquella época y los destrozos ocurridos en distintas capitales regionales, lo vuelve un tema controversial hasta el día de hoy. En este contexto, este estudio analiza los discursos de estudiantes de Segundo Medio (15-16 años) sobre su agencia en el marco de este proceso histórico. Por medio de la respuesta a una pregunta abierta de 185 estudiantes de 7 escuelas de la Región Metropolitana, y a partir de una metodología cualitativa, un análisis temático y la creación de categorías emergentes se distinguen distintos niveles de agencia. A partir de los resultados, se caracterizan 4 niveles de agencia y se identifica su relación con la enseñanza de la agencia histórica y la educación en DD.HH. en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, poniendo en valor la importancia de promover la capacidad de agencia de los estudiantes en el aula para educar ciudadanos críticos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Ciudadana, Agencia Histórica, Educación en Derechos Humanos, Didáctica de las Ciencias Sociales.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En los últimos años Chile ha vivido transformaciones sociales que exigen de la ciudadanía más y mejor participación. Durante el año 2019 multitudinarias protestas sociales configuraron el llamado “Estallido Social” que se inició con cientos de estudiantes secundarios evadiendo el pago de la locomoción colectiva y que derivó en espontáneas asambleas ciudadanas (Garcés, 2020). En este periodo ocurrieron múltiples casos de violaciones a los derechos humanos que fueron denunciados por organismos internacionales (Naciones Unidas, 2019) y que aún no han sido condenados en su totalidad por el sistema judicial chileno.

Como consecuencia de los disturbios, protestas y manifestaciones, la clase política acordó la creación de una nueva Constitución Política y durante el año 2021 se instaló una Convención Constitucional que contó con diversos mecanismos de participación para la ciudadanía. Sin embargo, a pesar de la alta participación electoral en el Plebiscito del año 2020 (BCN, 2020) se obtuvieron magros resultados en la participación ciudadana durante la redacción de la propuesta constitucional (Delamaza, 2022). Finalmente, la nueva propuesta de Constitución fracasó en su intento de derogar la Constitución implementada durante la dictadura, al ser rechazada en el Plebiscito efectuado en el año 2022.

En este desafiante contexto, docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se enfrentan a la enseñanza del pasado reciente con la responsabilidad de promover ciudadanos críticos y participativos y una cultura que siga los lineamientos de la Educación en Derechos Humanos (UNESCO, 2012). Esto supone educar a estudiantes con capacidad de agencia. En otras palabras, educar personas que demuestren en su cotidianeidad valores, actitudes y conductas vinculadas con el respeto y defensa de los derechos humanos y comprometidos con modificar los aspectos de su realidad que obstaculicen su realización efectiva (Rodino & Brenes, 2005).

Siguiendo esta premisa, la educación escolar se convierte en una oportunidad para educar ciudadanías participativas, transformadoras, críticas, que respetan los derechos humanos y que busquen la justicia social (Robinson et al., 2020; Westheimer & Kahne, 2004).

### **1.1 Educación en Derechos Humanos**

Según la Resolución de las Naciones Unidas (2012) la Educación en Derechos Humanos (EDH) engloba tres aspectos: la educación sobre los derechos humanos, que se orienta a conocer las normas, principios, valores y mecanismos que los protegen; la educación por medio de los derechos humanos, en donde se aprende y se enseña siempre respetando los derechos de docentes y estudiantes; y la educación para los derechos humanos, que propone ejercer, respetar y defender sus derechos y los de los demás. Según esta normativa, se espera promover una cultura de respeto, defensa y promoción de los derechos humanos (Bajaj, 2011). Esto significa que es necesario entregar las herramientas suficientes a los educandos para que puedan actuar a favor de la justicia y defender los derechos humanos. Por lo tanto, la EDH está destinada a empoderar a individuos y comunidades (Bajaj, 2011; Osler & Skarra, 2021).

Bajaj (2011) identifica el tipo de EDH para la acción transformadora que fomenta en el estudiante un sentido de agencia transformadora o estratégica y que supone comprender las desigualdades, identificar los grupos marginalizados, incentivar la voluntad de actuar frente a las injusticias y promover un mayor respeto en los derechos humanos.

Entre las acciones de solidaridad con las víctimas, de búsqueda de igualdad y justicia, se pueden incluir las protestas colectivas, las intervenciones en situaciones de abuso, afiliarse a una ONG y participar de los movimientos sociales (Bajaj, 2011). Esta propuesta también implica un examen crítico del presente y el pasado con el fin de re-imaginar y crear un futuro justo (Osler & Skarra, 2021).

## **1.2 Agencia Histórica**

La necesidad de examinar críticamente el presente y el pasado viene aparejada de las nuevas tendencias historiográficas que estudian a los individuos y a los grupos históricamente excluidos como agentes influyentes en los cambios históricos (Massip et al., 2020). Esto implica, explicar los procesos históricos considerando la agencia humana y su influencia en las causalidades y el cambio social y, además, comprender las propias capacidades como agentes de la vida social y de los cambios históricos (Massip et al., 2020). Comprender la diversidad de agentes históricos que existen ayuda a los estudiantes a darse cuenta de su propio papel en la sociedad (Barton, 2012). Además, el concepto de Agencia Histórica considera el involucramiento de la conciencia temporal y la memoria con el fin de dar sentido a cualquier tema social, pasado o presente (Seixas, 2013).

Este enfoque permite que los estudiantes comprendan que la democracia depende de todas las personas y que valoren su propia participación en el sistema democrático. En esta línea, la literatura sobre enseñanza y aprendizaje de la historia ha señalado la agencia como la habilidad para contribuir a los cambios sociales, tomar decisiones con el fin de cumplir objetivos y reflexionar sobre sus consecuencias (Barton, 2012) y su enseñanza fomenta la participación democrática en sus propios contextos y la toma de decisiones de manera informada (Barton, 2012; Peck et al., 2011).

## **1.3 Ciudadanía orientada a la Justicia Social**

En síntesis, el concepto de agencia alude a la capacidad de comprenderse como individuos que pueden actuar y transformar su realidad en el marco de la defensa y protección de los Derechos Humanos (Tibbits, 2002; UNESCO, 2012). La agencia histórica, por su parte, implica comprender el quién o quiénes, el qué y el porqué de las acciones históricas. En otras palabras, permite interpretar las motivaciones de las acciones de los individuos, las sociedades y las consecuencias de sus decisiones para dar sentido a la historia (Huijgen et al., 2017; Seixas, 1993). Comprender que nuestro presente tiene sus bases en las acciones del pasado permite a los estudiantes desarrollar un sentido de pertenencia en su comunidad que se traduce en la acción para la transformación por el bien común. En este sentido, la agencia se vincula directamente con una ciudadanía orientada a la justicia social en donde los ciudadanos son conscientes de los problemas sociales y analizan críticamente las injusticias sociales, políticas y económicas más allá de las causas superficiales y participan activamente en la sociedad a través de acciones que buscan la transformación a una sociedad más justa y democrática (Westheimer & Kahne, 2004).

Dado el lugar que ocupa la escuela en la promoción de la ciudadanía, conocer la opinión que los estudiantes tienen sobre su propia agencia resulta importante para la toma de decisiones pedagógicas. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar el nivel de agencia que tienen 185 estudiantes de Segundo Medio.

Para realizar el análisis se examina la redacción de una respuesta escrita en la que los estudiantes deben tomar una posición argumentada sobre ciertos eventos controversiales del pasado reciente.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El análisis se realizó a partir de las respuestas a un cuestionario realizado durante el primer semestre escolar del año 2021. Este cuestionario se aplicó en el marco de la investigación “Inclusión y efectividad en Pensamiento Histórico y Ciudadanía”<sup>4</sup> que se realizó en 7 escuelas de la Región Metropolitana y que trabajó con profesores de Historia Geografía y Ciencias Sociales y sus estudiantes de Segundo Medio (15-16 años).

Las escuelas se escogieron considerando la diversidad de administraciones y modalidades educativas que existen en Chile y la aceptación y compromiso que demostraron los docentes y directivos de los centros educativos. Algunas de las características de los establecimientos educacionales se observan en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Características de las escuelas participantes del estudio.

Escuela	Tipo de administración	Modalidad	Comuna	Cantidad de Estudiantes Matriculados (2021)
Escuela A	Subvencionado	Polivalente	San Ramón	550
Escuela B	Subvencionado	Técnico Profesional	Puente Alto	512
Escuela C	Privado	Científico Humanista	Padre Hurtado	896
Escuela D	Subvencionado	Científico Humanista	San Miguel	1079
Escuela E	Privado	Científico Humanista	Santiago	1657
Escuela F	Subvencionado	Científico Humanista	Padre Hurtado	964
Escuela G	Subvencionado	Polivalente	Santiago	347

La aplicación de los cuestionarios se realizó considerando la modalidad híbrida que existía en el año 2021. Debido a las restricciones sanitarias provocadas por la pandemia COVID-19, se establecieron aforos limitados en las salas de clases y sólo algunos estudiantes asistían de manera presencial a las escuelas. Debido a esta situación, las clases se transmitían por videoconferencia al resto de los estudiantes. Considerando este contexto, el cuestionario se realizó en formato físico y en formato online a través de la Plataforma SurveyMonkey. Antes de su aplicación se pidió el consentimiento informado de los padres y asentimientos informados a los estudiantes que daban cuenta de la voluntariedad de su participación en este estudio.

### 2.2. Instrumentos

El cuestionario aplicado a los estudiantes contaba con 16 preguntas de alternativas y dos preguntas de respuesta abierta y para este estudio es analizada la respuesta a la primera pregunta del cuestionario, en donde se les pedía que escribieran su opinión sobre el Estallido Social ocurrido en Chile durante el año 2019 y sobre el rol que creían tener en este evento. De los 625 estudiantes proyectados en la muestra original, solo un 48,48% respondió el cuestionario y quienes contestaron la respuesta escrita fueron 185

<sup>4</sup> El Proyecto “Inclusión y efectividad en Pensamiento Histórico y Ciudadanía” del Centro de Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile fue financiado por PIA-CONICYT CIE 160007.

estudiantes, lo que corresponde a un 29,6 % de la muestra original. En la siguiente tabla se indican la cantidad de respuestas obtenidas por establecimiento educacional.

**Tabla 2.** Cantidad de respuestas obtenidas en cada establecimiento educacional

	Esc. A	Esc. B	Esc. C	Esc. D	Esc. E	Esc. F	Esc. G	Total
Cursos de II Medio	3	3	2	2	2	2	3	17
Cantidad de Estudiantes	136	75	70	80	68	80	116	625
Cuestionarios Respondidos	70	43	29	31	40	52	38	303
Respuestas Escritas	32	33	27	4	32	32	25	185
Porcentaje de Respuestas Escritas *	23,5%	44%	38,6%	5%	47,1%	40%	21,6%	29,6%

\*con respecto a la cantidad total de estudiantes.

### 2.3. Procedimiento

Las respuestas fueron analizadas desde un enfoque cualitativo (Creswell, 2013) y a partir de categorías emergentes (Miles et al., 2014) se distinguieron 4 niveles de agencia. Estos niveles de agencia comparten tres características: el reconocimiento de la agencia que poseen, el interés que demuestran sobre temáticas sociales o relacionadas con los DD.HH. y las menciones a las acciones que realizan. A estos distintos niveles de agencia se les asignó un puntaje desde el 0 hasta el 3 considerando que existe una progresión entre cada nivel. Este trabajo consideró la creación de una rúbrica que se utilizó para revisar las 185 respuestas de los estudiantes y que se detalla a continuación en la Tabla N°3.

**Tabla 3.** Rúbrica para la asignación de puntaje a las respuestas escritas de los estudiantes

Puntaje asignado	0	1	2	3
Agencia	No se reconoce como agente de cambio ni demuestra interés de serlo o no responde a la pregunta.	No se reconoce como agente de cambio, demuestra interés en temáticas sociales y/o relacionadas con los DD.HH. pero no realiza acciones para su promoción y/o defensa	Se reconoce como agente de cambio (aunque no lo explicita), demuestra interés en temáticas sociales y/o relacionadas con los DD.HH. y no realiza acciones para su promoción y/o defensa	Se reconoce como agente de cambio (aunque no lo explicita), demuestra interés en temáticas sociales y/o relacionadas con los DD.HH. y realiza acciones para su promoción y/o defensa

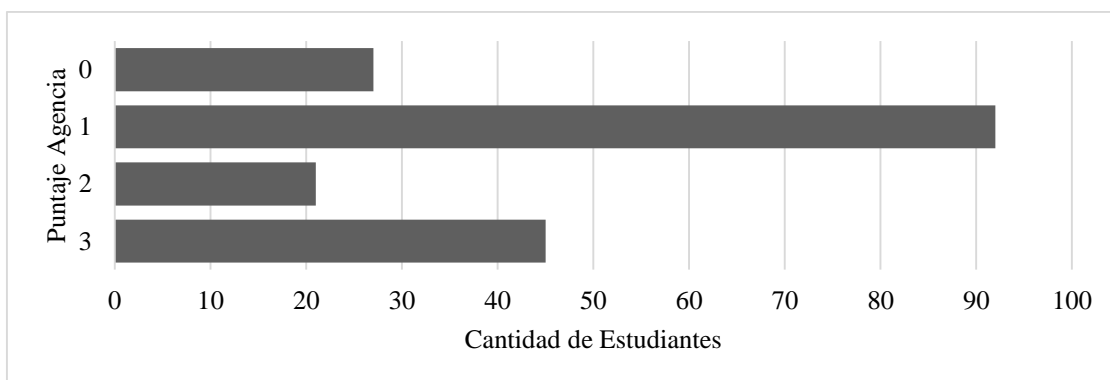
Antes de asignarles puntaje a las respuestas, se realizaron 4 calibraciones entre los revisores. En cada reunión de calibración se compartieron comentarios, observaciones y preguntas, comparando constantemente los resultados y cuestionando las decisiones tomadas por las investigadoras en la asignación del puntaje. Este proceso apuntó a la refinación de la rúbrica, ajustándola a partir de las conclusiones obtenidas de estas reuniones.

Considerando la diferencia que hubo entre la cantidad de estudiantes que respondieron por escuelas se desestimó la comparación de los resultados entre escuelas y se consideró el análisis de las respuestas como un todo. Luego, las respuestas se clasificaron según el puntaje asignado en cuatro grupos.

Finalmente, cada grupo fue analizado por sí solo, con el fin de encontrar patrones o explicaciones que trascendieran las respuestas individuales de los estudiantes.

### 3. RESULTADOS

La primera etapa del análisis tuvo como propósito observar los datos como un todo, sin realizar diferencias por escuela. En relación con el total de respuestas, 104 estudiantes correspondientes al 56% del total se identifica como hombre y 81 estudiantes, correspondientes a un 44% de la muestra se identifica como mujer. Con respecto a los resultados obtenidos al aplicar la rúbrica, 92 estudiantes obtuvieron puntaje 1 (49,7%); 45 estudiantes obtuvieron puntaje 3 (24,3%); 27 estudiantes obtuvieron puntaje 0 (14,7 %) y 21 estudiantes obtuvieron puntaje 2 (11,4 %). La distribución de los puntajes se puede observar en el siguiente gráfico.



**Gráfico 1.** Clasificación de respuestas por puntaje obtenido

La segunda etapa del análisis tuvo como propósito caracterizar cada uno de los niveles de agencia puntuados por la rúbrica. Para ello se realizó un análisis temático (Braun & Clarke, 2021), con el fin de identificar patrones en las respuestas escritas por los estudiantes. Un aspecto transversal de los niveles 3, 2 y 1 es el interés que se demuestra por temáticas sociales o relacionadas con los derechos humanos. Esto queda expuesto a través de la caracterización de problemáticas sociales e identificación de la vulneración de derechos; la descripción de las protestas sociales y sus consecuencias; y la identificación del rol que tuvieron las Fuerzas Armadas durante el conflicto y la ineficacia del gobierno en promover una solución institucional a las protestas que ocurrían que escriben los estudiantes. Por otra parte, quienes obtuvieron puntaje 0 no demuestran interés en temáticas sociales. Las mayores diferencias que existen entre los niveles son las acciones que dicen realizar y su reconocimiento como agentes de cambio. Estas diferencias se sintetizarán en los siguientes apartados.

#### 3.1 Nivel 3

Para obtener tres puntos los estudiantes tenían que reconocerse como agentes de cambio, demostrar interés en temáticas sociales o relacionadas con los DD.HH. y mencionar la realización de acciones para su promoción y/o defensa. En este nivel, las distintas acciones que los estudiantes mencionan que son capaces de realizar o que realizaron durante el Estallido Social, se pueden clasificar según lo indicado en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Clasificación de acciones realizadas por los estudiantes que obtuvieron puntaje 3

Acciones	Citas de estudiantes
----------	----------------------

Participación en manifestaciones y protestas colectivas	Asistir a las marchas Castigada por ir a las marchas Difundir en las redes sociales lo que está pasando Estamos reclamando algo importante para nosotros Estuve en las marchas apoyando a la gente Impulsar la revuelta social Manifestarme para tener una mejor calidad de vida Manifestarse constantemente Organizar movilizaciones en el colegio Participar de las evasiones en el metro Participar del 18 de octubre Salir a protestar, marchar
Comprensión de las desigualdades	Ayudar a mis papás a comprender estas problemáticas Entender el tema social y económico que envuelve este problema Entender las causas del estallido
Voluntad de actuar frente a las injusticias	No quedarme callado frente a las injusticias
Promover respeto y defensa por los derechos humanos	Ayudar a que en Chile haya igualdad Defender nuestra opinión Luchar por la igualdad, el respeto, la equidad y la justicia Seguir luchando por lo que nos corresponde a cada ciudadano
Contribuir a los cambios sociales	Ayudar a que sea un mejor país Mi rol es mejorar Chile Orientar a la gente para que entre todos tomemos el mejor camino para un nuevo Chile Participar de un movimiento que generó un cambio en la gente Participar del cambio social Ser parte de un cambio político y social
Examen crítico del presente	Aportar buena información Aprender, ver diferentes puntos de vista Conversar y debatir con distintas personas Crear un nuevo pensamiento Divulgar información Explicar lo que sucede Hablar del tema con mis amigos y debatir en clases Informar sobre las cosas que pasaron en el Estallido (aunque no sepa todo) Informar y saber las diferentes realidades y perspectivas es lo más importante Opinar correctamente sobre el tema Tener un punto de vista válido
Toma de decisiones de manera informada	Motivar a que la gente vote (no obligando a votar por ciertos candidatos que me gusten, si no que tengan su opinión y la demuestren)

El reconocimiento como agentes de cambio de los estudiantes está relacionado con las acciones que realizaron o que realizan actualmente. Así como también de las limitaciones a su rol como agentes de cambio. Una estudiante escribe:

“El estallido social ocurrió cuando yo tenía 13 años, yo a esa edad quería salir a marchar y a participar en todo lo que estaba pasando, porque no me gustaba quedarme de brazos cruzados mirando sin hacer absolutamente nada. Sin embargo, ni mis padres, ni mi familia me apoyaba en eso y no me permitieron involucrarme en ninguna actividad que tuviera alguna relación con el estallido.” (52M)



Entre las limitaciones a su capacidad de agencia se encuentran: las prohibiciones que le dieron sus padres o familiares, ser menor de edad, no poder participar de las votaciones y elecciones y no ser escuchados por los adultos. A pesar de las limitaciones, en este nivel los estudiantes declaran que de todas maneras actuaron. Un aspecto interesante que se identifica en este nivel es que se repite la idea de pertenecer a una “generación”, “generación más joven” “generación de los más jóvenes” o “los jóvenes”. La siguiente cita representa esta idea:

“Yo creo que más que tener un rol como persona, sería un rol como generación, ya que soy parte de una generación que ha abierto las mentes a muchas otras generaciones pasadas e incluso dentro de la misma generación.” (128M)

### 3.2. Nivel 2

Para obtener 2 puntos el estudiante debía reconocerse como agente de cambio y demostrar interés en temáticas sociales y/o relacionadas con los DDHH. Sin embargo, en este nivel las acciones que mencionan que realizan para la promoción y defensa de los DD.HH., son abstractas y no se pueden vincular con una acción concreta en el presente o el pasado. Algunos de sus intereses por actuar se pueden clasificar como aparece en la siguiente tabla:

**Tabla 5.** Clasificación de las acciones realizadas por los estudiantes que obtuvieron puntaje 2

Clasificación de acciones	Citas de estudiantes
Interés por las manifestaciones y protestas colectivas	Apoyar a la gente que protesta Apoyar a las marchas Apoyar el movimiento sin salir de casa Apoyar las ideas de las manifestaciones No voy a manifestaciones, pero apoyo el cambio
Agencia futura	Aprender de esto para hacer una diferencia en el futuro Aprender de lo que pasó y mejorar para mi futuro Estudiar para tener mi profesión Ver como se están haciendo las cosas para en un futuro saber sobre los cambios que hubo en Chile
Aprobar las acciones de quienes contribuyen a los cambios sociales	Apoyar a las personas Apoyar al pueblo Apoyar desde mi casa Apoyar la causa Estar de acuerdo en que la gente se manifieste Solo soy una estudiante que apoya al pueblo

Su reconocimiento como agente de cambio no es tan claro como en el nivel anterior, ejemplo de ello es lo que expresa la siguiente estudiante: “Estuvo totalmente bien que el pueblo demostrara su disgusto con la Constitución [...] Mi rol sería *apoyando* (*sic*) el movimiento, ya que no puedo salir a protestar, ni ejercer el voto. Apoyo desde mi hogar.” (3M) No queda claro si es que la estudiante se considera parte del pueblo disgustado o si no se incluye dentro de este movimiento social. Tampoco queda claro qué acciones implica “apoyar” palabra que se repitió constantemente entre los estudiantes que obtuvieron este puntaje. Sin embargo, queda claro el interés que tienen en el cambio social y la necesidad de lograr mayor equidad en Chile. Esto queda expresado en frases como la siguiente: “Mi rol sería apoyar a las personas que sacan la cara defendiendo los derechos humanos.” (49M)

### 3.3. Nivel 1

Para obtener 1 punto los estudiantes deben demostrar interés en temáticas sociales o relacionadas con los DDHH, pero no se reconocen como agentes de cambio ni realizan acciones para su promoción o defensa.

La mayoría de los estudiantes en sus escritos realizan un diagnóstico de la sociedad chilena, enumeran los problemas de desigualdad que existen en el país y no mencionan su participación en este proceso o enuncian que no participaron en las manifestaciones sociales durante el estallido. Hay otros estudiantes que no se reconocen como agentes o que no saben cuál es su rol. Las demás respuestas vinculadas con las acciones que realizaron en este proceso histórico se sintetizan en el siguiente cuadro.

**Tabla 6.** Clasificación de las acciones realizadas por los estudiantes que obtuvieron puntaje 1

Clasificación de acciones	Citas de estudiantes
Espectador del proceso histórico	Espectar ya que no puedo hacer nada con mi edad Mi rol en esto es de observador, ya que no participé en nada, pero veo lo que pasa en mi ciudad No tengo un rol, solo soy testigo
Rol sin capacidad de acción	Mi opinión no afecta a este evento social Mi rol es de un estudiante que está aprendiendo sobre estos temas Mi rol es esperar a que el gobierno traiga soluciones Mi rol es ser consciente de lo sucedido Mi rol fue un simple estudiante que quedó en medio Soy solo un ciudadano más

En este nivel los estudiantes reconocen claramente las limitaciones que tienen para participar en sociedad. Hay algunos estudiantes que se posicionan frente al tema del Estallido Social, mencionando que están de acuerdo o en desacuerdo con las manifestaciones, pero otros incluso son conscientes de que su opinión no influye en el acontecer social. Se identifican las limitaciones impuestas por sus padres y apoderados y otras limitaciones provocadas por ser menores de edad y mencionan que no pueden hacer nada. Otros estudiantes relacionan sus limitaciones en este proceso histórico con la restricción de su participación electoral. Un estudiante sintetiza esta situación de la siguiente manera: “Soy demasiado joven para provocar un cambio, del mismo modo que para votar, así que lo único que puedo hacer es dar mi opinión y esperar.” (95H)

Otros simplemente muestran su desinterés en participar de este proceso histórico, como menciona el siguiente estudiante: “Yo sinceramente me considero en el rol del compadre que se quedó en la casa jugando *play* y durmiendo.” (60H)

### 3.4. Nivel 0

Los estudiantes que obtuvieron puntaje 0 no se reconocen como agentes de cambio, no demuestran interés en serlo, ni están interesados en las temáticas sociales o relacionadas con los DD.HH. Algunos identifican el conflicto provocado por el Estallido Social y emociones vinculadas al miedo o violencia, pero no son capaces de dar explicaciones de por qué surge el descontento social. Otros estudiantes identifican este hecho como un hito histórico, pero no mencionan el rol que tuvieron las personas en este. Una parte de los estudiantes consideró el rol que tuvo en este conflicto el gobierno, la política o las fuerzas policiales,

pero como organismos immanentes que no son sustentados por personas. Todos tienen en común que no se reconocen como agentes activos de la sociedad. Un ejemplo de ello es la opinión del siguiente estudiante: “[El estallido social] no me gustó. Esto fue obra del comunismo. Y yo en un rol dentro de este proceso... estoy fuera de ello.” (116H)

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El 85,4% de los estudiantes que se encuentran en los niveles de agencia 1, 2 y 3, con mayor o menor complejidad, dan indicios de situarse en un momento histórico, comprenden la complejidad de causas y consecuencias que tuvo el “Estallido Social” y lo identifican como un hecho controversial que supuso la exposición de distintas posturas en la sociedad. A su vez, destacan las desigualdades que existen en la sociedad chilena y la necesidad de realizar un cambio a esta situación, desde una mirada crítica a las injusticias sociales.

Casi un 25% de quienes respondieron la pregunta escrita, se posicionaron en el nivel 3, en donde se identifican acciones vinculadas a la Educación en Derechos Humanos para la acción transformadora (Bajaj, 2011). Los estudiantes participan de protestas sociales, identifican grupos marginalizados, buscan comprender las desigualdades sociales y promueven la lucha por la defensa de los Derechos Humanos. Sus espacios de acción están vinculados con los espacios públicos, las redes sociales y su colegio, siendo conscientes de la relevancia que tiene su participación en la sociedad y en su escuela. Las respuestas de los estudiantes en este nivel dan cuenta de cómo se consideran agentes activos en la sociedad y se vinculan con la propuesta de una ciudadanía orientada a la justicia social (Westheimer & Kahne, 2004). Estos resultados nos aproximan a ser conscientes de que existen ciudadanos activos en las salas de clases, jóvenes que buscan lograr transformaciones sociales y nos incita a reflexionar sobre qué actividades se pueden realizar para mantener su interés en la resolución de los conflictos sociales. Aún más, considerando que casi el 50% de los estudiantes (quienes fueron calificados con puntaje 1) no tiene claro cuál es su rol en la sociedad, el desafío para los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es lograr que los estudiantes que tienen consciencia de los problemas sociales, que emiten una opinión desde una mirada crítica y que son conscientes de que existe un hecho histórico que está ocurriendo frente a sus ojos, como en este caso fue el Estallido Social, sean capaces de reconocerse como sujetos históricos y agentes activos de la sociedad.

Según los resultados obtenidos, la progresión entre los distintos niveles de agencia no solo está relacionada con el reconocimiento de su agencia y los tipos de acciones que realizan, sino que también se identifican cambios con respecto a sus ideas sobre la pertenencia a una comunidad. Mientras que en el Nivel 3 persisten ideas vinculadas a formar parte de un país, una comunidad o una “generación” el nivel 0 está enfocado completamente a su individualidad. Esto demuestra cómo es necesario centrar la enseñanza de la agencia no solo como el resultado de acciones individuales, sino que es preciso relevar los proyectos colectivos que sustentan estas acciones, tal como menciona den Heyer (2003). Esta estrategia podría promover el avance de los estudiantes desde solo tener una mirada crítica de la sociedad (nivel 1) a integrar su capacidad de agentes de cambio (nivel 3).

En todos los niveles de agencia se da cuenta de la conciencia que tienen los estudiantes de las limitaciones estructurales a las que se enfrentan y existe una tensión permanente entre estas limitaciones y la capacidad que tienen para actuar. En el nivel 3, algunos estudiantes lo solucionan desobedeciendo

las reglas, mientras que en el nivel 1 asumen estas limitaciones y deciden no actuar. Para Barton (2012) es necesario tratar esta tensión desde la óptica de la comprensión de la agencia histórica, ya que es un componente necesario de preparación para la participación cívica y democrática. Por otra parte, den Heyer (2003) explicita que es necesario informar a los estudiantes explícitamente sobre sus capacidades y zonas de influencia en los múltiples contextos en que viven. Siguiendo esta línea, es urgente generar espacios de interacción y diálogo entre los estudiantes, con el fin de que compartan sus intereses sociales, sus inquietudes y que den cuenta cuáles son los espacios de participación que identifican en su escuela y la sociedad, con el fin de motivarse entre ellos a participar de todos los espacios que tengan disponibles.

A partir de los resultados obtenidos consideramos que es necesario profundizar en el análisis de la agencia de los estudiantes integrando dos variables más: la capacidad que tienen para interpretar un hecho histórico y su posicionamiento. Esto porque la capacidad de agencia implica comprender la complejidad de la realidad social y de las desigualdades. De esta manera, el móvil de la acción será consciente e informado, con fin en el bien común y no por una mera participación que podría no tener mayor explicación que seguir a las masas. Incorporar la capacidad de interpretación de los fenómenos sociales y de tomar posición, implica una agencia de mayor complejidad y da paso a la configuración de un ciudadano democrático que vele por las transformaciones por una sociedad más justa. Por lo mismo, integrar dichas variables en investigaciones futuras permitiría comprender mejor la complejidad que existe detrás de los niveles de agencia presentados en esta investigación.

## REFERENCIAS

- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481–508. <https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019>
- Barton, K. (2012). Agency, choice and historical action. *Citizenship Teaching & Learning* 7, 7, 131–142.
- Biblioteca del Congreso Nacional (BCN). (2020, Octubre 26). *Plebiscito logra la mayor participación electoral en la era del voto voluntario*. <https://www.Bcn.Cl/Portal/Noticias?Id=resultados-Plebiscito-2020>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications Inc.
- Delamaza, G. (2022). *Participación popular en el proceso constituyente en Chile. Antecedentes, instrumentos y resultados*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- den Heyer, K. (2003). Between every “now” and “then”: A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 411–434. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473232>
- Garcés, M. (2020). *Estallido social y una nueva Constitución para Chile*. LOM Ediciones.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & ten Dam, G. (2014). Typology of Student Citizenship. *European Journal of Education*, 49(4), 514–528. <https://doi.org/10.1111/EJED.12091>

- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory and Research in Social Education*, 45(1), 110–144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- Massip, M., Castellví, J. & Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de La Historia*, 2, 167–196. <https://doi.org/doi:10.6018/pantarei.445831>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*.
- Naciones Unidas. (2012). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2011. 66/137 (A/RES/66/137)*.
- Naciones Unidas. (2019). *Informe sobre la Misión a Chile 30 de octubre - 22 de noviembre de 2019*.
- Osler, A., & Skarra, J. A. (2021). The rhetoric and reality of human rights education: policy frameworks and teacher perspectives. *Multicultural Education Review*, 13(3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1964265>
- Peck, C., Poyntz, S. & Seixas, P. (2011). “Agency” in students’ narratives of Canadian history. In D. Shemilt & L. Perikleous (Eds.), *The future of the past: Why history education matters* (pp. 253–280). Nicosia, Cyprus: Association for Historical Dialogue and Research.
- Robinson, C., Phillips, L. & Quennerstedt, A. (2020). Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers’ responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 220–241. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495182>
- Rodino, A. M. & Brenes, R. (2005). *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH*.
- Seixas, P. (1993). The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History. *American Educational Research Journal*, 30(2), 305–324. <https://doi.org/10.3102/00028312030002305>
- Seixas, P. (2013). Historical agency as a problem for researchers in History Education. *Antíteses*, 5(10). <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p537>
- Tibbits, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3–4), 159–171. <https://doi.org/10.1023/A:1020338300881>
- UNESCO. (2012). *Plan of Action World Programme for Human Rights Education Second Phase*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350>
- Veugelers, W., & de Groot, I. (2019). Theory and practice of citizenship education. In W. Veugelers (Ed.), *Education for democratic intercultural citizenship* (15), 14–41. Brill. <https://doi.org/10.1163/J.CTVRXX389.6>

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.  
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

## 23. La memoria democrática en las aulas: ¿Una historia olvidada? Concepciones del profesorado en formación inicial

De la Cruz Redondo, Alba

Jaén Milla, Santiago

*Universidad de Jaén, España.*

**Resumen:** Uno de los principales fines del sistema educativo es la formación de una ciudadanía democrática que integre un conocimiento objetivo del pasado y una enseñanza en valores cívicos que inculque los principios de convivencia pacífica, las libertades fundamentales y los Derechos Humanos. Así, el objetivo principal de este trabajo es conocer y analizar las concepciones del profesorado en formación inicial sobre memoria democrática (entendida como el amplio periodo desde la conquista de los derechos ciudadanos civiles, políticos y sociales, su pérdida en la guerra civil y la dictadura, y la posterior recuperación durante la Democracia y hasta nuestros días) atendiendo a su papel como futuros/as docentes que abordarán la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos en sus clases. Partiendo de una reflexión crítica sobre la presencia de la memoria democrática en las aulas, analizamos los datos recogidos entre el alumnado de la asignatura de *Didáctica de las Ciencias Sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género*, de 3º del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén, sobre la formación recibida a lo largo de su etapa como estudiantes. Finalmente, a partir de los resultados, establecemos algunas directrices que les doten de herramientas para su futura práctica docente.

**PALABRAS CLAVE:** Memoria Democrática, Memoria Histórica, Didáctica de las Ciencias Sociales, Profesorado en formación inicial, Grado en Educación Primaria,

## 1. INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2020 fue aprobada la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, conocida como LOMLOE. Apenas dos años después, en octubre de 2022, se aprobó la Ley de Memoria Democrática (Ley 20/2022 de 19 de octubre). Ambas normativas tienen en común su apuesta por abordar en las aulas los contenidos relacionados con la Historia de la Democracia en nuestro país -en los distintos niveles educativos-, por lo que nos brindan a los y las docentes un respaldo curricular para trabajar ampliamente estas cuestiones, sin complejos ni autocensuras. Lamentablemente, este apoyo ha sido necesario porque existe una ausencia manifiesta de estas temáticas en nuestras aulas. Como señaló recientemente el profesor Díez Gutiérrez (2020), la memoria histórica y democrática es la asignatura pendiente en los libros de texto escolares y, por tanto, también en nuestras aulas, ya que el libro de texto sigue siendo el recurso didáctico más utilizado en los centros educativos (Prats, 2011). Y esto a pesar de que las instituciones europeas llevan más de dos décadas apostando por la necesidad de introducir la educación democrática en nuestras escuelas, como recogió la recomendación 2002/12 del Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea:

La educación para la ciudadanía democrática es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura.

A este respecto, la LOMLOE señala en su preámbulo que:

(...) la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad. El estudio y análisis de nuestra memoria democrática permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico. El estudio de la memoria democrática deberá plantearse, en todo caso, desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía.

En este sentido, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, recoge como contenido de Ciencias Sociales para tercer ciclo “La memoria democrática. Análisis multicausal del proceso de construcción de la democracia en España”.

Por su parte, el artículo 44 de la Ley de Memoria Democrática, señala que:

(...) las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado -fundamentalmente en la ESO y Bachillerato- se incluyan formaciones, actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática...

Pues bien, guiados por la oportunidad que nos brindan estas normativas, hemos querido conocer y analizar las concepciones del profesorado en formación inicial sobre Memoria Democrática (entendida



como el amplio periodo desde la conquista de los derechos ciudadanos civiles, políticos y sociales, su pérdida en la guerra civil y la dictadura, y la posterior recuperación durante la Democracia y hasta nuestros días), atendiendo a su papel como futuros/as docentes que abordarán la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos en sus clases.

Porque, aunque construir una cultura democrática no es una tarea fácil ni cómoda, y ni siquiera algo que atañe únicamente a la escuela y sus profesionales, sino a toda la sociedad, la escuela y su profesorado deben tener un protagonismo destacado, y para ello se requiere de una formación inicial y permanente que prepare a los y las docentes para actuar de manera militante en favor de la democracia (Pagès, 1998, pp. 13 y 16). Por otro lado, somos conscientes de que estamos ante una cuestión conflictiva (Valls, 2007), que sigue siendo motivo de enfrentamiento político y ciudadano (Díez Gutiérrez, 2020), algo que corroboramos diariamente en nuestras aulas e investigaciones (Jaén Milla, 2020 y 2021), y que, con toda probabilidad, esta situación está detrás del desconocimiento sobre la memoria democrática existente entre el alumnado de ESO y Bachillerato (Galiana i Cano, 2018), lo que lleva a que sea un contenido histórico que sólo es abordado por un profesorado minoritario, aunque crítico y comprometido, que apuesta por implementar la educación ciudadana en las clases de Historia, con la inclusión de las dimensiones de la memoria (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017, p. 273).

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

El muestreo realizado fue incidental, solicitando la colaboración del alumnado de 3º curso del grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén, concretamente en el contexto de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género*.

Se solicitó la participación de los 340 matriculados/as en la asignatura, aunque la muestra final de alumnado estuvo conformada por 87 estudiantes pertenecientes a dicha Universidad. Con respecto al rango de edad, se encuentran entre los 20 y los 37 años, si bien el 75,9 % tiene entre 20 y 22, correspondientes al año natural del curso (3º de grado). En cuanto al sexo autoinformado, el 56,3 % se identificaron como chicas y el 43,7 % como chicos. Todas las variables, tanto de sexo como de edad, resultaron de la extracción completa de los datos y, en ningún caso, fueron buscadas ex-profeso.

### **2.2. Instrumentos**

Para la recogida de la información nos servimos del método de encuesta que, como define Ruiz (2009), consiste en interrogar o preguntar sobre una gama de sucesos presentes, pasados o futuros a un conjunto de personas. Para ello, se procedió a la elaboración de un cuestionario considerando que ofrece “la posibilidad de que todos los entrevistados sean interrogados exactamente con las mismas palabras, al presentarse las preguntas en el mismo orden, con la consecuente garantía que hace equiparables las respuestas de los entrevistados” (Alaminos y Castejón, 2006, p. 69). En este sentido, y siguiendo a los mismos autores, se prestó especial importancia a la redacción de las preguntas, partiendo de la base de la influencia que tiene el fraseo en las respuestas que se obtienen y del hecho de que las preguntas, por sí mismas, puedan ser una fuente de error, si son demasiado ambiguas, piden una información de la que la

persona entrevistada no dispone o no puede recordar con seguridad, o son demasiado sensibles y provocan que las evite o conteste engañosamente. Además, se elaboró de manera anticipada lo que Alaminos y Castejón (2006, p.77) denominan “lista temática” del cuestionario, y que incluye una serie de variables de control de los/las participantes y el cuestionario, además de las variables de calidad. Naturalmente, el cuestionario fue anónimo, no recogiendo datos que permitieran la identificación de las personas participantes más allá de ciertas características socio-demográficas básicas.

Con respecto al tipo de preguntas, se incluyeron cuestiones referidas a las dimensiones conductual, cognitiva y actitudinal (Ruiz, 2009). El formato mezclaba preguntas tanto cerradas como abiertas, considerando que las primeras obligan a elegir entre alguna de las opciones ofrecidas, facilitando su clasificación y entendiendo que describen con mayor precisión las relaciones entre respuestas, razón por la cual se someten a un análisis cuantitativo y comparativo. Por su parte, las segundas -preguntas abiertas- ofrecen una mayor libertad, proporcionando información más detallada al poder responder con mayor libertad y utilizando sus propias palabras. Sin embargo, también dificultan su interpretación y su análisis porque, en ocasiones, son difíciles de contestar.

Para elaborar el instrumento se partió de investigaciones previas en la materia por parte de los investigadores, estableciendo los parámetros a partir de los resultados obtenidos en ellas y, utilizando también, estudios de otras investigaciones con instrumentos ya validados (Jaén, 2020; Jaén, de la Cruz y Cruz, 2021).

Con estas premisas se elaboró un instrumento de 29 ítems, dirigido a analizar las concepciones del profesorado en formación inicial sobre Memoria Democrática, derivadas, principalmente, de su etapa como estudiantes de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, y atendiendo a su papel como futuros/as docentes que habrán de abordar, de igual forma, la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos en sus clases.

A nivel de contenidos, la pretensión era abordar ampliamente cuestiones relacionadas con la Memoria Democrática. En las primeras preguntas se trataba de detectar las ideas previas del grupo, clarificando la comprensión (o no) del término, desde la percepción y realidad de su definición a su acotación temporal o su diferenciación de la Memoria Histórica.

Tras ello, el cuestionario se orientó hacia el tipo de formación que habían recibido a lo largo de toda su etapa escolar. Para facilitar el análisis posterior de los resultados, se repitió la estructura de todas las preguntas relacionadas con este apartado, “¿Recuerda que le hablaran en su etapa de estudiante de...”, variando los contenidos (conquista de derechos de ciudadanía y sus protagonistas en los siglos XIX y XX, el papel de las Cortes de Cádiz o del Sexenio Democrático en la construcción democrática, la violencia y la represión durante la Guerra Civil y el Franquismo, tanto en España como en Andalucía, lo que supuso la Constitución de 1978 en la recuperación de los derechos perdidos o, específicamente, el papel de las mujeres en todos estos procesos), pero seleccionando siempre en qué periodo o periodos habían recibido dicha formación (primaria, secundaria, bachillerato o “me suena que me hablaron, pero no recuerdo cuándo”).

Finalmente, las últimas preguntas se dirigían a dar su opinión sobre la Memoria Democrática y su tratamiento en las aulas, debiendo pronunciarse sobre si los libros de texto y manuales de Historia y Ciencias Sociales son completos en su tratamiento, y por qué; si se trabaja suficiente en las aulas y si consideran que es importante trabajarla, justificando su respuesta.

Además, a modo de cierre, se incluía una reflexión sobre su futura práctica docente, al preguntar si pensaban trabajar la Memoria Histórica y la Memoria Democrática con su alumnado, debiendo escoger entre “Sí, ampliando el tema en la medida de lo posible con otros recursos”; “Sí, pero ciñéndome a lo que recoja el libro de texto”; “No, no la considero importante” y “Aún no es una cuestión que me haya planteado”.

### **2.3. Procedimiento**

Con respecto a la implementación del instrumento creado, como ya se ha comentado anteriormente, se desarrolló con el estudiantado de la Universidad de Jaén, concretamente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, al tratarse del Grado en Educación Primaria, donde acude alumnado, principalmente, de toda la provincia, además de otras provincias cercanas, incluyendo contextos rurales y urbanos. Para facilitar la recogida y el posterior análisis y tratamiento de los resultados, el instrumento se diseñó en formato digital, con *Google form*, incluyendo unas pequeñas instrucciones para su realización y el preceptivo consentimiento informado a través de una hoja inicial, asegurando la participación anónima y voluntaria, así como la certeza de que todos los datos obtenidos en el estudio son confidenciales y se tratarán conforme a la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, siendo utilizados, exclusivamente, con fines de investigación.

## **3. RESULTADOS**

El estudio estaba dirigido a explorar las concepciones del futuro profesorado sobre la Memoria Democrática en las aulas, tanto desde la formación recibida a lo largo de las etapas educativas como desde el enfoque en su futuro laboral. A la hora de analizar los resultados, se van a ir agrupando e intercalando, cuando proceda, las distintas preguntas y la comparación de sus respuestas.

De partida, es reseñable resaltar que, de los 340 matriculados/as en la asignatura a los que se les solicitó participar, sólo 87 decidiesen realizar la encuesta, mostrando, claramente, las reticencias que esta temática suscita entre la población y, de manera más preocupante, entre los/las docentes, incluso cuando se encuentran en formación inicial y aún no han tenido que enfrentarse a las aulas. De hecho, realizamos esta afirmación basándonos en las respuestas directas de parte del alumnado que alegaron preferir no participar al conocer el contenido del cuestionario por tratarse de “cuestiones muy personales” u “opiniones que prefiero reservarme”.

Junto a esta premisa, es también significativa la diferencia de percepción entre los términos de Memoria Histórica y Memoria Democrática. Mientras que, en el caso de la primera, el 83,9% afirma conocer su significado, en el caso de la segunda, el porcentaje se reduce al 33,3%. No obstante, hay que tener en cuenta las diferencias entre la autopercepción y realidad en ambos conceptos.

En la década de los 80, el historiador Pierre Nora designó como “les lieux de mémoire” para responder a los interrogantes sobre las memorias colectiva y nacional y sus relaciones con la disciplina de historia (Nora, 1984). Este término se ha designado como germen del concepto historiográfico de Memoria Histórica, entendiendo como tal el esfuerzo de los grupos humanos por encontrar y respetar su pasado. En España el debate entre historia y memoria, generó un movimiento encabezado por autores como Pérez, Manzano, López y Riviere (2000), que tuvo gran impacto social y político y cristalizó en la llamada Ley de Memoria Histórica, Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y

se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Así pues, aunque en el sentido estricto de la definición la Memoria Histórica no tiene una fecha concreta, lo cierto es que hablar de Memoria Histórica en España es hablar del pasado traumático de la Guerra Civil y el franquismo y de las memorias silenciadas de las víctimas. Sin embargo, ninguna de las respuestas del alumnado menciona dichos acontecimientos.

Todas las respuestas hacen referencia al pasado, con carácter general, y su vínculo/huella con el presente. Se citan, a continuación, algunas de las respuestas: “La memoria que puede tener un país sobre el pasado, es decir, momentos históricos importantes que actualmente siguen presentes”; “La memoria histórica es un conjunto de recuerdo, ya sea historia, símbolos, fechas, documentos...”; “Es un concepto que defiende la lucha de la ciudadanía por conocer su pasado”; “Acontecimientos que pasaron hace muchos años y no tantos que han marcado la historia y se cuentan con la finalidad de que no caigan en el olvido”; “Los acontecimientos que sucedieron en el pasado. Acontecimientos negativos para evitar que vuelvan a pasar”, etc. Es más, llama la atención una de las respuestas que remarca en mayúsculas la palabra “todo”, en lo que podemos suponer una manifiesta equidistancia con los sucesos acaecidos: “Memoria histórica es tener conocimiento de TODO lo que ocurrió en un pasado”. Sin embargo, pese a que no aparece nombrada la guerra o la dictadura, en la pregunta en la que se les pide definir el rango de fechas que creen que comprende la Memoria Histórica, al menos 10 personas la vinculan al periodo de dichos acontecimientos o, incluso, a la promulgación de la Ley en 2007: “1936-1939”; “1936-1978”; “1936-1975”; “26 de diciembre de 2007”, etc.

Por su parte, tal y como aparece la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, esta “toma como referencia las luchas individuales y colectivas de los hombres y las mujeres de España por la conquista de los derechos, las libertades y la democracia”, mencionando explícitamente la “larga tradición liberal y democrática que surge con las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812”, la lucha por implantar un sistema democrático en nuestro país llevado a cabo por multitud de españoles/as en el siglo XIX y XX, los hitos que supusieron las Constituciones de 1812, 1869, 1931 y 1978 o el papel de la Segunda República y sus avanzadas reformas políticas y sociales, abruptamente interrumpidas “por un golpe de Estado y una cruenta guerra” y las consecuentes violaciones de los derechos humanos durante el conflicto y en la durísima represión de la posguerra y dictadura franquista. Frente a todo ello, la citada Ley tiene un doble objetivo claro:

Por un lado, pretende fomentar el conocimiento de las etapas democráticas de nuestra historia y de todas aquellas figuras individuales y movimientos colectivos que, con grandes sacrificios, fueron construyendo progresivamente los nexos de cultura democrática que permitieron llegar a los acuerdos de la Constitución de 1978, y al actual Estado Social y Democrático de Derecho para defender los derechos de los españoles, su nacionalidades y regiones.

Por otro lado, esta Ley persigue preservar y mantener la memoria de las víctimas de la Guerra y la dictadura franquista, a través del conocimiento de la verdad, como un derecho de las víctimas, el establecimiento de la justicia y fomento de la reparación y el establecimiento de un deber de memoria de los poderes públicos, para evitar la repetición de cualquier forma de violencia política o totalitarismo. (Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, *Preámbulo*, II).

Curiosamente, entre las respuestas del cuestionario a la definición de este concepto, ninguna da una definición totalmente correcta y muy pocos se acercan a la concepción amplia de la construcción de la

democracia: “Se fundamenta las luchas individuales y colectivas de mujeres y hombres de la historia”; “Recoge todas las leyes”; “Se trata de distintos tipos de memoria democrática y con nuestros antepasados democráticos”. En otros casos enfocan su definición hacia las decisiones y acciones realizadas por los gobiernos, en distintos periodos y lugares de España, si bien la mayoría, menciona, ahora sí, el amparo, restitución y justicia de las víctimas de la guerra civil y/o la dictadura franquista.

Nuevamente, encontramos una respuesta en los mismos términos equidistantes de la persona que respondió a la pregunta anterior, manifestando que “Memoria democrática es tener conocimiento de TODO lo que ocurrió durante la Guerra Civil y el periodo de transición a la democracia”. Con respecto al rango de fechas de la Memoria Democrática, 15 personas lo vinculan a la guerra o el franquismo; 13 ponen el punto de partida en la Constitución de 1978 y otras lo fechan desde el inicio de la democracia, sin precisar qué momento consideran que es ese: “Desde que existe la democracia”; “Desde la aparición de la democracia hasta nuestros días”; “Desde que se impuso la democracia”; “Desde la creación de los gobiernos hasta la actualidad”; “Desde el principio de la democracia”. Sólo una persona la sitúa de forma concreta, y lo hace refiriéndose a la antigua Grecia y no a nuestro propio contexto. Junto a estas respuestas, un gran número hace mención al inicio de la humanidad, la prehistoria, el pasado o, incluso, “desde el descubrimiento de la escritura”.

Cuando se les pregunta sobre su formación en las materias de Historia/Ciencias Sociales a lo largo de su etapa educativa y, de forma específica por algunos de los hitos que conforman ampliamente la Memoria Democrática, encontramos cierta disparidad en función del contenido. Por ejemplo, el 58,6% recuerda que le hablaban de la conquista de derechos de ciudadanía en España, señalando mayoritariamente que fue durante el Bachillerato (45,5%) o la Secundaria (38,2%) frente a un escaso 7,3% que marca Primaria. Sin embargo, el 87,4% afirma recordar que le hablaban de lo que supusieron las Cortes de Cádiz en cuanto a la adquisición de derechos de ciudadanía y construcción democrática, de nuevo principalmente en Bachillerato (72,2%) y Secundaria (51,9%). A pesar de que es un tema presente en el currículo y que recoge el libro de texto, sólo el 6,3% escoge también Primaria. En términos similares responden a la pregunta sobre si le hablaron en clase de lo que supuso el Sexenio Democrático en cuanto a la adquisición de derechos de ciudadanía y construcción democrática. El 86,4% responde que sí y el 80% señala Bachillerato como la etapa en la que se abordó el tema, con mucha diferencia del resto (18,8% en Secundaria y un escaso 2,5% en Primaria). Menos rotundas se muestran las respuestas sobre si se les habló específicamente de quiénes trabajaron por la consecución de esos derechos durante el siglo XIX y principios del siglo XX, marcando el sí únicamente el 65,9% y, nuevamente, señalando Bachillerato como el momento en el que recibieron esa formación (63,9% frente al 16,4% de Secundaria y el 4,9% de Primaria). Sí que hay unanimidad en temas como la violencia y la represión en la Guerra Civil y el Franquismo, donde el 89,8% recuerda haber recibido formación, tanto en Bachillerato (87,5%) como en Secundaria (41,3%), aunque el porcentaje disminuye al 50% cuando se pregunta si ese mismo contenido se vio en el contexto específico de Andalucía. Finalmente, ante la cuestión de si recuerdan haber abordado lo que supuso la aprobación de la Constitución de 1978 en la recuperación de derechos civiles, el 59,1% responde que sí, frente a sólo un 6,8% que lo hace negativamente. El 34,1% restante reconoce que le hablaron de la Constitución de 1978, pero no vinculándola a la recuperación de derechos tras la pérdida en la etapa de la dictadura franquista. Eso sí, de nuevo Bachillerato (85,3%) y, en menor medida, Secundaria (29,3%) son señalados como los periodos en los que recibieron dicha formación, quedando primaria fuera de la ecuación con un escaso 2,7%.

En lo que respecta a la historia de las mujeres, se les pidió que seleccionaran las temáticas en las que se había hablado específicamente con perspectiva de género, quedando los resultados como siguen:

- No recuerdo que se nombrara específicamente a las mujeres en ningún tema de los mencionados (40,9%)
- Las mujeres en el franquismo (40,9%)
- Las mujeres durante la República (36,4%)
- Las mujeres en la Constitución de 1978 (26,1%)
- Rasgos diferenciales de la represión franquista en hombres y mujeres (23,9%)
- Conquistas de las mujeres en cuestión de derechos de la ciudadanía (23,9%)

Las últimas preguntas se referían a su opinión personal sobre el tratamiento de la Memoria Histórica/Memoria Democrática. En este sentido, aunque el 87,5% se muestra de acuerdo en que los libros de texto y manuales de Historia y Ciencias Sociales no son completos en el tratamiento de estas cuestiones, los distintos enfoques que dan a la justificación de sus respuestas son significativos. Aunque la mayoría señala el enfoque positivista y la superficialidad de los libros, muchas veces desde posiciones neutrales y equidistantes, remarcando la escasez de espacio para la reflexión y la crítica, y las carencias en temas de memoria y perspectiva de género, hay algunas respuestas que defienden el planteamiento actual de las editoriales: “Si lo son ya que nos dan suficiente información para comprender el porqué de esos acontecimientos históricos”; “Podrían ser mucho mas completos, pero con la cantidad de materia que hay en esos cursos da lo mismo que haya mas o menos porque siempre te vas a quedar con un resumen de los mas importante”; “Supongo que hablaran y comentaran los temas hablados previamente, pero con el objetivo de conseguir que el alumnado tenga una idea”; “Considero que tratan los hechos tal y como se produjeron en el pasado, sin ningún tipo de connotación subjetiva”. Incluso hay quien considera que no debería aparecer: “En mi opinión, estos conceptos no deberían reflejarse en los libros. Estos, solo tendrían que contar los hechos históricos sin manipular la opinión ni adoctrinar al alumnado” o quien reconoce no poder dar una respuesta al no tener más criterio que el del propio libro de texto, lo cuál reafirma la necesidad de acometer cambios en el planteamiento de estos y otros contenidos controversiales: “Sinceramente no sabría contestar está pregunta ya que no se más de lo que viene en el libro, no sabría decir si está completo o incompleto”.

En la misma línea, hay unanimidad en considerar que no se trabaja la Memoria lo suficiente en las aulas (92%), alegando que, aunque ha habido avances y mejoras, se sigue tratando de manera superficial siendo una cuestión relevante sobre la que no existe información suficiente. De hecho, muchas personas se ponen de ejemplo a sí mismas y reconocen no haberlo tratado apenas o nunca en el colegio o instituto, y estar trabajándolo más ahora en la Universidad. Sin embargo, no hay un análisis profundo de las razones de esa importancia, ni una vinculación a su importancia en el proceso de democracia actual, quedándose en la superficialidad en la práctica totalidad de los casos.

Por otra parte, nuevamente nos sorprenden algunas respuestas que se muestran manifiestamente críticas con la temática o que insinúan una politización de la misma: “A día de hoy, no soy consciente de si se trabaja o no, pero desde mi punto de vista, se deberían de centrar en cómo mejorar la calidad de la educación y que el gobierno no se entrometa en la educación, ya que ellos no saben dar clase”; “Pues en ocasiones da lugar a temas muy polémicos y delicados para el alumnado y sobre todo, para sus familias”

o incluso quien afirma que “A los maestros no les interesa meterse en temas políticos”. También las hay que consideran que sí se trabaja lo suficiente: “Por lo general, los maestros y los libros de texto tocan bastante ambos términos y se trabaja lo necesario”; “En las distintas etapas, se trabaja en abundancia estos 2 términos”; “Sí, se trabaja lo suficiente porque hacen hincapié en ello”.

Y aunque el 72,7% cree que es importante trabajar la Memoria Histórica/Democrática en las aulas en todas las etapas educativas, el 23,9% precisa que debería ser sólo en Bachillerato y Secundaria, dejando fuera a Primaria (la etapa en la que van a desarrollar su labor docente). En este sentido, las principales razones por las que descartan abordarlo desde los primeros años tienen que ver, a su modo de ver, con la madurez y las capacidades del alumnado y las connotaciones del tema: “debido a la madurez de los alumnos en esas etapas educativas”; “porque en primaria no se retienen todos los contenidos”; “Creo que en Primaria no serán conscientes de todo lo que hay detrás de nuestra historia, así que creo que es mejor enseñarlo en etapas más avanzadas”; “Cuando los alumnos ya tienen una base de conocimiento”; “Son conceptos de difícil comprensión y controvertidos”. Entre quienes defienden que se aborde en todas las etapas educativas, los argumentos más esgrimidos son los relativos a uno de los principales propósitos de la Memoria Democrática: la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva. Se hace referencia, además, a la relevancia de estos contenidos para entender el proceso histórico y ser conscientes de su pasado, además de influir en su desarrollo y en la comprensión de la identidad, individual y colectiva, promoviendo valores democráticos.

La mayoría coincide, eso sí, en que el abordaje se hará adaptado a las distintas edades, a fin de que se produzca un aprendizaje progresivo y adecuado en todas las etapas. Nuevamente, destacan algunas respuestas que argumentan la politización del tema de la Memoria: “Pienso que estos conceptos son una manera de manipular la opinión del alumnado sin que adquiera su criterio. Esto actúa en interés del gobierno actual. Considero que la educación debería mantenerse al margen de todos los colores políticos y contar la historia a partir de los hechos y materiales conocidos de una manera neutral sin postularse del lado de nadie”; “Estoy de acuerdo, porque desde muy pequeños el alumnado tenga muy claro de lo que ha pasado en las etapas anteriores a nuestra historia, sin mezclar ideologías políticas y adoctrinar al alumnado” o “La Guerra Civil es un tema delicado, a pesar de haber ocurrido hace casi 50 años, la sociedad sigue dividida con ello, por lo tanto en bachiller los estudiantes tienen suficiente capacidad de raciocinio para reflexionar individualmente y no dejarse llevar por conocimientos manipulados que sean polarizadores”.

En atención a los porcentajes de la pregunta anterior, no es de extrañar las cifras de respuesta a la última cuestión: si piensan trabajar la Memoria con su futuro alumnado. El 71,6% se decanta por el Sí, “ampliando el tema en la medida de lo posible con otros recursos”, pero el 25% responde que “aún no es una cuestión que me haya planteado”. Entendiendo que en ese porcentaje mayoritario de afirmaciones puede haber un cierto sesgo de encuesta, el simple hecho de que pueda existir una duda de si es un tema que deba abordarse es muestra del largo camino que aún queda por recorrer en esta materia, puesto que, no sólo es un saber básico marcado por la legislación, como ya hemos señalado anteriormente, sino una cuestión de justicia cognitiva y social de primer orden. Por el contrario, y en positivo, podemos reseñar que sólo el 2,3% escoge la opción de “Sí, pero ciñéndome a lo que recoja el libro de texto” y sólo el 1,1% opta por el “No, no la considero importante”.

#### **4. A MODO DE CONCLUSIÓN: HACIA DÓNDE DEBE IR LA MEMORIA DEMOCRÁTICA EN LAS AULAS**

En base a lo señalado por nuestro alumnado, es evidente que la Memoria Democrática sigue siendo una asignatura pendiente en nuestras aulas, y muy especialmente en la Educación Primaria.

Las carencias mostradas, en cuanto a la percepción del concepto, su importancia y las razones por las que es fundamental incluirla en la práctica docente, no hacen más que reforzar la necesidad de trabajar activamente en la cuestión, de una forma holística y conectada con su realidad social, deconstruyendo esa idea de que el pasado está superado y no afecta al presente/futuro. Si queremos que la ciudadanía del presente y del mañana se identifique y se comprometa con la defensa de los principios y valores democráticos, debemos trabajar desde Primaria el largo y tortuoso camino que ha tenido la construcción democrática en nuestro país. De hecho, es fundamental que se reconozca y valore que la democracia no es una concesión, sino que se ha ido conquistando progresivamente, con el esfuerzo y sacrificio de muchas personas, desde las Cortes de Cádiz.

En este sentido, apostamos por metodologías interactivas que tengan al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje. Creemos imprescindible utilizar numerosos recursos didácticos (fotografías, carteles, cartografía, textos históricos, películas, documentales, etc.), que mantengan al alumnado activo y participativo y que promueva la investigación, en aras de lograr, no sólo un aprendizaje significativo, sino la formación de una ciudadanía empática y crítica, afín a los valores democráticos. Además de las fuentes primarias, presentes en distintos archivos y bibliotecas e, incluso, digitalizadas, cabe destacar las fuentes orales, recogidas en distintos soportes (vídeos, entrevistas, audios, etc.). Estas permiten empatizar y crear vínculos emocionales con el pasado e, incluso, contribuyen a forjar una opinión más objetiva de los hechos, al abandonar la distancia del relato que promueve la historia contada por terceras personas.

También son fundamentales los espacios de memoria, que constituyen un valioso recurso para conseguir que el alumnado se sienta partícipe de la historia, razón por la cual son uno de los ejes principales de nuestras propuestas didácticas. Las salidas e itinerarios didácticos tienen un enorme potencial educativo para generar conocimiento y pensamiento crítico, al permitir una toma de contacto directa con los acontecimientos. En este sentido, las visitas a espacios relacionados con la construcción democrática (por ej., Museo de la Autonomía de Andalucía o Centro de Interpretación de la Memoria Democrática de La Rioja, aún en construcción) o con la represión (fosas comunes, campos de concentración, monumentos funerarios, cunetas...) tendrían que formar parte de las programaciones de aula.

Asimismo, tenemos que recuperar el papel jugado por las mujeres, las grandes olvidadas de la historia, en la construcción democrática: ¿Qué hicieron? ¿Qué les dejaron hacer? ¿Desde cuándo? ¿Cómo fue su relación con sus compañeros de partido? ¿Qué mecanismos de micropolítica utilizaron para la formación ciudadana y democrática?

Por último, apostamos por utilizar, e incluso abusar, de técnicas didácticas como el debate, para que el alumnado exprese su opinión e ideas con total libertad. Puede ser de gran utilidad poner el foco en las noticias de actualidad sobre lugares en los que la democracia, no sólo se ve atacada, sino que está ausente. Igualmente, afrontar los contenidos desde las redes sociales (uno de sus principales focos de interés) y las *Fake News* que proliferan en ella, conduciendo a todo tipo de discursos de odio antidemocráticos, puede ser una buena forma de trabajar desde la motivación y la conexión con la realidad que les rodea.



Creemos firmemente que, sólo desde el conocimiento y el respeto a la existencia de ideologías e ideas opuestas, llegaremos a una verdadera y bien asentada democracia.

## REFERENCIAS

- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.
- Delgado, E. J. y Estepa, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las Ciencias Sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y Provincia. *Educación XXI*, 20 (2), pp. 259-278.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Galiana, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, pp. 3-18
- Jaén, S. (2020). La Guerra Civil en Andalucía. Análisis de los textos escolares para ESO y Bachillerato. En M. E. Cambil, F. de Oliveira, A. R. Fernández, G. Romero y A. J. Rui (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 730-742). Universidad de Granada.
- Jaén, S., De la Cruz, A. y Cruz, S. (2021). *Estudio de la represión franquista en los libros de texto de Historia de España de 2º de Bachillerato en Andalucía*. Proyecto de investigación subvencionado por la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico de la Junta de Andalucía.
- Nora, P. (1984). *Les Lieux de Mémoire. 1: La République*. Gallimard.
- Pagès, J. (1998). Introducción. Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En *Actas del IX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 7-20). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Pérez, J.S, Manzano, E., López, R. y Riviere, A. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Crítica.
- Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber*, 70, pp. 7-13.
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Reire. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2), pp. 96-110.
- Valls, R. (2007). La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 61-73.

## 24. La conquista de América a debate en el aula de historia

Rodríguez Jiménez, José María

*Universidad de Castilla-La Mancha, España.*

**Resumen:** El presente trabajo gira en torno a un proyecto de investigación que tiene por objeto que el alumnado profundice en el fenómeno de la conquista de América y sus implicaciones. Este fue un periodo convulso que transformó el mundo tal y como se conocía en el siglo XVI y que, por tanto, tuvo profundas consecuencias en diferentes ámbitos como el social, económico o político que han llegado hasta nuestros días. Para su desarrollo se tendrá en cuenta la elaboración de diferentes actividades que engloban una clase magistral, la proyección de un video, la preparación del propio debate y, además, un acercamiento a la historia de género realizando un trabajo sobre diferentes mujeres que tuvieron un papel protagonista en aquel periodo histórico, con una exposición del mismo posteriormente. Para su evaluación se podrán utilizar diferentes instrumentos desde la observación directa, portfolio o trabajo de unidad; utilizándose para ello estándares básicos, medios y avanzados. Definitivamente es un proyecto que tendría una muy buena aceptación por parte de los discentes, ya que les facilita la cohesión como grupo, la convivencia en la sociedad o el desarrollo de su sentido crítico.

**PALABRAS CLAVE:** Historia, Conquista, América, debate, historia de la mujer.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es sabido que lo ajustado de la programación educativa tanto en la ESO como en Bachillerato impide, en multitud de ocasiones, realizar una reflexión más profunda sobre algunos aspectos que, cada vez más, se antojan fundamentales para entender nuestro mundo. Resulta evidente que en nuestra sociedad se encuentran cada vez más alumnos procedentes de diferentes culturas, con una visión distinta de los acontecimientos que, en ocasiones, dista de la tradicional perspectiva que se tiene en España. Es por eso que nos parece imprescindible realizar reflexiones sobre algunos aspectos históricos. Esto queda justificado a través de las palabras de Joaquín Prats, para quien la Historia “permite conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social del pasado, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social” (Prats, 2011); lo que, a su vez, podría servir como un elemento integrador de este alumnado en la sociedad, cada vez más multicultural.

Al hilo de lo anterior, en las aulas hoy existe una gran afluencia de alumnos de origen hispanoamericano, lo que hace del estudio de la conquista de América un caso atractivo para ellos y que involucra prácticamente la totalidad del alumnado, cuyo fenómeno se traslada hasta el presente. Este periodo, a pesar de ser muy breve en la historia (apenas 30 o 40 años), ha suscitado un sinfín de debates dentro y fuera de las aulas, confrontándose en general dos visiones completamente antagónicas sobre aquel fenómeno. Por un lado, tenemos una visión que generaliza y se centra en la crueldad de la conquista, protagonizada por un grupo de españoles que llegaron con el afán de saquear, matar y destruir tantas culturas ancestrales se encontrasen en su camino y por otra la de aquellos aguerridos aventureros que liberaron a unos grupos indígenas de la crueldad de otros, llevándoles la fe, el idioma y la cultura europea para “mayor gloria” de “las Españas”. En cualquier caso, los libros de segundo de ESO y Bachillerato tratan muy por encima este periodo histórico que, en términos generales será la única información que tendrá el alumnado en su vida sobre este fenómeno histórico.

Creemos, por tanto, indispensable realizar esa reflexión junto con el alumnado y alejarnos de ambas concepciones para intentar construir un relato que sea lo más fiel a la realidad del fenómeno de la conquista posible, las motivaciones que impulsaron a aquellos hombres a protagonizarla, dificultades y ventajas que tuvieron, etc. Pero sin perder de vista la visión del otro, del indígena que habitaba aquellas tierras a la llegada de los europeos. Una visión, en este caso, que no fue ni mucho menos monolítica (como a veces se nos hace creer) o de rechazo tan sólo pero que, en cualquier caso, tuvo profundas secuelas.

Si hemos de hablar de la conquista, debemos resaltar básicamente tres escenarios básicos: las Antillas, el imperio azteca en Mesoamérica y el imperio inca en América del Sur. Para su estudio se han escrito y publicado multitud de obras de referencia que se pueden utilizar para completar el contenido de los libros de textos con los que se trabaja en clase.

Este no es un debate novedoso, iniciándose con el sermón del padre fray Juan de Montesinos en la navidad de 1511, cuya línea siguió Bartolomé de las Casas, (Elliott, 2006, 118) desatándose un fuerte debate en la corte hispana que tuvo como consecuencia la creación de una legislación específica para saber cómo tratar a los indígenas de las nuevas tierras.

Sea como fuere, la finalidad es exponer a los alumnos a los datos que se tienen sobre este fenómeno de una manera amena, para que dispongan de herramientas que les hagan llegar a una conclusión factible sobre estos hechos históricos; utilizando para ello diferentes competencias que comprende el curso de 2º de la ESO y que se explicitarán más adelante.

Es preciso realizar un análisis, creando una metodología que implique al profesorado para llevar a término actividades de conceptualización, crítica, etc. Como afirma la profesora María Jesús Romero Molina (2017), los acontecimientos más cercanos, concretamente los pertenecientes a la Historia Contemporánea, son los que más llaman la atención al alumnado. Pero creemos que para el caso que vamos a analizar sí puede despertar ese mismo interés, a pesar de estar cumpliéndose medio milenio desde que se sucedieron estos hechos. Es por ello, que en las sucesivas páginas vamos a realizar una propuesta para entrar más en profundidad, en definitiva, en un análisis sobre la problemática de la conquista de América por parte de los españoles. Esta se intentará despojar de la mitificación que la rodea y nos acercaremos lo máximo posible de una manera más científica para ayudar al alumnado a la comprensión de este fenómeno y que le sea de utilidad posteriormente.

## **2. MÉTODO**

Para el diseño de la metodología a aplicar, hemos de tener en consideración la legislación que se ha de aplicar en este curso. Para 2º de la ESO, en el presente curso 2022-2023 aún se está aplicando la legislación anterior en Castilla-La Mancha, de manera que vamos a tenerla en consideración para esta propuesta. En concreto, será aplicable el Decreto 40/2015 de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Este decreto define la metodología didáctica como “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados”.

El docente es un instrumento, un mero gestor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, perteneciendo todo el protagonismo al alumnado dentro del aula. Los docentes hemos de partir del nivel de madurez que posean los discentes, así como su nivel cognoscitivo para, a partir de ahí, establecer cuál es el grupo de métodos pedagógicos más adecuados. Hay que incentivar el aprendizaje competencial, útil y que no sean un mero recipiente para memorizar los datos que les proporcionamos.

En relación a todo lo anterior nos es de mucha utilidad el aprendizaje significativo, que parte siempre de los conocimientos previos que tiene el alumnado. A este respecto, se intenta averiguar el conocimiento previo que posea el alumnado. Para ello bien se puede hacer una prueba inicial, pero lo más común es dedicar parte de la primera sesión a lo que se denomina una “lluvia de ideas”. Esto dará lugar, posteriormente, a otras estrategias de enseñanza.

El docente debe ayudar al alumnado a conseguir su propio aprendizaje y desarrollar, a través de las competencias, un pensamiento crítico, habilidades sociales, comunicativas, etc. Para conseguirlo, en la medida de lo posible hay que proponer actividades que estimulen estos aspectos, como comentarios de mapas, imágenes, textos; exposiciones en clase, síntesis, debates, entre otras muchas posibles actividades

En síntesis, hay que ayudar a generar actitudes que den como resultado el análisis de los hechos históricos, capacidad reflexiva y comprender las implicaciones éticas de muchos eventos históricos; así como la resolución de problemas y establecer explicaciones plausibles ante las nuevas cuestiones que vayan surgiendo en el aula.

Sin embargo, aunque no es un factor que esté pedagógicamente en boga, en esta materia es imprescindible también el desarrollo de la memoria. La materia impartida de Geografía, Historia e Historia del Arte tiene un indudable e ineludible componente memorístico del cual no es posible desprenderse. Desgraciadamente han de memorizar la ubicación y nombres de algunos accidentes geográficos, fechas y eventos, ... No obstante, no hay que concebir este hecho como se realizaba antiguamente, es decir, una acumulación mental de datos inconexos que hay que memorizar para después plasmarlos en un examen. El desarrollo de la memoria, bien enfocada, puede establecer la base para realizar posteriormente otros procesos mentales. Además, incrementa en muchos casos la capacidad de aprendizaje de los discentes.

Por último, es necesario destacar el uso de las TIC's para hacer más interesantes las clases, a la vez que se pueden evaluar e incentivar el interés por la materia. Por tanto, salir del aula para orientarles en la búsqueda de información puede combatir el aburrimiento y falta de motivación que sufre parte del alumnado hoy en día.

Esta etapa del proceso de investigación conlleva el diseño de los procedimientos y métodos utilizados para estudiar el problema. Esta parte del trabajo debe contener los siguientes epígrafes (si es necesario):

**Tabla 1.** Objetivos generales de etapa aplicables mediante este proyecto en este curso de 2º de la ESO, según el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre

<b>Objetivos Generales de Etapa</b>	b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual en el equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
	c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazan los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
	e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
	g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
	h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
	j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

1) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.
---

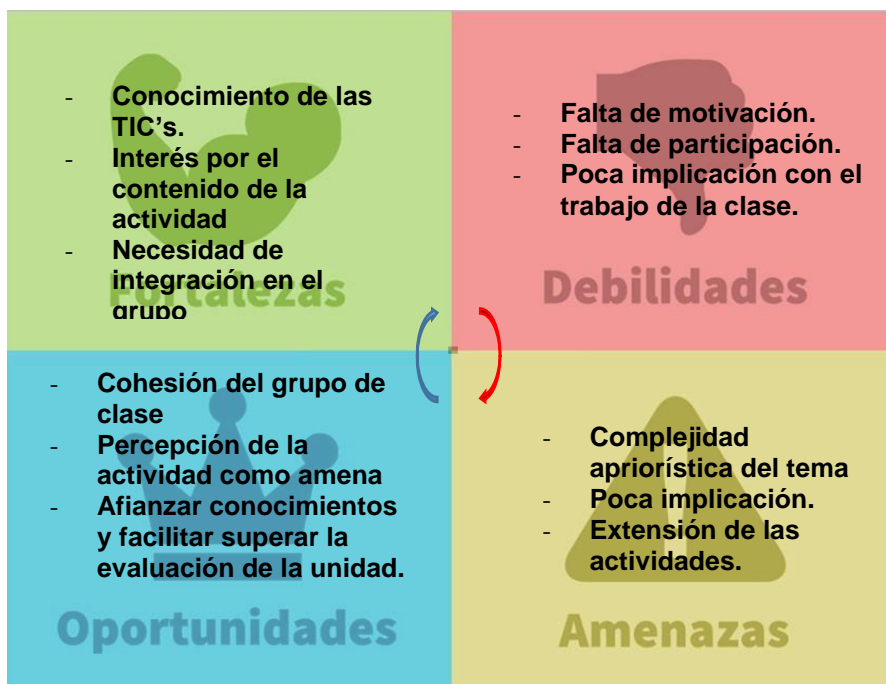
Siempre se ha de partir de un trabajo de investigación por parte del docente, donde deberá consultar varios libros especializados en la materia y que muestren las posturas enfrentadas al fenómeno de la conquista, como pueden ser: de carácter generalista se puede partir de la obra de Eduardo Daniel Crespo (2010) *Continuidades Medievales de la Conquista*, Miguel Alonso Baquer (1992) *Generación de la conquista*, los ya referidos de John Elliott (2006) o Fernando Báez (2009) o el clásico de Hugh Thomas (2003). *El Imperio Español*.

A este se podrían también extraer textos de algunas fuentes primarias editadas como puede ser el clásico de Gonzalo Fernández de Oviedo (1991) en su *Historia General y Natural de las Indias*. Para el área mesoamericana el libro de Antonio Espino López (2021) *Vencer o Morir* o de Bernal Díaz del Castillo (2011) en su relato *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, sin perder la vista de la obra de Migual León-Portilla (2005) *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. Junto a todo lo anterior, para el área andina, a pesar de ser un poco antiguos se podrían consultar las obras de Manuel Ballesteros (1982) *La caída del Imperio de los Incas* e incluso la obra de Nathan Wachtel (1971) *Los vencidos*.

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Nuestra propuesta girará en torno a un grupo ficticio de estudiantes de un colegio concertado, ubicado en Ciudad Real y perteneciente a 2º de la ESO. Este curso estará compuesto por 30 estudiantes, de los cuales son 17 chicos y 13 chicas, de manera que casi se puede afirmar que es paritaria en ese sentido. Para averiguar cómo aplicar el proyecto y configurar las distintas actividades que vamos a desarrollar, es preciso elaborar un DAFO con la intención de acercarnos un poco más a la realidad del grupo en cuestión. En este caso:

**Figura 1.** DAFO realizado sobre el grupo que llevará a cabo la actividad “La conquista de América a debate”



## 2.2. Instrumentos

Para la elección de los instrumentos que se utilizarán en este proyecto, hemos tenido en cuenta los estándares de evaluación que vamos a aplicar en cada una de las actividades que desarrollaremos en esta actividad. Así pues, los instrumentos de evaluación son los siguientes:

**Tabla 2.** Instrumentos de evaluación a emplear y tarea del docente

Instrumentos de evaluación y tarea del docente			
Observación	Consiste en observar el comportamiento del alumnado en el aula con el objetivo de conocer tanto el comportamiento del mismo como sus reacciones ante situaciones diferentes. Por tanto, se evalúa la actitud de estos.	Se realiza un registro destacando aquellas actitudes tanto positivas como negativas del alumnado.	Tarea del docente
		Se realiza un registro en el que conste el trabajo diario llevado a cabo por cada discente en el aula y en su domicilio.	
Supervisión de actividades	Supervisión del trabajo que desarrolla cada estudiante.	Supervisión de los avances sobre las distintas actividades que se van desarrollando en el proyecto	
		Corrección de las tareas desarrolladas, evaluando el grado de comprensión lectora, reflexiones, etc.	
Pruebas	Evaluación completa, de cada una de las actividades que implicará este proyecto	Utilizando la evaluación competencial, se propondrá el la relación con temas, relacionándolos con otros tratados en el temario para evaluar tanto su capacidad	

		comprehensiva como el grado de conocimiento de cada uno de ellos. Preguntas que exigen una corta respuesta por parte del alumnado, como fechas, definiciones de términos históricos o geográficos, etc.	
<b>Autoevaluación</b>	Por parte de cada estudiante. Se pretende que ellos mismos reflexionen sobre su propio progreso en el aprendizaje. A los docentes esta autoevaluación nos puede mostrar el grado de madurez que poseen.		
<b>Evaluación colectiva</b>	Esta se realizará entre todos los compañeros de clase. Se pretende que el grupo se cohesionen. Al sentirse parte de un grupo mejorará el proceso de enseñanza-aprendizaje sin duda.		

### 2.3. Procedimiento

El procedimiento del proyecto, se hará teniendo en cuenta los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y las actividades a desarrollar, divididos en 5 sesiones en total. Para los contenidos, hemos tenido en consideración los relativos al bloque 4, Edad Moderna; en concreto “Los descubrimientos geográficos de Castilla y Portugal” y “Conquista y colonización de América. La América precolombina”.

**Tabla 3.** Distribución de los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, instrumentos de evaluación, ponderación, actividades a desarrollar y sesiones a emplear

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>PONDERACIÓN</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>SESIÓN</b>
<b>6. Conocer los pueblos y civilizaciones precolombinas.</b>	6.1. Realiza un mapa conceptual con las principales características sociales, económicas, políticas y culturales de las civilizaciones precolombinas más importantes y las ubica espacio-temporalmente.	Portfolio	Intermedio 30%	Lluvia de ideas/ Clase magistral	1ª
	8.1. Explica las causas, desarrollo y consecuencias	Portfolio	Intermedio 30%	Clase magistral	



<b>8. Explicar los procesos de conquista y colonización de América y sus consecuencias.</b>	de la conquista y colonización de América utilizando mapas, textos y ejes cronológicos.	Observación directa	Básico 60%	Corto “La controversia de Valladolid”.	1 <sup>a</sup>
		Trabajo de unidad	Avanzado 10%	Exposiciones del trabajo: “Mujeres de la conquista”	5 <sup>a</sup>
	8.2 Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.	Trabajo de unidad	Básico 60%	Trabajo grupal en el aula de informática	2 <sup>a</sup>
		Proyecto de innovación	Avanzado 10%	Trabajo grupal en el aula de informática	3 <sup>a</sup>
	8.3. Discute con tus compañeros el impacto cultural de la conquista y colonización sobre los pueblos indígenas.	Proyecto de innovación	Avanzado 10%	Debate en clase sobre la Conquista de América	4 <sup>a</sup>
	8.5 Valora la herencia de Fray Bartolomé de las Casas respecto a la defensa de los indios.				

En atención a todo lo anterior, las actividades que se desarrollarán para llevar a cabo este proyecto serán las siguientes:

- Clase magistral: aportando el docente las nociones básicas sobre los contenidos del bloque 4 anteriormente citados.
- Proyección del documental “La controversia de Valladolid” de Juan Rodríguez-Briso, donde se expone, de manera amena, las diferentes posturas que se dieron en el debate que se dio en el siglo XVI durante la conquista, sobre cómo se debía a tratar a los indígenas y la legitimidad de la misma. Con una duración de 20 minutos.
- Asignación de equipos para el debate en dos grupos, sobre si la conquista se realizó correctamente, o no. Trato a los indígenas, etc. Así como las repercusiones de las misma a nivel social. Se hará lo más paritario posible.
- Distribución para la realización y exposición de un trabajo que resalte el papel de la mujer en la conquista. Serán 10 grupos de 3 personas y se distribuirán relevantes personajes femeninos como Beatriz Bermúdez de Castro, Inés Suárez, Catalina de Bustamante, María de Estrada, María de Toledo, Isabel Rodríguez, María de Escobar, Mencía Calderón, Isabel Barreto, Catalina de Erauso o Mencía Ortiz. También siendo destacado el papel de las indígenas Malintzin (Malinche), Tecuelhuetzin y Tecuichpoetc. Siendo esta una manera de reivindicar el papel de la mujer en aquel fenómeno histórico.
- Dos sesiones en el aula de informática para que los discentes preparen, por un lado, el trabajo sobre la mujer en la conquista y, por otro, el debate que se desarrollará más adelante.
- Debate sobre la conquista de América.

- Breve exposición de los trabajos sobre la mujer en la conquista de América.

### 3. RESULTADOS

En general, los resultados esperados de este proyecto son positivos pues despertarían el interés del alumnado por lo polémico del contenido. Aprenderán que, dentro de un mismo fenómeno histórico caben diferentes opiniones para poder interpretarlo y que hay que contrastar diferentes puntos de vista para alcanzar un resultado que nos acerque lo máximo posible a la realidad histórica. En cuanto a los datos, se puede extrapolar lo siguiente, siguiendo las diferentes actividades que se realizarían mediante una encuesta realizada posteriormente:

**Tabla 4.** Resultado de satisfacción con el proyecto sobre el alumnado

Interés del alumnado según la actividad			
Actividad	Positiva	Neutra	Negativa
Clase magistral	17%	35%	48%
Proyección cortometraje	68%	20%	12%
Preparación del debate	70%	25%	5%
Preparación del trabajo	70%	25%	5%
Debate sobre la conquista de América	88%	10%	2%
Exposición de trabajos	40%	35%	25%

Este cuadro correspondería a una encuesta realizada sobre el alumnado que determine su nivel de satisfacción con las diferentes actividades que han llevado a cabo para su desarrollo. Es obvio que la clase magistral, que suele ser la predominante en el departamento de Geografía e Historia de cualquier centro de secundaria, sería la que menos aceptación tendría, mientras que la preparación, tanto del debate, como del trabajo en grupo, les sería de mucha más aceptación, habida cuenta que es un instrumento para que el alumnado pruebe su suficiencia, trabajo en grupo y, además, aumenta la cohesión entre todos. Algo parecido sucede con la aceptación sobre el debate donde, además de aprender algo más de sus compañeros, les es muy útil para desarrollar sus habilidades sociales. En cuanto a la exposición de los trabajos es patente que, aunque en mi opinión necesario, les inhibe un poco más. Esto último está en relación con la etapa de madurez que están atravesando, donde se ven extremadamente influidos por el juicio de los demás y la imagen que quieren proyectar lo es casi todo en relación a sus relaciones sociales (Delgado, 2009).

### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tomando en consideración el cuadro 5, expuesto anteriormente, se puede derivar que, en conjunto, casi el 60% del alumnado observó como positiva la experiencia sobre el proyecto, frente apenas un 16% que lo percibió en sentido contrario. Un proyecto como este, que tiene como objetivo que los discentes puedan profundizar más en el periodo de la conquista de América es muy positivo por varias razones como la convivencia cívica, la integración sobre el origen multicultural del alumnado o el desarrollo de su sentido crítico. Se contrapondrán los aspectos negativos y positivos de la conquista de América, y cómo poder utilizar argumentos en cualquiera de las dos direcciones. También les aportaría un conocimiento más amplio al integrar en el mismo el sesgo de género en la historia, comprobando que también hubo notables mujeres que fueron pieza fundamental en todo aquel periodo.

## REFERENCIAS

- Báez, F. (2009). *El saqueo cultural de América Latina. De la conquista a la globalización*. Debate.
- Ballesteros, M. (1982). *La caída del Imperio de los Incas. La visión de los vencidos*. Forja.
- Baquer, M. A. (1992). *Generación de la conquista*. Colecciones Mapfre.
- Crespo, E. D. (2010). *Continuidades medievales de la conquista*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Decreto 40/2015, de 15 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Castilla-La Mancha el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (DOCM de 22 de junio de 2015).  
[https://docm.castillalamancha.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2015/06/22/pdf/2015\\_7558.pdf&tipo=rutaDocm](https://docm.castillalamancha.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2015/06/22/pdf/2015_7558.pdf&tipo=rutaDocm)
- Delgado, B. (2009) *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. McGrawHill-UNED.
- Díaz del Castillo, B. (2011). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Real Academia.
- Elliott, J. H. (2006). *Imperios del Mundo Atlántico. España y Gran Bretaña en América (1492-1830)*. Taurus.
- Espino López, A. (2021). *Vencer o morir. Una historia militar de la conquista de México*. Despierta Fierro ediciones.
- Fernández de Oviedo, G. (1991). *Historia General y Natural de las Indias*. Bruño.
- León-Portilla, M. (2005). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. Universidad Autónoma de México.
- Prats, J. (Coord.) (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Ministerio de Educación/Grao.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (publicado en el B.O.E. el 3 de enero de 2015).  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>.
- Sanz Camañes, P., Molero García, J. M. y Rodríguez González, D. (Coords.) (2017). *La historia en el Aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Milenio.
- Thomas, H. (2003). *El Imperio Español. De Colón a Magallanes*. Planeta.
- Watchel, N. (1971). *Los vencidos. Los indios de Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Alianza Universidad.

## 25. Integración de la Dimensión Europea en las aulas: el caso de los proyectos Vivir Europa y DENTEU (*Developing Educational Networks to Teach the EU*)

San Pedro Veledo, María Belén

González González, Ana Isabel

Fernández Rubio, María del Carmen

*Universidad de Oviedo, España.*

**Resumen:** En los últimos años ha quedado patente la importancia que Europa otorga a la política educativa supranacional como base misma de la Unión. Los planes de la UE en materia de educación abogan por el desarrollo y refuerzo de la dimensión europea a través de lo educativo. Esta aportación recoge la experiencia de las cuatro ediciones del *Proyecto Vivir Europa*, celebradas en los últimos años, y el proyecto en curso DENTEU (*Developing Educational Networks to Teach the EU*), liderados por un equipo interdisciplinar de la Universidad de Oviedo en coordinación con la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias. En las distintas ediciones del proyecto se han llevado a cabo diversas iniciativas destinadas tanto al profesorado con actividades de formación y provisión de recursos, como al alumnado mediante la implementación de distintos talleres y actividades para facilitar la integración de la dimensión europea en las aulas de manera efectiva. Se exponen los resultados de los proyectos ya celebrados, analizando las necesidades detectadas y se incluyen las propuestas de futuro que cristalizan en el proyecto en curso.

**PALABRAS CLAVE:** Jean Monnet, Enseñanza de la UE, Vivir Europa, DENTEU.

## 1. LA POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA. BREVE VISIÓN HISTÓRICA

La actual Unión Europea comienza a pergeñarse tras la II Guerra Mundial, en un contexto de rechazo a la vía militar y con la necesidad de articular una unión de los distintos países a fin de alcanzar una Europa fuerte, unida y pacífica. La reconstrucción de una Europa devastada tras el conflicto bélico explica que el proyecto de unidad, inicialmente, se dirija al ámbito económico con la firma de los Tratados de Roma de 1957, concretamente el Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE) y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (CEEA o Euratom). No existe consenso, sin embargo, respecto al origen y nacimiento de las primeras políticas educativas como tales a nivel europeo. De este modo, dentro de la literatura académica podemos encontrar dos principales visiones, la que indica que hasta la década de los años 70 del siglo XX no es posible encontrar ninguna iniciativa clara en materia educativa, y la que señala que, en realidad, la educación está en el germen de la Unión Europea desde sus orígenes. Con respecto a la primera visión, algunos autores como Etxebarria (2000) consideran que las primeras políticas educativas tienen su arranque con la Resolución de Ministros de Educación de 1971, en la que se reclama la cooperación en el ámbito de la enseñanza y que resulta en la posterior creación del Centro Europeo de Desarrollo de la Educación y la Formación Profesional (CEDEFOP). En cuanto a la segunda visión, Valle (2004) señala que es posible ver la iniciativa en política educativa ya desde el mismo origen de la Unión Europea, con los Tratados de París y Roma, al constatarse en ellos la pertinencia de coordinar acciones en el área de la Formación Profesional, así como la necesidad de establecer una institución de carácter superior universitario. En lo que sí existe consenso entre los distintos investigadores de la educación en Europa es en describir al proceso como lento, largo y arduo, tanto en sus orígenes como en su desarrollo histórico y actual.

En 1976 aparece el primer Programa de Acción en Materia Educativa que plantea los siguientes objetivos: a) avances en la formación cultural y profesional de los estados miembros de la CEE; b) mejora de la conexión entre los distintos sistemas educativos europeos; c) colaboración en el ámbito de la enseñanza superior; d) implementación de medidas destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades; e) sistematización de estadísticas y actualización documental; y f) integración de la dimensión europea en la educación. La creación de la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE) en 1980 se relaciona directamente con los objetivos del programa, sirviendo de apoyo documental y promoviendo estudios comparados de los diferentes sistemas educativos en los estados miembros.

Este período es conocido generalmente como el de los “Programas Sectoriales”, distintas acciones que la Comunidad Europea implementa en materia educativa, entre los que hay que destacar NARIC (acciones para el reconocimiento de títulos y la movilidad profesional), PETRA (programa para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional), EUROTECNET (acciones destinadas a la promoción de las nuevas tecnologías), ARION (visitas coordinadas de gestores educativos a los distintos estados), Juventud con Europa (fomento de intercambio de jóvenes en la Comunidad), LINGUA (programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea), o el de sobra conocido ERASMUS (programa de acción comunitario en material de movilidad de los estudiantes). Sin embargo, la implementación de estos programas reveló la ausencia de una estructura y organización coherente de la política educativa europea, constatándose solapamientos en los ámbitos de actuación específicos de cada programa y la desconexión de las acciones en cuanto a sus objetivos iniciales (Valle, 2004).

Con la firma del Tratado de Maastricht en 1992 aparece el concepto de “ciudadanía europea”, incluyéndose un artículo relacionado con la educación:

La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. (Tratado de Maastricht, 1992).

Se establece así que la acción educativa de la Comunidad tendrá como objetivos el desarrollo de la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros; el fomento de la movilidad de estudiantes y profesores, propiciando el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; la promoción de la cooperación entre los centros docentes; el incremento del intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros; el fomento de intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos; y el desarrollo de la educación a distancia. En esta etapa, conocida como la de los “Programas Globales Integrados”, con la implementación de las acciones LEONARDO, SÓCRATES y JUVENTUD, de desigual desarrollo. En el año 2000 se celebra el Consejo de Lisboa, también conocido como Estrategia de Lisboa, que marca un nuevo hito en el desarrollo de políticas educativas de la Unión. Son de interés para el ámbito educativo las Disposiciones Quinta y Vigésimoquinta:

La Unión se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social (Disposición Quinta. Conclusiones de la Presidencia. Consejo de Lisboa, 2000).

Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones (Disposición Vigésimoquinta. Conclusiones de la Presidencia. Consejo de Lisboa, 2000).

En estas disposiciones se observan claramente las directrices que marcarán la política educativa europea en las primeras décadas del siglo XXI, con una concepción demasiado economicista de la educación y principalmente destinada al desarrollo económico, la competitividad y la empleabilidad, y que tendrá en la Declaración de Bolonia y la creación el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) una de sus consecuencias más notables. Debe destacarse también la implementación de acciones y proyectos Jean Monnet para la inclusión de estudios sobre Europa y la Unión Europea en las aulas de la enseñanza obligatoria.

Para entender las políticas europeas que la UE está planteando a futuro es necesario considerar el contexto de los últimos años. Si bien se observa con claridad la importancia que Europa otorga a la

política educativa supranacional como base misma de la Unión, cristalizada en el incremento de distintas acciones, también lo es que las enseñanzas recibidas de la crisis económica iniciada en 2008, la pandemia de COVID-19 y el actual conflicto bélico en suelo europeo plantean nuevos retos y nuevas necesidades en materia educativa. Muchos más si se tiene en cuenta que las competencias educativas pertenecen a los 27 estados miembros de la Unión, por lo que los sistemas educativos no están unificados y a veces presentan diferencias notables.

La Comisión Europea aportó ideas a la reunión de líderes de la UE en la Cumbre Social de noviembre de 2017, en Gotemburgo, para estimular el debate sobre el futuro de la educación y la cultura. En la actualidad, los planes de la UE en materia de educación dejan de centrarse solo en un enfoque economicista y abogan por el desarrollo y refuerzo de la dimensión europea a través de lo educativo. De este modo, aunque se sigue insistiendo en el papel esencial de la economía basada en el conocimiento para la recuperación, el crecimiento y el empleo, también establece como reto el Espacio Europeo de la Educación para 2025 en el que se añade un enfoque más social.

Su principal objetivo es garantizar el acceso a una educación y formación de calidad en un espacio común europeo de aprendizaje real. A esto debe añadirse la implementación del Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027, que fomenta la adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros a la era digital tras las necesidades detectadas con los confinamientos y el cierre de centros educativos durante la pandemia.

Entre los pilares básicos del Espacio Europeo de la Educación para 2025 se encuentran la Agenda Europea de Capacidades, plan quinquenal de refuerzo de la competitividad sostenible y garante de la equidad social mediante el acceso a la educación de calidad en todo el territorio UE; la mejora y modernización de la educación en todos sus niveles educativos, partiendo de la Educación Infantil; la inversión en juventud europea; el desarrollo de una escuela inclusiva y el apoyo a docentes y centros educativos para la consecución de la excelencia en la enseñanza y aprendizaje; y el proyecto de agenda renovada para la educación superior. El objetivo es impulsar la creación de empleo, la equidad social, la ciudadanía activa y el crecimiento económico, y que la educación sirva de medio de difusión de la identidad europea en toda su diversidad. La comisión europea fija el abordaje de retos actuales como la digitalización, el aumento de las desigualdades y el envejecimiento de la población activa.

Para ello, propugna una educación basada en el desarrollo de habilidades y competencias, el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, prestando especial atención a la necesidad de proporcionar tanto al alumnado como a la ciudadanía herramientas para impedir la proliferación de noticias “falsas”, contrarrestando así el populismo y la xenofobia. Entre las acciones contempladas destacan el impulso de la movilidad a través de las fronteras europeas, la inversión en las personas y su educación y el refuerzo tanto del sentimiento de identidad europea de las personas como de la conciencia del patrimonio cultural. Cobra importancia en este punto la implementación de acciones y proyectos Jean Monnet para la inclusión de estudios sobre Europa y la Unión Europea en las aulas de la enseñanza obligatoria.

## **2. LAS ACCIONES JEAN MONNET**

El origen de las acciones Jean Monnet se sitúa en 1989, año en el que la Comisión Europea implementa un programa diferenciado con el objetivo de impulsar la enseñanza e investigación sobre la UE dentro del marco del Programa de Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning Programme* o LLP). Aunque inicialmente estas acciones se circunscribían a instituciones de enseñanza superior, la Comisión Europea comenzó a detectar la existencia de un preocupante desconocimiento por parte de la población, sobre todo en los sectores más jóvenes, en cuanto a aspectos relacionados con la UE, sus políticas e instituciones. En este contexto debe entenderse el planteamiento en 2011 de nuevas actuaciones destinadas a promover dicho conocimiento mediante el desarrollo de contenidos sobre la UE en el profesorado de Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional, implementándose por primera vez la Convocatoria de Actividades de información e investigación para «Conocer la UE en la escuela», llevada a cabo por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). Estas acciones Jean Monnet, integradas desde 2014 en el conocido programa Erasmus+, tratan de acercar la UE y sus instituciones a la población por medio de proyectos educativos a implementar en la enseñanza obligatoria y formación profesional. En el período 2011-2020 se desarrollaron en España 24 proyectos de este tipo en el marco de 10 universidades distintas, entre ellas la Universidad de Oviedo que llevó a cabo cuatro de ellos.

En 2021 las acciones Jean Monnet ampliaron su ámbito de actuación añadiendo otros sectores educativos en tres ejes:

- *Formación del profesorado Jean Monnet*, destinados a instituciones de educación superior.
- *Iniciativas “Aprender sobre Europa” en otros ámbitos de la educación y la formación*, destinadas al apoyo a centros escolares e instituciones educativas y de formación profesional.
- *Redes Jean Monnet en otros ámbitos de la educación y la formación*, destinadas a la creación de redes de centros para el intercambio de buenas prácticas y la cooperación.

### **3. EL PROYECTO VIVIR EUROPA**

El origen de “Vivir Europa” debe fijarse en la concesión en 2011 del primer proyecto (*En Vivant l’Europe*) dentro de la convocatoria de subvenciones Jean Monnet designada “Actividades de Investigación e Información para Conocer la UE en la Escuela”. La convocatoria contemplaba tres tipos de actividades subvencionables: el diseño de contenidos pedagógicos y materiales didácticos para la enseñanza de la integración europea en Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional; la promoción de la formación y educación continua del profesorado mediante el desarrollo de competencias para la enseñanza de la integración europea; y la implementación de seminarios y talleres sobre integración europea para estudiantes de Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional. Estas líneas de actuación fueron desarrolladas a lo largo de las cuatro ediciones por un equipo multidisciplinar formado por profesorado de los Departamentos de Derecho Público, Ciencias de la Educación y Economía de la Universidad de Oviedo, docentes de Educación Secundaria y Formación Profesional y personal técnico de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias. Los objetivos de Vivir Europa en sus cuatro ediciones se enfocaron a contrarrestar la falta de conocimiento sobre la UE de la que alertaba la Comisión, con la convicción de que solo el tratamiento de la realidad europea en todas las etapas de la educación obligatoria podía contribuir a la formación de una ciudadanía europea informada, crítica y participativa.



### 3.1. Ediciones del proyecto

La primera edición se desarrolló durante el período 2011/2012. En ella se llevaron a cabo actividades de formación del profesorado y los talleres para estudiantes de Educación Secundaria y Formación Profesional “Construyendo ciudadanía europea”, “Nos movemos por Europa” y “Creando mi empresa en Europa”. También se realizó una encuesta pre-post para detectar si el conocimiento de los participantes sobre la UE había mejorado tras la realización de las actividades.

En la segunda edición, implementada en el período 2013/2014 se modifica la estructura del curso de formación para el profesorado y se inicia el diseño y elaboración de materiales didácticos a cargo de profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional con ayuda del personal técnico de la Consejería de Educación y bajo la supervisión del equipo del proyecto. El material fue editado en formato CD y se encuentra disponible para su descarga en la web del proyecto (<http://www.uniovi.net/jeanmonnet/proyectos/>).

La tercera edición celebrada en 2015/2017 amplió el ámbito de actuación a Educación Primaria. Se solicitó la colaboración del alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo para que participase en actividades de formación y su posterior implementación en centros educativos aprovechando sus períodos de Prácticum. No obstante, solo se consiguió realizar talleres con el alumnado de dos centros de Educación Primaria.

La última edición se desarrolló en el período 2019/2020 y estuvo condicionada por la pandemia asociada a la COVID-19 que obliga a la realización de todas las actividades mediante medios telemáticos. Lo que en principio parecía ser un obstáculo, acaba constituyéndose en un medio más accesible que fomenta la participación de más docentes y, sobre todo, más estudiantes, siendo esta la edición en la que más alumnado ha participado en los distintos talleres (ver Tablas 1 y 2). Debe destacarse, asimismo, el creciente interés por los vinculados con la ciudadanía europea en estos últimos años, reflejo de la inquietud social por la temática. También se aplicó una encuesta al profesorado con el objetivo de conocer su percepción sobre el tratamiento de la UE en el currículo educativo y los principales problemas que detectan a la hora de llevar al aula esta temática. Todas las actividades y materiales generados pueden consultarse tanto en la web del proyecto como en publicaciones relacionadas (González y Herrero, 2013; González, Herrero y Gutiérrez, 2022).

**Tabla 1.** Datos globales de los talleres en ESO y FP

Años	Centros	Estudiantes	Talleres Movilidad	Talleres Empresa	Talleres Ciudadanía
2011/2012	12	518	11	5	6
2013/2014	24	1224	22	7	10
2015/2017	14	980	17	9	4
2019/2021	6	1332	23	3	34

Fuente: González, Herrero y Gutiérrez (2022)

**Tabla 2.** Datos globales de los talleres en Educación Primaria

Años	Centros	Estudiantes	Talleres Ciudadanía
2015/2017	2	120	2
2019/2021	3	293	14

Fuente: González, Herrero y Gutiérrez (2022)

### 3.2. Necesidades detectadas

Como se indicaba con anterioridad, al finalizar la cuarta y última edición del proyecto, se consideró de interés indagar en las opiniones de los docentes sobre las temáticas de la UE en el currículo y las dificultades percibidas en cuanto a su tratamiento en el aula. Aunque se contó con el apoyo de la Consejería de Educación para lanzar el cuestionario en todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma, debe señalarse que la participación fue limitada. No obstante, el análisis de las respuestas de los participantes muestra resultados de interés.

La valoración global del proyecto en sus distintas ediciones es muy positiva y explica la creciente participación del profesorado en el mismo. Las respuestas señalan la utilidad de la participación en alguna de las cuatro ediciones del proyecto Vivir Europa, afirmando que su sentimiento de pertenencia europea se incrementó tras la intervención en los mismos. Pese a ello, debe señalarse que el sentimiento europeo es mayor entre los encuestados mayores de 55 años, mientras que el profesorado menor de 35 años se siente poco identificado con la UE. También se detecta un problema en cuanto a la difusión del proyecto, ya que un 78% de los encuestados desconocía los materiales que se han elaborado en las cuatro ediciones y un 66% no estaba al tanto de las actividades que se habían llevado a cabo.

Asimismo, los docentes inciden en la necesidad de una mayor implicación de la administración educativa al considerar que el currículo educativo no facilita la enseñanza sobre la identidad europea en el aula y su tratamiento depende de la iniciativa personal del docente. El profesorado es muy consciente del contexto de polarización e intolerancia actual que promueven la desinformación y la difusión de bulos. A esto se suma la escasa formación del profesorado en temas europeos, lo que puede provocar inseguridad con respecto a su enseñanza (ver Figura 1).



**Figura 1.** Problemas señalados por el profesorado en la enseñanza de la UE

Por otro lado, el profesorado considera vital la inclusión de la dimensión europea en la educación, sobre todo en la obligatoria, para afrontar los retos del siglo XXI a través de una ciudadanía activa y comprometida. En este sentido, el apoyo a los centros educativos y a su profesorado por parte de las instituciones a través de actividades de formación o la creación de red de centros que compartan experiencias sobre la enseñanza de la UE son algunas de las necesidades más señaladas, como puede apreciarse en la Figura 2.

# Inclusión de la dimensión europea en la educación

## Apoyo a centros educativos

### Actividades de formación

### Apoyo al profesorado

### Creación de red de centros

**Figura 2.** Necesidades señaladas por el profesorado para la enseñanza de la UE

#### 4. NUEVAS POSIBILIDADES: EL PROYECTO DENTEU

Las acciones Jean Monnet han incluido para el período 2021/2027 una línea específica de acción destinada exclusivamente a la formación del profesorado (o futuro profesorado) no universitario. En este contexto debe entenderse el nuevo proyecto DENTEU (*Developing Educational Networks to Teach the EU*) financiado por la Comisión Europea a desarrollar entre los años 2022 y 2024. El proyecto tiene en cuenta las necesidades detectadas en las experiencias previas planteándose los siguientes objetivos:

- Promover una mejor comprensión de la Unión Europea y del funcionamiento de sus instituciones en la educación (en la educación general y en la formación profesional).
- Reforzar los conocimientos sobre la enseñanza de los asuntos de la UE de los profesores (tanto para la formación del profesorado como para el desarrollo profesional continuo de los profesores).
- Ofrecer propuestas de formación estructuradas sobre temas de la UE para los centros educativos no universitarios.
- Proporcionar contenidos y metodologías y mejorar las competencias digitales de los profesores que enseñan en varios niveles para abordar los temas de la Unión Europea.
- Impartir cursos de formación específicos para los profesores interesados en la UE.
- Fomentar la confianza de los profesores en la integración de contenidos de la UE en su trabajo diario.
- Promover la ciudadanía activa y los valores europeos.
- Promover la cooperación universidad-administración regional y el trabajo cooperativo entre profesores de diferentes centros y niveles educativos.

El desarrollo del proyecto se realiza en colaboración y coordinación con la Consejería de Educación, a través de varias actividades que se van a ir implementándose a lo largo de estos tres cursos académicos consistentes en programas de formación del profesorado mediante el diseño de micro cursos, combinando la formación presencial y formación en línea, cursos de verano, aprendizaje dialógico, seminarios y MOOC de los que se irá informando en la nueva web en construcción del proyecto (<http://www.unioviedo.es/vivireuropa/>).

Durante este curso 2022-23 ya se ha celebrado un itinerario formativo (*Conectando la Unión Europea y la Escuela*) en formato telemático para el profesorado de Educación Primaria, Educación Secundaria y FP compuesto de varios cursos que combinaban aspectos relacionados con la UE, su relación con el nuevo currículo LOMLOE y el uso de metodologías activas para su enseñanza. Recientemente también se llevó a cabo la jornada *Enseñando la UE a los jóvenes: retos y oportunidades* con distintas mesas

redondas, talleres y debates. Esta jornada ha pretendido ser un foro de debate y reflexión sobre alguno de los principales problemas que afectan hoy al proyecto europeo y un medio para la concienciación del profesorado sobre la importancia de los conocimientos sobre la integración europea como elemento básico en la formación de una verdadera ciudadanía europea. Tanto el itinerario formativo como la jornada presencial han contado con una buena acogida por parte del profesorado.

## 5. CONCLUSIONES

En un contexto post-Brexit, con la existencia creciente de movimientos de euroescepticismo y difusión de Fake-News (noticias “falsas”), se hace necesario pensar o repensar qué ciudadanía europea se necesita y cómo la escuela puede ayudar a conseguirla. El proceso de integración y de fomento de una identidad europea plantea pensar nuevas y diversas formas de identidad que eviten las enseñanzas nacionalistas sin caer en lo etnocéntrico o eurocéntrico. Debe resaltarse la diversidad de Europa en el conocimiento de la historia común y del patrimonio cultural europeo, el aprendizaje de idiomas y la comprensión crítica de los actuales acontecimientos europeos.

La construcción de una ciudadanía europea necesita tener en cuenta la realidad en la que viven y se relacionan los estudiantes actualmente, estructurada en diferentes escalas cada vez más interrelacionadas (local, regional, estatal, continental y global). Es necesario capacitar al alumnado en el desarrollo de una actitud crítica y solidaria con los problemas que la sociedad europea plantea y ello implica un profesorado con una formación sólida en cuestiones europeas.

Las acciones Jean Monnet cristalizadas en proyectos como Vivir Europa y DENTEU tienen como objetivo general promover tanto en la educación ordinaria como en la formación profesional, una mejor comprensión de la UE, del funcionamiento de sus instituciones, luchando así contra la desinformación como reflejo de las preocupaciones de la Comisión Europea. Acciones de este tipo resultan idóneas en la promoción e integración de una verdadera dimensión europea en las aulas.

## REFERENCIAS

- Etxebarria, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Ariel
- González, A.I., y Herrero, P. (2013). *Vivir Europa. Europa en la Escuela*. Universidad de Oviedo.
- González, A. I., Herrero, P. y Gutiérrez, L. (2022). Proyecto “Vivir Europa”. Una acción Jean Monnet para enseñar la UE en la escuela. En P. García de Vicuña (Coord.), *La identidad europea en la educación española* (pp. 69-83). Fundación 1 de Mayo.
- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-50.

## 26. La competencia ciudadana como heraldo de los derechos humanos

Álvarez Martínez-Iglesias, José María

Molina Saorín, Jesús

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** El presente trabajo tiene como objetivo en analizar como la competencia social y ciudadana influye en el respeto y toma de conciencia de los derechos humanos. En este sentido, entre los cambios que se proponen se puede advertir la necesaria renovación en la formación que reciben los estudiantes de magisterio durante su trasunto por la enseñanza superior o, por ejemplo, en el deseo –manifestado incluso por parte de la Administración educativa– de modificar (por completo) las vetustas metodologías que todavía se utilizan en las escuelas de nuestro país. Bajo este contexto, el profesorado que imparte el área de Ciencias Sociales en educación secundaria debe ser consciente de que los conocimientos que aporta esta materia son imprescindibles para la formación de personas capaces de desenvolverse en el mundo actual

**PALABRAS CLAVE:** Ciencias Sociales, Derechos Humanos, transferencia, educación.

## **1. INTRODUCCIÓN**

A grandes rasgos, se podría afirmar que –en las últimas décadas– la educación en España ha sufrido importantes reformas (estándares de aprendizaje, enseñanza por competencias, teorías sobre la inclusión, etc.), las cuales han logrado transmutar esa visión –hasta el momento– estática o inflexible y con escasas expectativas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestro país (Gortázar y Moreno, 2017; Monarca y Fernández, 2020). Este hecho puede apreciarse tomando como referencia que España (estadísticamente y a nivel europeo) ocupa las primeras posiciones de los países con mayores tasas de abandono escolar; y en esa misma línea diversos estudios (INE, 2020) constatan que los docentes en nuestro país consideran que la educación debe transformarse para hacer que todos los alumnos lleguen a sentirse protagonistas principales de en sus propios procesos de aprendizaje (hecho que todavía no sucede); y que –además– todo lo aprendido pueda ser transferido para desarrollarse como ciudadanos en la medida que también satisfagan sus necesidades. En este sentido, entre los cambios que se proponen se puede advertir la necesaria renovación en la formación que reciben los estudiantes de magisterio durante su trasunto por la enseñanza superior o, por ejemplo, en el deseo –manifestado incluso por parte de la Administración educativa– de modificar (por completo) las vetustas metodologías que todavía se utilizan en las escuelas de nuestro país (de la pedagogía tradicional al diseño universal del aprendizaje –Álvarez, Díaz y Molina, 2021–). O también a través de cambios (aparentemente sencillos) que hagan posible las tareas didácticas en las aulas sean trascendentales y motivadoras para el alumnado, desbancando –así– completamente a las actividades y evaluaciones estandarizadas que no representan a la inmensa mayoría de los estudiantes y que –sin ninguna base científica– todavía hoy suponen un elevado coste para todos esos niños (y sus familias) que desean poder leer un aprobado en sus calificaciones, ya que no solo se mantiene el entendimiento de que un suspenso supone que el niño no sabe, sino que –con seguridad– mientras que los métodos empleados sean los mismos, difícilmente el niño entenderá cómo aprende.

## **2. EL FUNCIONAMIENTO TAYLORISTA DEL SISTEMA EDUCATIVO**

Estos cambios, adquieren trascendencia más allá de nuestras fronteras (por compartir una base procedente de acuerdos supranacionales), participando plenamente de los procesos globalizadores por medio de los cuales –y cada vez en mayor medida– se vuelve a poner en valor (como siglos atrás) la homogeneización de la ciudadanía (con la despersonalización del sujeto) y, por tanto, haciendo que las diferentes estructuras se acomoden a esta realidad a la que –conscientemente– contribuye la política neoliberal, y en virtud de la cual se pone el foco de atención prioritario en el funcionamiento taylorista del sistema y no –infelizmente– en la observancia de la normativa ni en la protección de los derechos de los estudiantes (o de sus familias). En España, al igual que ha ocurrido con otros países vecinos también pertenecientes a la Unión Europea (y coadyuvantes en todas las decisiones socioeducativas continentales), los cambios políticos han traído de la mano toda una suerte de modificaciones (en ocasiones ocurrencias) reflejadas en el corpus jurídico, las cuales han cambiado el curso del agua que tradicionalmente bañaba conceptos como calidad educativa, inclusión, diversidad o aprendizaje práctico entre otros. Por supuesto, todos estos últimos cambios no parten de un enfoque en el que el alumnado –y su rendimiento– se posiciona como capital humano; muy por el contrario, se pretende medir cuánto aprenden y en función de esa cuantificación se les ofrecen determinados escenarios, desconsiderando que esa perspectiva –además de segregacionista– supone otorgar ciertas posiciones tanto para los que son capaces de adaptarse al modelo educativo imperante como para los que no están en situación de hacerlo.

Y lo peor es que en ninguno de estos supuestos pareciera existir una voluntad determinista por constatar si verdaderamente hay conocimientos que hayan sido adquiridos, dejando la puerta abierta a que el alumnado pueda tan solo estar respondiendo –de modo mecánico– a aquello que ha entendido será lo que agrade a los dueños de su expediente académico. En este sentido, cabe señalar que esa visión también se enfrenta –directamente– con el alumnado que tiene un menor desempeño funcional, pues mientras en el actual modelo piramidal tan solo unos pocos lograrán cumplir los deseos que –para ellos– han diseñado esos dueños, otro porcentaje –con seguridad mucho mayor– se conformará con poder acariciar sus aspiraciones, quedando el resto despojados de cualquier vaga posibilidad de hacerlo en la medida en que si bien la sociedad se transforma a hombros de gigantes, la escuela –sin embargo– lo hace con pasos de paloma.

### **3. LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS COMO VEHÍCULO PARA LA COMPLETA TRANSFORMACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS**

En el escenario actual, y con independencia de los avances que (a modo de espejismo) parecieran estar produciéndose en lo administrativo, continúa sin tener efecto la aplicación efectiva de las legislaciones y aprobadas (Puelles, 2015), las cuales –sin un sentido de estado– proliferan en cada comunidad autónoma (como setas en otoño), relegando tanto a los docentes como a los alumnos –y sus familias– a una desorientación en la que reiteradamente se vuelve a cuestionar qué enseñar, en qué momento hacerlo o cómo hacerlo, discutiendo también por qué y para qué aprender lo que se enseña. Sin embargo, se echa en falta esta simple reflexión: ¿qué pretenden las escuelas al respecto de sus alumnos? Desde esta óptica, la incorporación en el siglo XXI de un nuevo concepto curricular (competencias), supuso un nuevo reto e impulso a la dinamización del concepto de evaluación educativa.

Para López (2013), la geografía y la historia son disciplinas que hacen posible el desarrollo y aprendizaje de estas competencias educativas básicas; no solo la social y ciudadana (redefinida en la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– como competencias sociales y cívicas), sino que a través de esta perspectiva se pretende que todas las competencias puedan ser abordadas desde cualquier área y, además, también propone superar la interpretación competitiva de la escuela, queriendo llegar a una visión más práctica de los aprendizajes a partir de la cual, los alumnos aprendan teniendo como punto de referencia sus entornos, posibilidades, habilidades, aptitudes... y, de este modo, todos los conocimientos puedan ser llevados a la práctica. En este sentido, ser un profesor competente implicaría saber interpretar el medio en el que el alumno interactúa, saber proponer alternativas y ser capaz de argumentar, entre otros muchos elementos (Cabero y Palacios, 2020; Villarreal et al., 2019). Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, así como qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas (López, 2013). Bajo este contexto, el profesorado que imparte el área de Ciencias Sociales en educación secundaria debe ser consciente de que los conocimientos que aporta esta materia son imprescindibles para la formación de personas capaces de desenvolverse en el mundo actual. Empero, para ser efectivos y cumplir con las demandas sociales que los currículos explicitan, han de superarse ciertas rutinas y reformular la práctica docente; la idea subyacente a este planteamiento supone que el aprendizaje no puede concebirse –ni exclusiva ni principalmente– como la adquisición de los conocimientos disciplinares, sino que los docentes deben tener en cuenta la capacidad de aplicar dichos conocimientos en situaciones nuevas que puedan plantearse cotidianamente en la vida de sus destinatarios (Tiana, 2011).

Precisamente a la luz de lo anunciado desde diferentes investigaciones y por la literatura especializada (González, 2017; Sanz y Serrano, 2017; Campa, Valenzuela, y Guillén, 2017), la educación en España no plantea la reformulación de los escenarios educativos necesarios para hacer posible esa educación de calidad, siendo del todo necesario proponer la enseñanza por competencias como vehículo para la completa transformación de las estructuras educativas en virtud de las cuales los alumnos lleguen a poner en valor y transferir todo lo que aprendan. Asimismo, es del todo necesario conocer la percepción que el alumnado de educación secundaria tiene sobre las competencias que han aprendido desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de manera que pueda someterse a análisis cómo se está llevando a cabo el aprendizaje y establecer las propuestas de mejora necesarias centradas en el alumno.

Existen determinadas colectividades a través de las cuales, al proceder como elementos de ese círculo de influencia para la mejora educativa, sus funciones actúan directa (o indirectamente) sobre el desarrollo educativo. En ese sentido, tanto los docentes como los equipos directivos y el conjunto de profesionales especialistas que ejercen su quehacer en la escuela, en numerosas ocasiones adversas (crisis económicas, conflictos políticos, transformaciones sociales...) han sido desconsiderados de modo que pareciera que sus desempeños han estado supeditados –exclusivamente– a la situación económica del momento, o a lo que desde la Administración se les ha ido solicitando y que –por ende– resultaba de obligado cumplimiento, sirviendo esto último como eximente de toda responsabilidad y justificación de su labor docente. Sin embargo, la inadecuada atención a la diversidad, las altas tasas de abandono escolar temprano, su desconocimiento de la normativa y la falta de motivación para continuar con la formación permanente (Folch y Duran, 2017; Lozada, 2017), entre otros, vienen determinando que sus desempeños pueden (y debieran) transitar por nuevos caminos, desplegando nuevas estrategias que provoquen esa modificación y, por ende, la renovación de los escenarios educativos. Además, tal y como muestra la imagen anterior (Figura 1), todos estos profesionales de la educación –junto a las familias– se posicionan como los primeros actores clave en los procesos educativos de los adolescentes; más concretamente, el papel que desempeñan las familias es fundamental al establecer –necesariamente– una relación familia-escuela (Fariña, 2009) que –además– en las últimas décadas ha sido cacareada por los investigadores como una de las esferas encargadas de los procesos emancipadores para con el desarrollo educativo de sus hijos.

Asimismo (y siguiendo con la descripción de la Figura 1), la Administración (por medio de esa función político-pedagógica) ejerce un papel determinante en el desarrollo de los menores, no solo con el desarrollo de normativas que –de un modo insoslayable– deben ser cumplidas, sino a través de la revisión de las legislaciones desactualizadas que todavía mantienen unos desajustes entre los principios desfasados y los actuales, llegando a crear una confusión tanto entre los propios legisladores (y así queda confirmado tras el análisis de la normativa –Álvarez, Díaz y Molina, 2020–) sino también, por supuesto, en el desarrollo de la práctica profesional de los docentes. Se necesitan –entonces– normas que expongan una nueva mirada hacia la escuela y el alumnado al respecto de su obligatoria participación en el desarrollo de su aprendizaje, hacia la transformación de la organización y metodologías docentes a través de nuevas formas de estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la mirada centrada en una escuela donde el profesorado sea capaz de potenciar al máximo las capacidades de cada uno de sus estudiantes, favoreciendo –así– el ejercicio del derecho a la educación de calidad que tienen todos los niños.



Y precisamente esta conexión existente entre los elementos destacados en el círculo de influencia, sucede –en gran parte– porque la comunidad científica actúa como ese nexo que asevera (por medio de las incontables investigaciones desarrolladas) que la educación y –consecuentemente– la escuela como ente desarrollador de esta, debe dotar de posibilidades a los niños para que sean creadores de sus aprendizajes y recreadores de estos en virtud de la transferencia de lo aprendido al mundo que les rodea (Molina, J. et al., 2017; Canelles y Lladós, 2017); todo ello, con el fin de que puedan darle el mayor sentido a los conocimientos que logren.

Igualmente, el conjunto de la ciudadanía ejerce un papel determinante en el desarrollo del derecho a la educación de los menores. La cultura y, específicamente, las experiencias sociales se posicionan como elementos clave en el ejercicio de la enseñanza, ya que no es lo mismo que un niño aprenda en España, a que lo haga en Turquía (por ejemplo). En este sentido, la cultura fija unos patrones de conducta que –año tras año– se van arraigando en los valores de los estudiantes; de este modo, lo que sucede es que a pesar de que el derecho a la educación de calidad sea un derecho reconocido y legitimado para su observancia a nivel mundial, las normas, las creencias populares, los aspectos sociales, las vivencias del país (y un largo etcétera), confluyen en una realidad que es distinta para cada nación. Y bajo estas consideraciones, cabría mencionar que España sigue un modelo educativo que favorece –exclusivamente– a quienes se adaptan a las normas, a esos patrones estereotipados que carecen de valor científico y que promocionan un tipo de alumnado homogéneo, despreocupados de que construyan un conocimiento propio, ya que todo lo que han aprendido es el aprendizaje dirigido y rígido para el desempeño de determinadas labores que –generalmente– confluyen en el deseo de mejorar el desarrollo económico del país a merced de la formación de (futuros) trabajadores dóciles y mansos. Lo que ocurre –entonces– es que, históricamente, en España se han cercenado las aspiraciones de todos aquellos alumnos que no han sido capaces de seguir esa vetusta y limitada visión sobre la educación (Miralles, P., Molina, J. y Trigueros, F. J. 2016; Rodríguez, 2013).

Por otro lado, en paralelo con lo indicado acerca de los aspectos sociales que se desarrollan en cada país, de manera independiente –y en numerosas ocasiones–, se lleva a cabo la creación de organizaciones (por parte de la sociedad civil) que pretenden poner en valor los derechos de toda la ciudadanía (De Haro, 2010). Bajo esta visión, es fundamental reconocer la influencia que ejercen estas organizaciones en los procesos educativos, ya sea a través de la transformación lograda en el reconocimiento del derecho a la educación (en ocasiones), o en virtud de la facilitación de acciones solidarias en pro de salvaguardar dicho derecho (en otras). Del mismo modo, la figura que representan el conjunto de centros educativos también es fundamental para el proceso de enseñanza, pues cada uno de los centros tendría que ser capaz de ampliar su visión, sin condenarse a esa perspectiva a través de la cual se trabaja de forma aislada y autónoma sin armonía y comunión entre unos y otros. Por supuesto, adoptar una posición colaborativa proyecta (a los maestros que transitan por esta vía) hacia ese modelo de enseñanza en el que los conocimientos pueden compartirse y esto –con toda seguridad– desintegra cualquier ápice de competitividad, hecho que también puede verse acentuado por las pruebas de evaluación constantes a las que deben responder y con las que son valorados tanto a nivel nacional como internacional, haciéndoles creer que en la educación hay centros que ganan y otros que son perdedores.

En definitiva, lo que se pretende desvelar a través de este círculo de influencia que ha quedado expuesto anteriormente (cfr. Figura 1), va ligado a esa búsqueda de nuevos escenarios por medio de los

cuales los docentes tienen la obligación de llevar a cabo su ejercicio profesional tomando distancia de la pedagogía clásica o, lo que es lo mismo, desligándose de los enfoques mercantilistas, de las prácticas docentes cimentadas en que la igualdad es dar a todos lo mismo (sin recordar que cada niño tiene sus propias necesidades educativas) y que –además– desconsideran que para cada uno de estos niños las necesidades educativas (las suyas) son tan especiales como las del resto. Del mismo modo, también deben reflexionar sobre si sus metodologías continúan (o no) perpetuando una práctica profesional trasnochada que no se acerca a las necesidades reales de los niños, y –en tal caso– tomar conciencia sobre la nefasta labor que se está haciendo cuando se evalúa a todos los alumnos siguiendo una prueba estandarizada que, en todos los escenarios, no considera a todos los estudiantes, como tampoco refleja sus verdaderas potencialidades y que, ciertamente, lo único que se confirma con estos procesos de evaluación es que se están desconsiderando las bajas capacidades de una minoría (por un lado) así como los deseos y necesidades de una inmensa mayoría (por otro), obteniendo como resultado final la desmotivación (o desenganche –Bernardez, 2021–) de los adolescentes al respecto de sus propios procesos educativos, traducándose literalmente en esas altas tasas de abandono escolar que sufre la educación española (Bayón, 2019).

Lógicamente, el movimiento social del que se viene hablando hace hincapié en las políticas educativas públicas –mencionadas ut supra–, que tiene como uno foco de atención prioritaria las discusiones inherentes a las tesis opuestas que presentan unas normativas (de un determinado período de tiempo) frente a otras (aprobadas tan solo unos pocos años después). Con toda seguridad, esto sucede con cada uno de los cambios políticos, y suponiendo que estos acompañen a los ideales del conjunto de la población a la que representan (mediante sufragio), se hace del todo necesario que las políticas públicas se alejen de esa perversión económica y (ya sea la LOMCE, la LOMLOE o las normativas que les trasciendan), tienen el deber de poner en valor –entre otros– dos aspectos fundamentales para la educación: el desarrollo intrapersonal y también el interpersonal (Malpica y Dugarte, 2018). El valor intrapersonal permitirá a los estudiantes conocerse a sí mismos, tener conciencia de sus capacidades, conocer sus necesidades reales, y apreciar sus aptitudes y actitudes, entre otros aspectos. En el caso del desarrollo del valor interpersonal, favorecerá la interacción entre los niños y la cooperación llegando a potenciar (en ambos casos) ese pensamiento crítico tan necesario para desenvolverse activamente y prosperar en la sociedad en la que crecen.

#### **4. DESAFIOS DE LA ADMINISTRACIÓN PARA EL SIGLO XX**

La educación en España (como en el resto del mundo) ha mutado en la misma medida que también lo han hecho los entornos sociales y las necesidades que (al menos aparentemente) la ciudadanía ha ido mostrando, si bien –ciertamente– estas necesidades han quedado desdibujadas toda vez que el desarrollo de la normativa no ha servido para dar debido cumplimiento con la obligatoriedad (o el fin primordial) del ejercicio del derecho a la educación de los niños (Vidal, 2017). Aprender y velar por ese principio de individualización es tan importante como necesario, en la medida que este es conocido por abrir y acoger a todos los estudiantes ofreciéndoles la posibilidad de aprender, entendiendo y comprendiendo siempre que cada alumno es distinto y, por ende, individualmente tienen sus propias pretensiones, sueños o deseos al respecto de su aprendizaje.

A través de este principio de individualización, los agentes implicados en ese círculo de influencia (expuesto en la Figura 1) deben trabajar en favor del desarrollo de una enseñanza que facilite –además– la adquisición de conocimientos, y que los estudiantes sean capaces de ponerlos en práctica en sus realidades cotidianas y vivencias personales; o lo que es lo mismo, teniendo como punto de partida que cada niño es distinto y también lo es la realidad que puede estar viviendo en su contexto sociofamiliar, con toda seguridad ningún niño está preparado para alcanzar lo que normativamente se recoge como mínimos exigibles (o estándares de aprendizaje).

De este modo, la educación –en nuestro país– ha quedado relegada exclusivamente a lo que el alumno sabe –o no sabe– de cada una de las materias (Álvarez, Díaz y Molina, 2021) o también de lo que es capaz de hacer (o no) al respecto de las propias actividades que los docentes proponen en el aula para alcanzar esos aprendizajes. Aparentemente, la fórmula que los centros educativos –junto a la Administración– han desarrollado es sencilla; un niño llega a su aula cargado de sueños e ilusiones por alcanzar y, en ella, se encuentra con unas actividades en las que supuestamente debiera verse reconocido y poder desenvolverse a la perfección, y así lo cita la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE –ley 8/2013–). Sin embargo, el niño siente que no puede hacerlas (además no tiene las capacidades para poder desarrollarlas), se frustra, y es –en ese preciso momento– cuando el niño adquiere el único aprendizaje que se llevará en su mochila ese día: ¡que él no puede! ¡Que él no es capaz de hacerlo! ¡Que él no sabe, ni sabrá! ¡Que su maestro no le está ayudando!

Y mientras la fórmula continúe siendo la misma, sin llevar a cabo esos cambios que, hasta las propias normativas ya solicitan, el resultado seguirá siendo nefasto para los niños y su educación. Evidentemente, la historia educativa de nuestro país es amplia y no puede quedar definida por un único camino, ya que esta –como se ha indicado anteriormente– ha ido evolucionando en la medida que lo han hecho los distintos movimientos sociales y sincrónicamente también las diversas normativas aprobadas. Tras este breve recorrido por la escuela española actual y las políticas que la ordenan, cabría mencionar que con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), se produce una de las actuales modificaciones legislativas, incorporando en el corpus juris educativo el aprendizaje por competencias. Este nuevo planteamiento, pretende dar valor a una visión más científica que la transmisión unidireccional de conocimientos (desde la que el profesor enseña a través de los libros, con clases magistrales, sin conocer –con certeza, al menos hasta la evaluación– si lo que se radia son aprendizajes alcanzados por todos), y desde la cual los aprendizajes se transfieran de un modo sólido, facilitando una enseñanza conceptual y práctica por medio de la promoción de la motivación, de los valores, de las actitudes y demás componentes sociales con los que lograr un acción conjunta de todos los elementos del círculo de influencia expuesto en la imagen anterior (Figura 1).

En este sentido, las competencias quedan definidas como ese conocimiento que se obtiene a través de la práctica (o participación activa) que puede desarrollarse tanto en contextos de educación formal, como también no formal e informal. Al respecto de esta perspectiva, la propuesta que se hace desde la normativa no es otra que la de trabajar las competencias –de forma integrada– a través de los contenidos curriculares, con el deseo de que los contenidos propuestos contribuyan a la consecución de los objetivos didácticos y, en general, a una adecuada promoción de todo el alumnado en sus diferentes etapas educativas.

Y es que la enseñanza por competencias –sin entrar aún en valorar si resultan favorables (o no) para docentes y alumnos–, además de ser una firme apuesta que España realiza para formar parte en los protocolos de actuación que en materia de educación se están llevando a cabo desde Europa, pretende garantizar la excelencia académica por medio de un saber hacer que quedaría enmarcado en los tres escenarios en los que, a priori, se desenvuelven los alumnos: el escolar, el familiar y el educativo. Además, su finalidad es la de que todo el alumnado pueda llegar alcanzar una educación de calidad y –por supuesto– que a través de ella logren el desarrollo máximo de sus capacidades (junto a ese principio de individualización) y, al mismo tiempo, sea posible despertar en los estudiantes una actitud crítica y participativa con la que sean capaces de adquirir nuevos conocimientos, potenciar nuevas modalidades de aprendizaje, promover la eficacia en la implementación de actividades didácticas (por parte de los profesionales) y, definitivamente, potenciar la educación permanente tanto de profesores como de alumnos. De este modo, las competencias se presentan para coadyuvar a esa nueva perspectiva que pone el foco prioritario de atención en el desarrollo integral del alumno, restando importancia al respecto del parecer sobre cuánto aprenderán los alumnos y bajo ese deseo de favorecer el conocimiento acerca de sus necesidades reales, sus expectativas, experiencias vitales y deseos, entre otros muchos elementos. En definitiva, este reciente enfoque de enseñanza por competencias supone un nuevo desafío tanto para la Administración como también para los docentes, ya que su implementación significa la redefinición de buena parte de la tradicional estructura educativa Álvarez, J. M.; Trigueros, F. J.; Miralles, P; y Molina, J. (2020). Además, cabría tener en cuenta que la incorporación de modificaciones en las normativas puede causar conflictos en distintos niveles como –por ejemplo– en la interpretación y puesta en práctica por parte de los docentes, así como también por la ausencia de modelos precedentes que permitan conocer cómo desempeñar una adecuada labor de todos los implicados en ese círculo de influencia que quedaba representado ut supra.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. M., Díaz, Y. y Molina, J. (2021) *El Código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela*. Dykinson
- Álvarez, J. M., Trigueros, F. J., Miralles, P. y Molina, J. (2020). Assessment by Competences in Social Sciences: Secondary Students Perception Based on the EPECOCISO Scale. *Sustainability*, 12(23), 1-15. doi: <https://doi.org/10.3390/su122310056>
- Arguedas, I. & Jiménez, F. I. (2008). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(003).
- Bejar, L. H. (2018). *Humanizando la educación del mercantilismo vigente*. Compas.
- Bernárdez-Gómez, A. (2019). Formación inicial del profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Revista Educactio Siglo XXI*, 39 (2), 419-442.
- Campa, Á., Valenzuela, A., & Guillén, M. (2017). Armonización entre las competencias docentes y discentes en educación secundaria y superior. *Enseñanza & Teaching*, 35(2), 37-54.
- Canelles, J. y Lladós, L. (2017) La escuela tradicional y la escuela transformadora. *Aula de innovación educativa*. 267, 15-19.
- De Haro, J. J. (2010). Redes sociales en educación. *Educación para la comunicación y la cooperación social*, 27, 203-216.

- González, F. (2017). La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71).
- Gortázar, L., & Moreno, J. M. (2017). Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España. *Revista Educación, política y sociedad*, 2(22), 9-37. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/repes/article/view/12266>
- i Folch, M. T., & Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157.
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2009). *Encuesta de Población Activa. Diseño de la Encuesta y Evaluación de la Calidad de los Datos*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. [http://www.ine.es/docutrab/epa05\\_disenc/epa05\\_disenc.pdf](http://www.ine.es/docutrab/epa05_disenc/epa05_disenc.pdf)
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- Lozada, J. C. P. (2017). Formación permanente de los docentes como referente de la calidad educativa. *Revista Scientific*, 2(5), 125-139.
- Miralles, P., Molina, J. y Trigueros, F. J. (2016). Diálogos de evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria: escenarios, protagonistas y estado actual de la investigación en ciencias sociales, geografía e historia. En *Sentidos e desafios da avaliação educacional* (pp. 105-138). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Molina, J., Trigueros, F. J., & Miralles, P. (2017). Las competencias en las clases de historia: Percepciones del alumnado sobre el proceso evaluador. En R. López, J. Prats, & C. J. Gómez (Eds.), (Coord. López, R; Miralles, P; Prats, J; Gómez, C. J.) *Enseñanza de la história y competencias educativas* (pp. 167-187). [Competences in history lessons: Student perceptions of the assessment process ] GRAÓ.
- Monarca, H., & Fernández González, N. (2020). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En Monarca, H. *Evaluaciones Externas: Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. UAM.
- Puelles Benítez, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 15-44.
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394/10, de 30 de diciembre de 2006. <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962>

- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45.
- Sanz Ponce, R., & Serrano Sarmiento, Á. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 167-184.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Vidal Prado, C. (2017). *El derecho a la educación en España*. Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.

## 27. La enseñanza del patrimonio en Agrigento

Cimino, Alfonso

Sánchez-Ibáñez, Raquel

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** Este artículo surge de la necesidad de comprender y analizar cómo se enseña el patrimonio cultural en la etapa de Educación Primaria en Italia. El objetivo de la investigación es el diagnóstico educativo y la metodología aplicada es cuantitativa, a partir de la elaboración de un cuestionario al profesorado. El estudio es no probabilístico basado en una muestra de conveniencia (n=122) de docentes que imparten o han impartido la asignatura Historia en la región de Agrigento (Sicilia) durante el año académico 2020/2021. Los análisis descriptivos e inferenciales realizados muestran que, desde la percepción del profesorado, la enseñanza del patrimonio cultural en la región de Agrigento es tradicional y se basa en el libro de texto y la clase magistral. El uso de estrategias y recursos más innovadores y activos es más frecuente entre mujeres y docentes en el grupo de edad de 31-40 años. Se concluye que es necesario mejorar la formación metodológica del profesorado para garantizar una enseñanza del patrimonio más activa e innovadora.

**PALABRAS CLAVE:** educación, patrimonio, profesores, Educación Primaria, Historia.

## 1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural está profundamente ligado al sentido más importante de la enseñanza de la historia, esto es, la reflexión sobre el legado del pasado a conservar y proteger en el presente (De Troyer, 2005). La historia tiene una estrecha conexión con el concepto de "hacer" y, en este sentido, el patrimonio cultural se convierte en el objeto más evidente y tangible del "hacer" de un pueblo determinado (Levesque, 2008; Seixas y Morton, 2013). Estudios recientes han destacado la oportunidad de vincular el patrimonio cultural (museos, yacimientos arqueológicos, etc.) a la enseñanza de la historia, en una perspectiva de renovación didáctica inspirada en el aprendizaje activo de los alumnos (Ibañez-Etxeberria, Vicent, Asensio, Cuenca & Fontal, 2014; Martín & Cuenca, 2011; Vicent & Ibañez-Etxeberria, 2015). En este sentido, Gómez & Miralles (2016) subrayan que las fuentes y el método del historiador representan algo esencial en la perspectiva del pensamiento histórico.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de una enseñanza patrimonial efectiva debe aprovechar toda una serie de estrategias y recursos que son implementados por el docente en su enseñanza. Ya Frederick (1993) hace casi diez años señaló:

El mayor desafío al que nos enfrentamos los profesores de historia es motivar a los alumnos a amar la historia como la amamos nosotros ya involucrarse con alegría en los textos, temas, problemas y cuestiones de la historia que tanto nos apasionan (p. 15).

Ante ello, el entrecruzamiento entre la enseñanza de la historia y las teorías pedagógicas es fundamental y, obviamente, se suma la inevitable consideración de las TIC como una herramienta no sólo de apoyo, sino de herramienta pedagógica integrada, que con las propias teorías pedagógicas se encuentran indisolublemente entrelazadas. Por ello, una didáctica que quiera llamarse innovadora no puede dejar de desarrollarse sin tomar en consideración esta necesaria integración entre contenidos disciplinares, teorías pedagógicas y tecnologías. El modelo de conocimiento de contenido pedagógico tecnológico (TPACK) (Herring, Koehler & Mishra, 2016; Koehler, Mishra & Cain, 2013; Koh & Chai, 2014; Mishra & Koehler, 2006; Olofson & Neumann, 2016) es un ejemplo de teorización en la que lo dicho anteriormente encuentra su plena realización.

En el campo de la historiografía, la innovación epistemológica y metodológica se centra en el surgimiento del nuevo paradigma, el pensamiento histórico, en el que la enseñanza de la disciplina encuentra su innovación a través de la superación de la enseñanza de la alfabetización histórica (Barnes, Fives & Dacey, 2017; Cochran & Zeichner, 2005; Darling & Bransford, 2005; Miralles, Gómez & Monteagudo, 2019; Sáiz & López-Facal, 2015). De ahí que las estrategias y recursos que se utilicen se conviertan en un espejo de la enseñanza y no necesariamente tengan que seguir un camino lineal y preestablecido para todos los docentes. Todo esto se vuelve aún más cierto si se opta por renovar la enseñanza de la historia a través de la enseñanza del patrimonio. De hecho, Gómez, Miralles, Fontal & Ibañez-Etxeberria (2020) señalaron las diferencias que existen entre Inglaterra y España en la enseñanza del patrimonio. En ambos países el objetivo principal es idéntico: proponer una enseñanza del pensamiento histórico a través del patrimonio.

Sin embargo, mientras los docentes en Inglaterra muestran una predilección por una enseñanza que integre plenamente la enseñanza patrimonial con una metodología de enseñanza-aprendizaje lo más activa y constructivista posible, un tradicionalismo pedagógico más marcado sobresale en la percepción



del profesorado español en formación, que se concreta en una menor frecuencia de uso del patrimonio como recurso.

En Italia, la atención a la educación patrimonial se ha desarrollado a partir de 2005, a partir de la financiación de proyectos y políticas impulsadas por la Unión Europea. Los resultados de estos proyectos en los que se investigaba sobre el desarrollo de la ciudadanía a través de la educación patrimonial han sido publicados en los últimos años impulsando el área de la didáctica del patrimonio en Italia (Borghini, 2019; Brunelli, 2013; Di Blas y Poggi, 2006; Dondarini, 2008; Mingozzi, 2019; Musci, 2013 y 2015).

En esta línea, Antonaci, Ott & Pozzi (2013) han destacado el papel de los recursos didácticos utilizados en la educación patrimonial, afirmando una necesidad evidente de moldear la enseñanza patrimonial con la ayuda de recursos tecnológicos. En este sentido, analizan el papel de los museos virtuales y concluyen que el uso de este recurso es todavía poco frecuente. En España, en un estudio muy reciente, Guerrero, Sánchez, Escribano & Vivas (2021) destacan que el uso de los recursos más innovadores y tecnológicos son valorados por los profesores como los más adecuados para alejar la enseñanza de la historia de la tradicional lección magistral (López-Facal & Valls, 2012; Prats & Valls, 2013).

Es evidente, por tanto, que profundizar en el conocimiento de los recursos que utilizan los profesores de historia a la hora de elegir el patrimonio como recurso didáctico puede resultar muy instructivo. Ante el creciente interés que los sistemas escolares europeos están dedicando a esta forma de educación, ligada al desarrollo económico y cultural del continente, el patrimonio cultural representa un recurso didáctico para materias relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades con una gran potencialidad.

Por lo tanto, este estudio tiene el objetivo principal de investigar cómo los profesores de historia abordan la enseñanza del patrimonio en Agrigento (Sicilia) en la etapa de Educación Primaria. En relación a este objetivo principal, la investigación se basa en dos objetivos específicos:

- OB1. Analizar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado para enseñar el patrimonio.
- OB2. Analizar los recursos didácticos que utiliza el profesorado para enseñar el patrimonio.

Partiendo de estos objetivos se establecen las siguientes dos hipótesis:

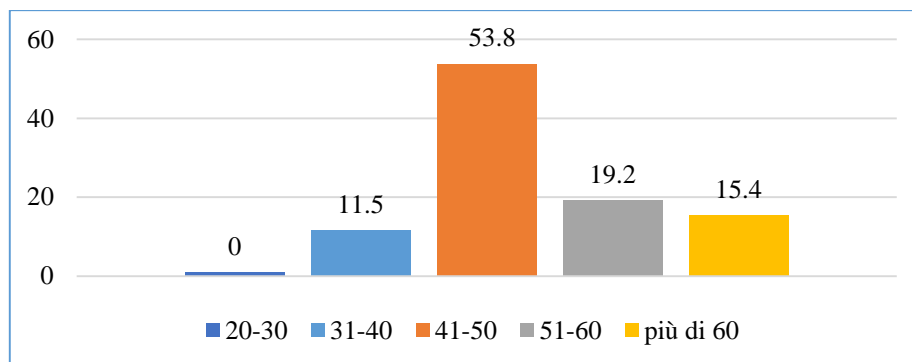
- H0: No existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) entre docentes según sexo y edad.
- H1: Existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) entre docentes según sexo y edad.

## **2. MÉTODO**

Este estudio es una investigación diagnóstica realizada con un diseño metodológico descriptivo cuantitativo.

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

El estudio es no probabilístico y la muestra se identificó en el profesorado que enseña Historia en la escuela primaria de la región de Agrigento (Italia). La muestra componen 122 docentes (mujeres  $n=87$ , hombres  $n=35$ ). La composición por edad de los participantes se puede ver en la Figura 1. Estos datos se recopilaron para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes según su género y edad.



**Figura 1.** Composición de la muestra por grupo de edad

## 2.2. Instrumentos

Para la recolección de la información se diseñó y validó un cuestionario *ad hoc* cerrado y de opción múltiple, conformado por 76 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cinco valores, que en algunos casos miden las frecuencias con las que se produce el enunciado de la pregunta y, en otras, el grado de acuerdo con lo dicho en el enunciado. El cuestionario consta de tres bloques. El primero se utiliza para recopilar información sociodemográfica y está compuesto por 4 campos: género, edad, nivel de enseñanza y tipo de institución docente. El segundo bloque recoge información sobre el enfoque didáctico de los docentes en relación con la enseñanza del patrimonio (conocimiento sobre el patrimonio de Agrigento y didáctica del patrimonio, enfoque de enseñanza, métodos, estrategias y recursos didácticos empleados, instrumentos de evaluación, etc).

Esta investigación fue autorizada por el Comité Ético de la Universidad de Murcia. En este estudio se ofrecen resultados relacionados con los campos relacionados con el empleo de estrategias y recursos didácticos del segundo bloque, ya que se relacionan con el objetivo de este estudio. El análisis comparativo se realiza según el sexo y la edad de los participantes.

## 2.3. Procedimiento

El cuestionario fue validado por 6 expertos especializados en la enseñanza de las ciencias sociales (tres son profesores universitarios y los otros tres enseñan historia en escuelas de secundaria y bachillerato). Para la validación del cuestionario, en términos de claridad y pertinencia de los ítems, se elaboró una guía de validación con cinco opciones de respuesta. Además, se agregó un último campo abierto para que los validadores pudieran incluir sugerencias de mejora. Estas sugerencias y el análisis de los resultados de la validación sirvieron para mejorar la redacción de algunos ítems. No se eliminó ningún ítem porque se estableció como criterio de eliminación que los validadores lo puntuaran con una media inferior a 3 puntos de 5.

En una segunda fase de la investigación, se llevó a cabo un estudio piloto para probar la consistencia del cuestionario. El cuestionario se realizó mediante la aplicación Google Formularios. La prueba se realizó con una muestra de 30 docentes que luego fueron separados de los demás participantes del estudio. Para el análisis se realizó la prueba Alfa de Cronbach mediante la aplicación SPSS v.28. Uno de los ítems mostró un valor inferior a la aceptabilidad, por lo que se eliminó. De esta forma, fue posible mejorar la consistencia interna hasta alcanzar un valor de .92 (considerado como alto).

En la tercera fase se realizó el análisis de los resultados. La información recopilada fue exportada a una hoja de cálculo del programa Microsoft Excel y, posteriormente, al software estadístico SPSS v. 28. A través de esta aplicación se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnoff que es una prueba de bondad de ajuste, es decir, se utiliza para verificar si los datos encontrados en la muestra siguen una distribución normal. En esencia, permite medir el grado de concordancia entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es informar si los datos provenientes de una población están configurados para adherirse a la distribución especificada, es decir, lo que se hace es determinar si las observaciones podrían proceder racionalmente en la dirección de la distribución especificada.

Los resultados de esta prueba indicaron una distribución no normal, por lo que los análisis estadísticos para la verificación de las hipótesis de investigación se realizaron a través de pruebas no paramétricas. Para la comparación entre los participantes, según sexo, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Mientras que la comparación de los grupos de edad se realizó a través de la prueba H de Kruskal-Wallis para grupos independientes.

### 3. RESULTADOS

*OB1. Analizar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado para enseñar el patrimonio.*

En la Tabla 1 se muestran las diferentes estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza del patrimonio. Hay un predominio de la clásica lección frontal (ítem 1) y, por otro lado, un escaso uso del aula invertida (ítem 2) y el juego de rol (ítem 3). Además, los docentes utilizan regularmente el análisis de fuentes, los debates y el aprendizaje basado en problemas como estrategias de enseñanza para la educación sobre el patrimonio cultural. El tipo de agrupación de estudiantes más frecuente es el trabajo autónomo e individual.

**Tabla 1.** Porcentajes de uso de estrategias didácticas para enseñar patrimonio

Ítems	1*	2	3	4	5
1. Lección magistral	3.8	15.4	15.4	46.2	19.2
2. Clase invertida	7.7	57.7	15.4	15.4	3.8
3. Juego de rol	15.4	46.2	23.1	7.7	7.6
4. Debates	0	0	42.3	34.6	23.1
5. Aprendizaje basado en problemas	3.9	7.7	42.3	26,9	19.2
6. Aprendizaje basado en proyectos	3.8	30.8	38.5	11.5	15.4
7. Investigación	0	30.8	38.5	11.5	19.2
8. Analizar fuentes	0	3.8	50	19.2	37
9. Aprendizaje autónomo e individual	0	7.6	46.2	38.5	7.7
10. Aprendizaje colaborativo	0	26,9	38.5	30.8	3.8

*Nota:* Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28. \*1= nunca; 2= poco; 3= regularmente; 4= muy a menudo; 5= siempre.

**Tabla 2.** Moda y mediana por género

Items	Hombre		Mujer	
	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
1. Lección magistral	4	4	4	4

2. Clase invertida		2	2		2	2
3. Juego de rol		2	2		2	2
4. Debates		3	3		3	4
5. Aprendizaje basado en problemas		3	3		3	3
6. Aprendizaje basado en proyectos		3	2		3	3
7. Investigación		3	2		3	3
8. Analizar fuentes		3	3		3	3
9. Aprendizaje autónomo e individual		3	4		3	4
10. Aprendizaje colaborativo		3	3		3	3

*Nota:* Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28

En la tabla 2 se muestra la comparación entre sexos en cuanto a las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas para la enseñanza del patrimonio. En relación a los valores de la media y la mediana no existen muchas diferencias entre hombres y mujeres, a excepción de los ítems asociados a los debates, donde la mediana es mayor ( $Me=4$ ) para las mujeres, en cambio, en el ítem de aprendizaje basado en proyectos (ítem 6) y en investigación (ítem 7), la mediana es menor para los hombres. Para determinar si las diferencias observadas en los valores de tendencia central son significativas ( $p<.05$ ), se realizó la prueba U de Mann Whitney para comparación entre dos grupos independientes (tabla 3). Los resultados indican que se encontraron diferencias significativas, entre hombres y mujeres, en las variables “Aprendizaje basado en proyectos” ( $Sig.=.007$ ), “Investigación” ( $Sig.=.038$ ) y “Debates” ( $Sig.=.041$ ).

**Tabla 3.** Resultados de la comparación entre sexos

Items	Z	Sig.
1. Lección magistral	-1.992	.406
2. Clase invertida	-.850	.395
3. Juego de rol	-2.157	.310
4. Debates	-.815	.041
5. Aprendizaje basado en problemas	-1.392	.164
6. Aprendizaje basado en proyectos	-1.809	.007
7. Investigación	-.160	.038
8. Analizar fuentes	-.881	.378
9. Aprendizaje autónomo e individual	-.221	.825
10. Aprendizaje colaborativo	-.375	.707

*Nota:* Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28

La prueba H de Kruskal-Wallis también mostró diferencias significativas para las siguientes estrategias con respecto a la edad de los participantes: discurso frontal ( $Sig.=.000$ ); juego de rol ( $Sig.=.000$ ); debates ( $Sig.=.044$ ); aprendizaje basado en proyectos ( $Sig.=.014$ ); aprendizaje autónomo e individual ( $Sig.=.000$ ).

Como se puede observar en la Tabla 4, en general, existen diferencias entre el grupo de edad de 30 y 40-60 años. Los valores de la mediana indican que el grupo de edad entre 40 y 60 años siempre utiliza el habla presencial como estrategia didáctica ( $Me=5$ ), a diferencia del grupo de edad entre 31-40 que lo utiliza habitualmente ( $Me=3$ ).

Lo mismo se aplica al trabajo individual y por cuenta propia, a menudo utilizado por el grupo de edad de 51 a 60 años (Me = 4), mientras que el grupo de 30-41 años lo utiliza habitualmente (Me=3). También hay diferencias en el uso de estrategias más innovadoras, que son utilizadas con mayor frecuencia o regularidad por docentes de 30 a 41 años: juego de rol (Mo=3), debates (Mo=3) y aprendizaje basado en proyectos (Mo=4). Mientras que los docentes de 51 a 60 años utilizan regularmente discusiones (Me=3), pero nunca las estrategias más activas o innovadoras, como el juego de roles (Me=1) y el aprendizaje basado en proyectos (Me=1).

**Tabla 4.** Resultados de la comparación entre grupos de edad

Items	Grupos de comparación	Estadístico de prueba	Sig.
1. Lección magistral	41 a 50 años - 51 a 60 años	-29,378	.000
2. Clase invertida	41 a 50 años - 31 a 40 años	46,778	.000
3. Juego de rol	31 a 40 años - 51 a 60 años	-49,133	.000
4. Debates	31 a 40 años - 51 a 60 años	-22,000	.044
6. Aprendizaje basado en proyectos	31 a 40 años - 41 a 50 años	-23,556	.014
9. Aprendizaje autónomo e individual	51 a 60 años - 31 a 40 años	37,533	.009

*OB2. Analizar los recursos didácticos que utiliza el profesorado para enseñar el patrimonio.*

La Tabla 5 muestra los resultados de los análisis descriptivos. El 43.1% de los docentes declara que utiliza regularmente el libro de texto (ítem 1); un 11.8% muy a menudo y un 21.6% "siempre", indicándolo así como una herramienta exclusiva. En cuanto al segundo ítem, se encuentran porcentajes elevados en sentido positivo (34.6% regularmente; 23.1% muy a menudo). Sin embargo, más del 30% dice que lo usa poco y el 7.7% nunca. Las películas (ítem 3) son utilizadas regularmente por el 57.7% de los docentes, mientras que el 23.1% declara que la utiliza poco. También el documental (ítem 4) parece ser una herramienta de uso frecuente con un 39.2% usándolo habitualmente y un 46.1% muy a menudo. Por otro lado, los porcentajes referidos al uso de videojuegos son bajos (53.9%) declara usarlos poco y hasta un 30.4% "nunca". Las visitas guiadas (ítem 6) parecen ser un recurso importante: el 54.9% informa que las usa con regularidad y el 22.5% con mucha frecuencia. Lo mismo ocurre con las visitas virtuales (ítem 7), con un 42.5% usándolas habitualmente y un 27.5% "muy a menudo". Por otro lado, las aplicaciones móviles (ítem 8) son las menos utilizadas, con un 39.2% usándolas "poco" y un 21.6% "nunca". Por otro lado, las fotografías (ítem 9) son muy utilizadas con un 34.3% usándolas "muy a menudo" y un 7.8% "siempre". Las fuentes orales (ítem 10) son bastante utilizadas, aunque el 19.6% afirma no utilizarlas "nunca". Por otro lado, los juegos son poco usados, 33.3% reporta no usarlos "nunca", 43.1% "poco" y 23.5% "regularmente". El nivel de uso del laboratorio (ítem 12) también es bajo, llegando a 18%.

**Tabla 5.** Porcentajes de uso de recursos educativos para enseñar patrimonio

Items	1*	2	3	4	5
1. Libro de texto	3.9	19.6	43.1	11.8	21.6
2. Libros específicos sobre patrimonio	7.7	30.8	34.6	23.1	3.8
3. Películas	3.8	23.1	57.7	11.5	3.8
4. Documental	0	14.7	39.2	46.1	0

5. Videojuegos	30.4	53,9	11.8	3.9	0
6. Visitas guiadas	3.9	14.7	54,9	22.5	3.9
7. Visitas virtuales o recursos multimedia	3.9	22.5	42.5	27.5	3.9
8. Aplicaciones educativas en el móvil	21.6	39.2	19.6	19.6	0
9. Fotografías	3.9	7.8	46.1	34.3	7.8
10. Fuentes orales	19.6	22.5	38.2	15.7	3.9
11. Juegos	33.3	43.1	23.5	0	0
12. Talleres	18.6	38.2	35.3	7.8	0

*Nota:* Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28. \*1= nunca; 2= poco; 3= regularmente; 4= muy a menudo; 5= siempre.

En la Tabla 6 podemos observar los resultados relativos a la moda y los valores de la mediana divididos por género. Esto es para ofrecer una descripción de cualquier diferencia en la muestra cuya importancia se probará en el análisis inferencial posterior. El análisis revela una homogeneidad sustancial de los resultados en los distintos ítems relativos a los recursos didácticos utilizados, para la enseñanza del patrimonio en las clases de historia. Sin embargo, los ítems 2, 3 y 4 muestran valores superiores de moda y mediana en la muestra masculina. Los ítems 8 y 12, por su parte, indican una menor moda para el grupo de hombres que para las mujeres.

**Tabla 6.** Moda y mediana por género

Items	Hombre		Mujer	
	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
1. libro de texto	3	3	3	3
2. Libros específicos sobre patrimonio	4	4	3	3
3. Películas	4	4	3	3
4. Documental	4	4	3	3
5. Videojuegos	2	2	2	2
6. Visitas guiadas. museos sitio arqueológico	3	3	3	3
7. Visitas virtuales o recursos multimedia	3	3	4	4
8. Aplicaciones educativas en el móvil	2	3	2	2
9. Fotografías	3	3	3	3
10. Fuentes orales	3	3	3	3
11. Juegos	1	2	2	2
12. Taller de historia	2	2	3	3

*Nota:* Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28

En la tabla 7 se observan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney realizada para detectar diferencias significativas por género en el uso de los distintos recursos didácticos.

**Tabla 7.** Diferencias de género en el uso de los recursos educativos

Items	w	Z	Sig.
1. libro de texto	4308,500	-.1713	.087
2. Libros específicos sobre patrimonio	4088,500	-3868	.000*
3. Películas	724,500	-.512	.609
4. Documental	4281,000	-2058	.040*
5. Videojuegos	4406,000	-.780	.435
6. Visitas guiadas. museos sitio arqueológico	606,000	-1737	.082
7. Visitas virtuales o recursos multimedia	4333,000	-.1475	.140

8. Aplicaciones educativas en el móvil	4388,500	-.909	.363
9. Fotografías	704,000	-.698	.485
10. Entrevistas (fuentes orales)	4308,000	-1.698	.089
11. Juegos	710,500	-.628	.530
12. Taller de historia	4455,000	-.255	.799

*Nota:* Resultados obtenidos con el programa SPSS v. 28

\* $p < .05$

Observamos que se encuentran diferencias significativas para los ítems 2 y 4 que se refieren respectivamente al uso del “libro patrimonial específico” y “documental”; siendo el grupo de hombres significativamente más frecuente el uso de estos recursos educativos para la enseñanza del patrimonio.

Concluimos informando sobre cualquier diferencia en los grupos de edad. Las pruebas de Kruskal-Wallis y el posterior análisis *post hoc* revelaron las siguientes diferencias significativas entre los grupos:

- a) para el ítem 1 el grupo de mayores de 61 años utiliza significativamente ( $p < .05$ ) con mayor frecuencia el libro escolar - ambos en la prueba H de Kruskal-Wallis  $\chi^2(3)=25.429$ .  $p=.000$  y en la prueba de la mediana  $\chi^2(3)=30.233$ .  $p=.000$  –comparado con el grupo de docentes de 31-40 años
- b) para el ítem 5 el grupo de 31-40 años utiliza significativamente más videojuegos - en la prueba H de Kruskal-Wallis  $\chi^2(3)=13.556$ .  $p=.004$  –respecto al grupo de mayores de 61 años.
- c) para el ítem 6, el grupo de edad de 31-40 años utiliza significativamente ( $p < .05$ ) con mayor frecuencia el recurso "visitas virtuales o recursos multimedia" - ambos en la prueba H de Kruskal-Wallis  $\chi^2(3)=24.187$ .  $p=.000$  - ambos en la prueba de la mediana  $\chi^2(3)=25.028$ .  $p=.000$  –en comparación con el grupo de docentes mayores de 61 años.
- d) para el ítem 9 el grupo de edad de 31-40 años usa fotografías significativamente ( $p < .05$ ) con mayor frecuencia - ambos en la prueba H de Kruskal-Wallis  $\chi^2(3)=40.331$ .  $p=.000$  y en la prueba de la mediana  $\chi^2(3)=31.814$ .  $p=.000$  –comparado con el grupo de docentes mayores de 61 años
- e) para el ítem 10 el grupo de 31-40 años utiliza fuentes orales significativamente ( $p < .05$ ) con mayor frecuencia - ambos en la prueba H de Kruskal-Wallis  $\chi^2(3)=9.515$ .  $p=.023$  - ambos en la prueba de la mediana  $\chi^2(3)=21.550$ .  $p=.000$  –comparado con el grupo de docentes de 41-50 años.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación ha demostrado que la enseñanza del patrimonio en Agrigento en la etapa de Educación Primaria, desde la óptica del profesorado, se aproxima más a una enseñanza bastante tradicional. En este sentido, los recursos didácticos que menos utilizan los docentes para la enseñanza del patrimonio son los videojuegos y las aplicaciones para móviles y tabletas. Estos datos nos hacen reflexionar sobre el hecho de que, a pesar de que algunos estudios afirman los beneficios de introducir innovaciones, el uso de las tecnologías en la enseñanza de las ciencias sociales es reducido en Italia, al igual que en otros países como España (López, Martínez & Grevtsova, 2015; Colomer & Sáiz, 2019; Colomer, Sáiz & Bel, 2018). Una de las razones podría ser la insuficiente preparación del profesorado en competencias digitales orientadas a la enseñanza del patrimonio y la historia (Colomer, Sáiz & Bel, 2018; Miguel, Martínez & Sánchez, 2020).

Es oportuno enfatizar cómo el estudio del patrimonio y la educación constructivista van de la mano, en beneficio de la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su pasado y su presente. Por lo

tanto, es importante que el profesorado utilicen con frecuencia estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, los juegos de rol y los debates, incluso a una edad temprana.

Aunque estos cambios siguen siendo insuficientes para acabar con la preeminencia de la metodología tradicional del aula. En este sentido, las investigaciones han demostrado que estas estrategias didácticas activas también están presentes en la educación del patrimonio cultural. En los últimos años se han expresado opiniones muy positivas hacia estas estrategias más activas, que también parecen ser muy apreciadas por los estudiantes, ya que les asigna un papel significativo en la construcción de sus aprendizajes (Prats, 2016; Mira & Sáiz, 2020). Felices, Chaparro & Rodríguez (2020), en un estudio con docentes en formación, encontraron resultados similares y subrayaron que los docentes en formación sienten que existe un vacío en su formación inicial, que debe ser abordado. Molina & Muñoz (2016) también subrayan como posibles causas, el hecho de que el profesorado perciba el trabajo con el patrimonio como un elemento extracurricular, la densidad de la asignatura de Historia y la falta de tiempo para diseñar y desarrollar recursos y actividades, así como la falta de formación específica, tanto inicial como continua (Castro & López, 2019). Por ello, es fundamental potenciar el aprendizaje de metodologías didácticas activas relacionadas con la enseñanza del patrimonio y la historia.

## REFERENCIAS

- Antonaci, A., Ott, M. & Pozzi, F. (2013). Virtual museums. cultural heritage education and 21st century skills. *Learning & Teaching with Media & Technology*, 185, pp. 1-14.
- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, Ch. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, pp. 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Borghi, B. (2019). La città come ambiente di apprendimento. Le esperienze del Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio. En V. Gherardi (Ed.), *Didattica e ricerca. La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica* (pp. 171-198). Aracne Editrice.
- Brunelli, M. (2013). Archeologi educatori. Attuali tendenze per un'archeologia educativa in Italia. Tra heritage education e public archaeology/Archaeologistseducators. Contemporary trends for an educational archaeology in Italy. Between heritage education and public archaeology. Il Capitale Culturale. *Studies on the Value of Cultural Heritage*, 7, pp. 11-32.
- Castro, L. & López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), pp. 97-114.
- Cochran Smith, M. & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Colomer, J. C., Sáiz, J., Bel, J. C. (2018). Competencia digital en futuros profesores de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis del modelo TPACK. *Educación Siglo XXI*, 36, pp. 107-128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Colomer, J. C. & Sáiz, J. (2019). Problemas para integrar la tecnología digital en la enseñanza de las Ciencias Sociales: un estudio de caso. En J.M. Días (Ed.), *Enseñar y aprender didáctica de las*



*Ciencias Sociales: La formación del profesor da una perspectiva sociocrítica* (pp. 319-326). Escuela Superior de Educación.

- Darling Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- De Troyer, V. (Ed.). (2005). *HEREDUC– Patrimonio culturale in classe: manuale pratico per gli insegnanti*. Garant Uitgevers.
- Di Blas, N. & Poggi, C. (2006). 3D for Cultural heritage and education: evaluating the impact. En D. Bearman & J. Trant (Eds.), *Museums and the Web. Archives and Museums Informatics* (pp. 141-150).
- Dondarini, R. (2008). Un patrimonio per il patrimonio. En B. Borghi, *Un Patrimonio di esperienze sulla Didattica del Patrimonio* (pp. 9-12), Patrón.
- Felices de la Fuente, M. del M., Chaparro Sáinz, A. & Rodríguez Pérez, R. A. (2020). Percepciones sobre la utilización del patrimonio para la enseñanza de la historia. Un estudio con docentes de educación secundaria en formación *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(123), pp. 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Frederick, P. J. (1993). Motivating students by active learning in the history classroom. *Perspectives*, 37(7), pp. 15-19.
- Gómez, C. J. & Miralles, P. (2016). Desarrollo y evaluación de las competencias históricas en los manuales académicos. Estudio comparativo entre Francia y España. *Spirale*, 68, pp. 55-66. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0053>
- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P., Fontal, O. & Ibáñez Etxeberria, A. (2020). Patrimonio cultural y enfoques metodológicos: un análisis a través de la formación inicial de profesores de historia (España-Inglaterra). *Sustainability*, 12(3), p. 933. <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- Guerrero Romera, C., Sánchez Ibáñez, R., Escribano Miralles, A. & Vivas Moreno, V. (2021). Active teachers' perceptions on the most suitable resources for teaching history. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-8.
- Koehler, M., Mishra, P. & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), p. 13. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Koh, J. H. L. & Chai, Chi. S. (2014). "Teacher clusters and their perceptions of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Development through ICT lesson design. *Computers and Education*, 70, pp. 222-232. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.017>
- Ibáñez Etxeberria, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J. M. & Fontal, O. (2014). Aprendizaje en yacimientos arqueológicos con dispositivos móviles. *Munibe*, 65, pp. 313-321
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. University of Toronto Press.

- López Facal, R. & Valls, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. de Alba, F. F. García & A. S. Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 185-192). Díada Editora.
- Martín, M. & Cuenca, J. M. (2011). Educación y aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Psicodidáctica*, 16, pp. 99-122.
- Miguel, D., Martínez, J. M. & Sánchez, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: an analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), pp. 1-12. <https://doi.org/10.14742/ajet.5281>
- Mingozzi, E. (2019). Apri una finestra su Bologna: una esperienza didattica alla scoperta del nostro patrimonio per la costruzione di una cittadinanza attiva. *Didattica Della Storia–Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), pp. 132-147. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10084>
- Mira, A. & Sáiz, J. (2020). El docente investigador en las aulas de educación básica. El modelo Gea-Clío. *Íber*, 100, pp. 47-52.
- Miralles, P., Gómez, C. J. & Monteagudo, J. (2019). Percepciones sobre el uso de los recursos TIC y los medios de comunicación para la enseñanza de la Historia. Un estudio comparativo entre futuros profesores de España-Inglaterra. *Educación XXI*, 22(2), pp. 187-211. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21377>
- Miralles, P., Gómez, C. J. & Rodríguez, R. A. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodología activa de aprendizaje. Un análisis de las opiniones del profesorado en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 4, pp. 161-184. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Molina, S. & Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la educación formal en ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), pp. 863-880. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48411](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411)
- Musci, E. (2013). *Scoprire e giocare a Castel del Monte*. Adda Editore.
- Musci, E. (2015). Patrimonio e didattica, fra teorie e pratiche di cittadinanza. *Scuola Italiana Moderna*, 5(122), pp. 85-86.
- Olofson, M. W., Swallow, M. J. C. & Neumann, M. D. (2016). TPACKing: a constructivist framing of TPACK to analyze teachers' construction of knowledge. *Computers and Education*, 95, pp. 188-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.010>
- Prats, J. & Valls, R. (2013). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, pp. 17-35.

- Sáiz, J. & López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sánchez Ibáñez, R., Guerrero Romera, C. & Miralles Martínez, P. (2021). Primary and secondary school teachers' perceptions of their social science training needs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), pp. 1-11. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2016.68202>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Vicent, N., Ibáñez Etxeberria, A. & Asensio, M. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeological Review*, 13, pp. 18-25.

## 28. El legado invisible: Percepciones de la esclavitud en España en el aula universitaria

Montejo Palacios, Elena

*Universidad de Jaén, España.*

**Resumen:** En las últimas décadas, el estudio de la esclavitud en nuestro país está experimentando un renovado interés por parte del mundo académico; sin embargo, esta línea de investigación no parece tener un reflejo generalizado en la educación obligatoria. Experiencias previas en el aula universitaria proporcionaron una detección inicial, no sistemática, que mostró las lagunas que el alumnado presentaba sobre esta realidad histórica. El presente artículo pretende contribuir a la detección de dichas lagunas entre el alumnado de Educación Infantil. Esto se realizó abordando los siguientes objetivos: analizar la percepción de los/as estudiantes sobre la esclavitud, establecer el posible origen de sus creencias, así como explorar su conocimiento sobre las conexiones entre la esclavitud y el patrimonio en nuestro país. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo a través de un cuestionario con preguntas abiertas. Participaron 31 estudiantes perteneciente al cuarto curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén. Los resultados muestran, entre otros aspectos, que los/as estudiantes desconocían la presencia de esclavos en España hasta el siglo XIX y las conexiones de estos con los elementos patrimoniales. Asimismo, los resultados muestran la influencia del cine, la televisión y las redes sociales en la construcción de estas ideas. Se concluye, por tanto, la necesidad de trabajar esta temática y su conexión con lo patrimonial de forma crítica, para analizar y reflexionar sobre conceptos como la visibilización, la representatividad y los derechos humanos, así como el análisis de realidades presentes que se asemejan a aquellas ocurridas en periodos anteriores de la Historia.

**PALABRAS CLAVE:** docentes en formación, percepción del estudiantado, esclavitud, grado educación infantil, patrimonio invisibilizado.

## 1. INTRODUCCIÓN

En su famosa novela *El hombre invisible*, Ralph Ellison inicia un relato en primera persona en el cual lo primero que conocemos del protagonista es su "invisibilidad". El narrador informa al lector de que a ese "yo", un ser humano "de carne y hueso", "alguien" simplemente desea no verle. Cuestionado por cómo ha alcanzado semejante naturaleza, afirma que en realidad se debe a la "construcción" de los que le miran; es decir, una pauta adquirida, una disposición construida que les impide ver quien es. Apenas unos párrafos más adelante, el narrador informa al lector de que es un hombre negro y que aquellos lo observan, o, mejor dicho, no lo hacen, son blancos.

Tomando este prólogo como metáfora, donde el protagonista más que una presencia no física padece la no-existencia en el sentido social, el presente artículo plantea estudiar la percepción de los conceptos asociados a la esclavitud en España y su conexión con elementos patrimoniales entre los y las docentes en formación del grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, empleando para ello un análisis cualitativo realizado mediante un cuestionario de preguntas abiertas.

La mercantilización de seres humanos a lo largo de los siglos es uno de los grandes temas de estudio de la historia global, siendo España uno de los actores en el escenario del tráfico trasatlántico. Entre las primeras investigaciones que asentaron las bases metodológicas sobre el estudio de la esclavitud en nuestro país encontramos la labor realizada en torno a Valencia durante el reinado de los Reyes Católicos llevada a cabo por Cortés (1964), el estudio de Claude Larquie sobre los esclavos en Madrid en el siglo XVIII (1970) o el volumen documental sobre los esclavos e Hispanoamérica de Vila Vilar (1977). Plantea Periañez Gómez (2008, p. 277) la posibilidad de que la ausencia, hasta la década de los ochenta, de estudios sobre la esclavitud en el Antiguo Régimen se debiera a multitud de factores, destacando el desconocimiento real del fenómeno por parte de los investigadores- quienes posiblemente consideraban marginal el fenómeno esclavista en Europa-, la escasez y dispersión de fuentes disponibles o la preferencia, como objeto de estudio, de las élites frente a grupos marginados. Asimismo, indica Periañez, la esclavitud es un fenómeno que provoca juicios de valor, un tema incómodo más fácil de admitir si este ocurre en otros países ajenos a Europa o en el mundo antiguo.

Como decíamos, a partir de los años ochenta el estudio de la esclavitud en nuestro país aumenta de forma exponencial, empujado por el interés de la comunidad académica por los grupos que viven en los márgenes de la Historia. Si bien se publican obras generales (Phillips, 1980), es Andalucía la región a la que mayor número de estudios están dedicados (Periañez, 2008, p. 277), destacando, entre otros, trabajos como el de Lora Serrano sobre la esclavitud en Córdoba (1981), Coronas Tejada (1984) y López Molina (1995) para Jaén o Bravo Caro y sus estudios sobre el fenómeno esclavista en Málaga (1998). Llegado el siguiente milenio, la bibliografía sobre la esclavitud se amplía, no solamente en número, sino en metodologías de estudio y enfoques; ya no es tan común una relación estadística sobre número de esclavos, procedencia o edad, sino que se comienza a mirar más allá, analizando el fenómeno desde perspectivas diferentes, entre otras, la etnia (Ares y Stella, 2000), el género (Periañez, 2006; López Cordero, 2018), sus ocupaciones principales o aspectos vitales (Andújar, 1999) como el matrimonio y la afectividad (Vicent, 1997; de Cires y García, 1997), religiosidad (Vincent, 2000), estudios de caso como los contenidos en la muy reciente *Ser y vivir esclavo* (Guillén y Salicrú, 2021), bajo un enfoque legal

(Madrid, 2010) o la conexión de esta comunidad con el patrimonio (Stoichita, 2002; Méndez, 2007 y 2011).

Pese a toda esta atención desde el mundo académico, si algo diferencia a España de otros países, como Estados Unidos o Reino Unido, es la ausencia de una memoria pública y colectiva de este hecho, si bien parece haber en nuestro país esperanzadoras acciones ciudadanas para su reconocimiento (Rodrigo y Schmieder, 2023). Al analizar las leyes de educación de las últimas décadas es posible comprobar como el concepto esclavitud aparece exclusivamente vinculado a la etapa de educación secundaria. Así, en el Real Decreto 1631/2006, el fenómeno esclavista aparecía asociado a los criterios de evaluación de la asignatura de cuarto curso “Historia y cultura de las religiones”, donde se establece que:

Se trata de valorar si el alumnado es capaz de reconocer en el estudio de algunos elementos concretos situaciones en que la religión ha estado en la base de una determinada concepción de la vida social estamentos, castas, etc. o, se han mantenido posiciones de rechazo del orden social establecido, caso de la esclavitud o de determinadas posiciones ante la situación de los indios en América por ejemplo (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, p. 163).

Por su parte, la actual Ley Orgánica 3/2020, a través del Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo referente a la educación secundaria obligatoria, establece que entre los saberes básicos pertenecientes al bloque “Sociedades y Territorios” de la materia de “Geografía e Historia”, en los cursos primero y segundo, deberán incluirse contenidos relativos a “las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros. Marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la humanidad. Personajes femeninos en la historia. La resistencia a la opresión” (p. 104). Por tanto, en ambas leyes se establece este contenido de forma puntual y sin vinculación con periodicidades, ni conexión con otras realidades, entre ellas, la de los elementos patrimoniales.

La educación patrimonial es clave en la formación de la ciudadanía dado que el patrimonio es una de las bases sobre las que se apoya el sentido de identidad y de pertenencia de un grupo social (Cuenca, 2014, p. 78). Al tiempo, desde un punto de vista educativo, es necesario que el contenido patrimonial sea puesto en conexión con problemas sociales relevantes del entorno del estudiantado desde un sentido globalizador (Cuenca et al., 2020, p. 47). Estepa (2019, p. 225) propone abordar en educación los patrimonios controversiales para que los y las estudiantes adquieran mayor comprensión de los vínculos con el pasado y reflexionen sobre las consecuencias en el presente y en el futuro. Así, sugiere llevar a las aulas el patrimonio controversial, entendiendo este como aquellas manifestaciones cuyo interés radica en su capacidad para trabajar sobre conflictos ideológicos, políticos, económicos o medioambientales (Estepa y Martín, 2018), dado que este tipo de patrimonio tiene la potencialidad de fomentar en el alumnado el análisis crítico y la reflexión, haciéndole comprender las dinámicas sociales presentes y las controversias que se generan en torno al patrimonio (Santacana y Llonch, 2012; Cuenca y Martín, 2014). Todo ello con el fin de formar una ciudadanía global, capaz de tomar decisiones de forma fundamentada y responsable, una ciudadanía participativa y comprometida con la justicia social y los derechos humanos (Estepa y Martín, 2018, p. 178).

En este sentido, en nuestro país, aunque sobre la esclavitud como patrimonio controversial silenciado (Estepa y Cáceres, 2020, p. 44) se han realizado algunas aportaciones desde la educación no formal

(Sánchez Herrador, 2020) aún hay una ausencia palpable en la educación formal, particularmente, si se compara con las experiencias de otras naciones (Savenije et al, 2014; Conrad et al, 2004; Johnson, 2020; King y Woodson, 2017, Bery, 2014).

En la línea de lo señalado por Pagés (2019, p. 13), desde un punto de vista metodológico, lo controversial, su debate y reflexión se ha convertido en una de las mejores estrategias para la educación para la ciudadanía. Trabajar en el aula los Derechos Humanos, la identidad individual y colectiva a través de los patrimonios invisibilizados por el discurso hegemónico imperante debe ser un elemento central en la educación patrimonial a todos los niveles. En una sociedad cada vez más heterogénea y global es necesario alejar la mirada de los focos habituales de enseñanza patrimonial para construir nuevos discursos que incluyan a aquellas comunidades que tradicionalmente se han visto relegadas a los márgenes de la educación patrimonial e histórica. Al tiempo, la incorporación de estas narrativas inclusivas proporciona la posibilidad de establecer referencias e imágenes de aquellas minorías que sufrieron la lacra de la esclavitud, de la marginación y el abuso.

Moscovici, basándose en la obra de Duveen y Lloyd (González, et al., 2015, p. 29-30), define las representaciones sociales como sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función, en primer lugar, establecer un orden que posiciona y permite a los individuos dominar un mundo social y material. En segundo lugar, permite la comunicación entre las personas que componen una comunidad, dado que les aporta un código cuyo fin es tanto el intercambio social como la forma en la que se etiqueta y denomina los aspectos que componen su mundo, incluida, naturalmente, su historia individual y de comunidad. Así, el discurso hegemónico que ha dominado tradicionalmente el aprendizaje histórico relega o anula a comunidades enteras en las narrativas históricas, en el patrimonio (que se convierte en patrimonio invisibilizado) y, al igual que el personaje central de Ellison, esta invisibilidad relega a algunas comunidades a una no-existencia en el sentido social. Mantener en las aulas universitarias este discurso hegemónico sobre los bienes patrimoniales supone su pervivencia a través de los y las docentes en formación, angostando el enfoque con el que se acercuen y enseñen en el futuro el patrimonio, alejándose de una visión plural y condenando a comunidades enteras a la otredad y la invisibilidad.

Parece, por tanto, necesario formar a los docentes en este ámbito, pero ¿qué conoce el estudiantado del grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén al respecto? Experiencias previas en el aula proporcionaron una detección inicial, no sistemática, que mostró las lagunas que el alumnado presentaba sobre la realidad en nuestro país de la esclavitud. Ante ello, este artículo tiene como objetivos analizar la percepción de los y las estudiantes sobre la esclavitud, el posible origen de sus creencias y explorar su conocimiento en torno a la conexión de los esclavos con los elementos patrimoniales.

## **2. MÉTODO**

Este estudio empleó un diseño no experimental de tipo descriptivo y enfoque cualitativo, a partir de un cuestionario de preguntas abiertas. Estas nos permiten explorar los argumentos, explicaciones y significados (Fink, 2003, p. 17) que proporcionan los y las participantes de cuarto curso del grado de Educación Infantil.

### **2.1. Descripción del contexto y de los y las participantes**

El método para la elección de los y las participantes fue un muestreo probabilístico causal. El acceso a los y las integrantes del cuestionario fue por disponibilidad en el contexto del aula en una sesión teórica de la asignatura optativa “Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural”. Participaron 31 estudiantes, en su mayoría mujeres (n=28, 86,8%) frente a un número inferior de hombres (n=3, 13,2%), un porcentaje muy similar al del propio grado, el cual presenta mayoría de mujeres. La totalidad de los y las participantes cursaban cuarto curso de Educación Infantil en la Universidad de Jaén. El 53% (n=16) de los y las participantes tenía 21 años, un 29% (n=9) 22 años, un 10% (n=3) 23 años y el 8% (n=3) lo constituían alumnos y alumnas de 25, 35 y 45 años.

## 2.2. Instrumentos

Para la realización de este estudio se diseñó y aplicó un cuestionario *ad hoc* de preguntas abiertas (Tabla 1) como técnica cualitativa para la recolección de información.

**Tabla 1.** Cuestionario empleado de preguntas abiertas que abordan los principales objetivos del estudio

Nº	Pregunta
1	¿Con qué países, civilizaciones y/o períodos históricos asocias la esclavitud?
2	¿Qué origen consideras que tiene tu conocimiento y/o percepción sobre la esclavitud?
3	¿Qué objetos o elementos patrimoniales asocias con la esclavitud?

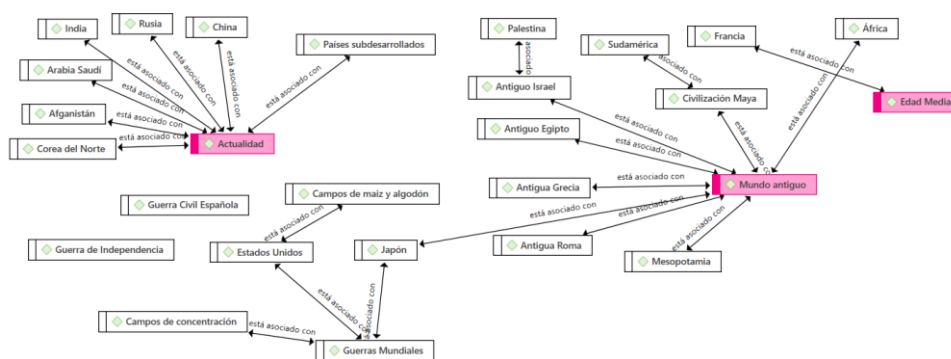
## 2.3. Procedimiento

El cuestionario se realizó durante una sola sesión en un espacio de 23 minutos, recogándose todos los cuestionarios tras este periodo de tiempo. Los/as participantes fueron informados/as del objeto de estudio, su participación fue voluntaria y sus respuestas anónimas. El análisis de la información cualitativa se realizó con ayuda del software Atlas.ti.23 que permite la organización, manejo e interpretación de respuestas textuales. La base textual está compuesta por 1424 palabras. Se crearon 51 códigos que recogen y agrupan los conceptos, siendo los códigos con mayor enraizamiento los denominados “Cine y televisión” (n=22), Educación Obligatoria (n=21) y Antiguo Egipto (n=15). Se seleccionaron las citas representativas de los diversos casos para ilustrar las percepciones de los y las estudiantes, sin establecer análisis comparativo entre ellas. Las citas se etiquetaron con identificadores compuestos por el número de recogida del cuestionario (1-31), su edad y género (H, hombre y M, mujer)

## 3. RESULTADOS

### 3.1 ¿Con qué países, civilizaciones y/o períodos históricos asocias la esclavitud?





**Figura 1.** Red de conceptos de los resultados de la pregunta 1 del cuestionario

Los y las participantes manifestaron una homogeneidad en sus respuestas articulándose estas en tres grandes nodos: Mundo Antiguo, Edad Media y Actualidad (Figura 1). Al primero de ellos se asocian de forma preminente las grandes civilizaciones del Mundo Antiguo en Occidente, Egipto, Grecia y Roma, siendo citados, de forma minoritaria Mesopotamia y el antiguo Israel. De forma excepcional, solo una participante menciona civilizaciones anteriores al periodo colonial en Latinoamérica.

*“En la Edad Antigua creo que fue el comercio de la esclavitud, si pienso en civilizaciones creo que con los egipcios y romanos...” (9-23M)*

*“América, Afganistán, Egipto, Israel, Civilización Maya, China, India. Edad Antigua.” (3-22M)*

*“La esclavitud la asocio con países como Corea, África, Afganistán, América, Egipto, Mesopotamia...” (28-22F)*

El segundo de estos nodos, Edad Media, es citado como un ente en sí mismo, esto es, sin establecer el siglo o localización de forma precisa. De forma minoritaria, dos alumnas citan Sudamérica y el continente africano.

*“La Edad Media creo que fue el período donde dio comienzo la esclavitud...” (10-21F)*

*“La esclavitud la asocio con la Edad Media, en Sudamérica (población indígena)” (14-22F)*

*“Con África y Sudamérica, sobre todo en la Edad Media...” (17-21F)*

El último nodo, con gran incidencia del concepto “Actualidad” abarca enfrentamientos bélicos como las Guerras Mundiales o los Estados Unidos *prebellum* (con conceptos asociados a este, como los campos de algodón) hasta hechos recientes como la actual dictadura de Corea del Norte.

*“[...] la Primera y Segunda Guerra Mundial...” (18-22M)*

*“Uno de los países con esclavitud es Corea del Norte. Actualmente.” (11-M21)*

### 3.2 ¿Qué origen consideras que tiene tu conocimiento y/o percepción sobre la esclavitud?

Un amplio número de los y las participantes (n=22) citan el cine y la televisión como su mayor fuente de conocimiento respecto a la esclavitud, seguidos de la educación obligatoria (n=21), en igual número los medios de comunicación y redes sociales (n=12), libros (n=5), política (n=2), el entorno (n=1) y la

educación superior (n=1). Un participante, incluye, entre los orígenes de su percepción las creencias erróneas por influencia de su entorno.

“...la televisión, la política y las creencias erróneas del entorno.” (6-H34).

### 3.3 ¿Qué objetos o elementos patrimoniales asocia con la esclavitud?

Las respuestas dadas a la relación entre patrimonio y esclavitud son amplias, si bien se mueven en torno a elementos vinculados con aquellos periodos y civilizaciones que se citaron en la pregunta número 1 (figura 2). Así, objetos estereotípicos como las cadenas, los grilletes y látigos (n=9) y las soga y cuerdas (n=7) son preeminentes en esta asociación, seguidos por las pirámides (n=7), pendientes (septum) (n=4), el Coliseo (n=2) y herramientas de trabajo (n=2).

“Los monumentos como en Egipto construyendo las pirámides, las herramientas que usaban” (20-25M)

“[...] los elementos de sitios como Roma, el Coliseo, las pirámides de Egipto, me recuerdan a la esclavitud” (24-22M)

En menor medida (n=2) aparecen elementos como los campos de maíz o algodón asociados a Estados Unidos.

“[...] campos de concentración, campos de maíz y algodón, cuerdas, cadenas...” (18-22M)

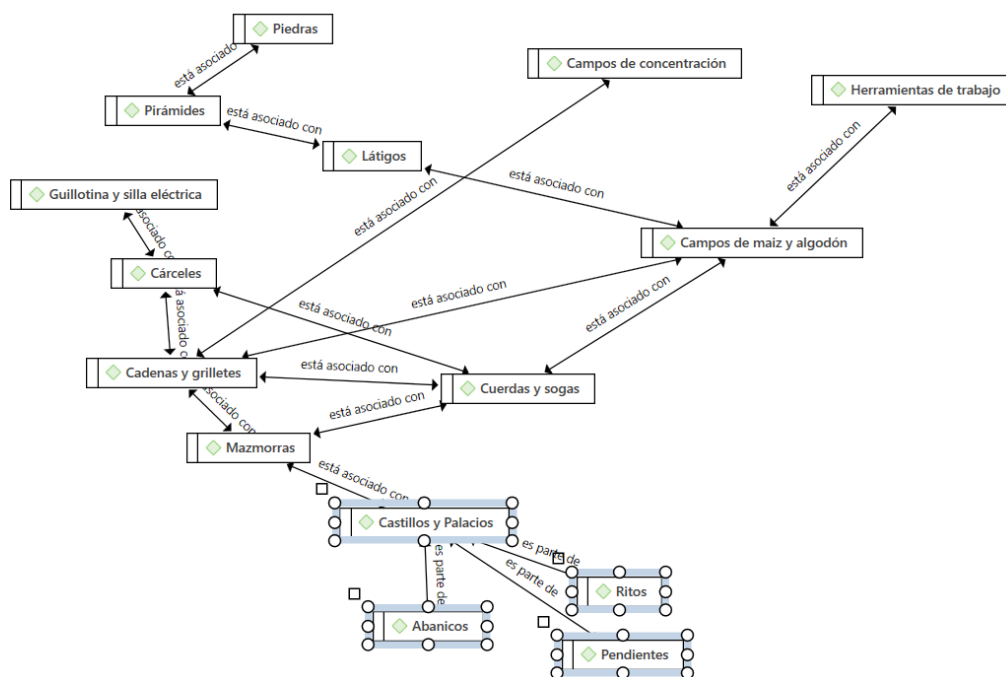


Figura 2. Red de conceptos de los resultados de la pregunta 1 del cuestionario

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de los y las estudiantes sobre la esclavitud en España, el posible origen de sus creencias y/o percepciones y explorar las ideas y conceptos que tiene el alumnado participante sobre la conexión de la esclavitud y el patrimonio.

Este estudio revela las grandes lagunas existentes entre el alumnado de Educación Infantil sobre la esclavitud como fenómeno en general, así como su desconocimiento sobre la extensión en el tiempo y características del fenómeno esclavista en nuestro país.

Los resultados parecen indicar que, aun cuando la educación obligatoria es, de acuerdo con los participantes, uno de las principales fuentes de conocimiento sobre la esclavitud, la ausencia del tratamiento crítico de estas temáticas en el contexto escolar ha permitido que las representaciones del alumnado sean fruto, como ya señalaron González, Castro, y Alejandro (2015) para las minorías estadounidenses, de las redes y discursos sociales. Por ello, las conexiones realizadas entre patrimonio y esclavitud se basan, en gran medida, en estereotipos y clichés originados, fundamentalmente, por el cine y la televisión.

Así, estas ideas nacen o están vinculadas al discurso hegemónico que ha estado presente de forma tradicional en el aprendizaje histórico, el cual invisibiliza, relega, anula y silencia la realidad de comunidades enteras, su mera existencia e impacto en el patrimonio. La pervivencia de dicho discurso trae consigo, consecuentemente, la invisibilidad social y la ausencia de representación para personas racializadas.

Por tanto, se hace necesario desde las aulas universitarias, particularmente de los grados de educación, formar para deconstruir de este discurso, a través de la argumentación crítica y la construcción de contranarrativas; para que los y las futuros y futuras docentes den sentido a la enseñanza de la historia y el patrimonio, sintiéndose constructores de pasados y generadores de conocimiento que libere y exponga (Pagés, 2008). De igual modo, a través del patrimonio relacionado con el fenómeno de la esclavitud en nuestro país es posible realizar conexiones, de forma crítica, sobre conceptos como los derechos humanos, la igualdad de género, la justicia social o la visibilización de las comunidades racializadas que siempre han formado parte de nuestra historia y nuestro legado patrimonial.

## REFERENCIAS

- Andújar Castillo, F. (1999). Sobre las condiciones de vida de los esclavos en la España Moderna. Una revisión crítica. *Chronica Nova*, 26, 7-36.
- Ares B. & Stella, A. (coords.) (2000). *Negros, mulatos y zambaigos. Derroteros africanos en los mundos ibéricos*. CSIC-EEHA.
- Bery, S. (2014). Multiculturalism, teaching slavery, and white supremacy. *Equity & Excellence in Education*, 47 (3), 334-352.
- Bravo Caro, J. J. (1998). Los esclavos en Andalucía Oriental durante la época de Felipe II". En J. Martínez Millán (dir.), *Felipe II (1527-1598). Europa y la monarquía católica, tomo II*, (pp. 133-163).

- Cires Ordóñez, J.M. de y García Ballesteros, P. E. (1997). El 'tablero de ajedrez' sevillano: bautizos, y matrimonios de esclavos. En Isidoro Moreno (coord.), *La Antigua Hermandad de los negros en Sevilla. Etnicidad, poder y sociedad en 600 años de Historia, Universidad de Sevilla*, (pp. 493-499).
- Conrad, N. K., Gong, Y., Sipp, L. & Wright, L. (2004). Using Text Talk as a Gateway to Culturally Responsive Teaching. *Early Childhood Education Journal*, 31, 187-192. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000012137.43147>
- Coronas Tejada, L. (1984). Esclavitud africana en Jaén en los siglos XVI y XVII. En Manuel Olmedo Jiménez (coord.), *Actas del I Congreso Hispano-africano de las culturas mediterráneas* (1984), tomo I, Universidad de Granada, (pp. 399-406).
- Cortés Alonso, V. (1964). *La esclavitud en Valencia durante el Reinado de los Reyes Católicos (1479-1516)*. Ayuntamiento de Valencia.
- Cuenca, J. M. (2014). *El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial*. Tejuelo, (19), 76-96.
- Cuenca, J. M. & Martín Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de Museos*. Gijón: Trea.
- Cuenca, J. M., Martín Cáceres, M. J. & Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación infantil. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH*, (96), 225-226.
- Estepa Giménez, J. & Martín Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. J. Gómez Carrasco y P. Miralles (coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75-86). Octaedro.
- Estepa Giménez, J. & Martín Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. E. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca-López (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55).
- Fink, A. (2003). *The survey handbook*. Sage.
- González, S. P., Castro, X. Á. A., & Alejandro, C. A. (2015). Indios norteamericanos y otras minorías invisibles en la historia de Estados Unidos. Análisis de las representaciones de estudiantes de Bachillerato. En Ana María Hernández Carretero, Carmen Rosa García Ruiz y Juan Luis de la Montaña Conchiña (coord.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura. (pp. 977-985)
- Guillén, F.P & Salicrú i Lluch, R. (Coord.) (2021). *Ser y vivir esclavo*. Casa de Velázquez.
- Johnson, S.C (2020) U.S. education and the persistence of slavery. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 17(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/15505170.2019.1618757>

- King, L. J., & Woodson, A. N. (2017). Baskets of cotton and birthday cakes: Teaching slavery in social studies classrooms. *Social Studies Education Review*, 6 (1), 1-18.
- Larquie, C. (1970). Les esclaves de Madrid à l'époque de la décadence (1650-1700). *Revue Historique*, 244 (495) 41-74.
- López Cordero, J.A. (2015). Esclavitud en niñas moriscas tras la rebelión de 1568. En Manuel Cabrera Espinosa y Juan Antonio López Cordero (ed. lit.), *VII Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres*, (pp. 399-414). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5339181>
- López Molina, M. (1995). *Una década de esclavitud en Jaén: 1675-1685*. Ayuntamiento de Jaén.
- Lora Serrano, G. (8-10 de abril de 1981). Notas sobre el comercio de esclavos en Córdoba a fines del siglo XV. En Diputación de Sevilla (ed.), *Actas del II Coloquio de Historia Medieval Andaluza*, Diputación de Sevilla, (pp. 177-191).
- Madrid Cruz, M.D. (2010). La libertad y su criada, la esclavitud. Algunas cartas de compraventa y libertad de esclavos en el Madrid del Antiguo Régimen. *Cuadernos de Historia del Derecho*, 277-302. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUHD/article/view/CUHD1010120277A>
- MEC. (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238)
- MEC. (2020). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Méndez Rodríguez, L. (2007). Bailes y fiestas de negros. Un estudio de su representación artística. *Archivo hispalense*, tomo 90, (273-275), 397-412.
- Méndez Rodríguez, L. (2011). *Esclavos en la pintura sevillana de los Siglos de Oro*. Universidad de Sevilla.
- Pagès i Blanch, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Pagès i Blanch, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Periáñez Gómez, R. (2006). La mujer esclava en la Extremadura de los Tiempos Modernos. En Francisco J. Mateos Ascacibar y Felipe Lorenzana de la Puente (Coord.), *Marginados y minorías sociales en la España Moderna y otros estudios sobre Extremadura*, Sociedad Extremeña de Historia, (pp. 135-145).
- Periáñez Gómez, R. (2008). La investigación sobre la esclavitud en España en la Edad Moderna. *Norba: Revista de historia*, (21), 275-282. <https://cutt.ly/53v5WA0>
- Phillips, W. D. (1980) *Historia de la esclavitud en España*. Playor.

- Rodrigo, M., & Schmieder, A. U. (2023). Políticas de memoria sobre la esclavitud en España: Barcelona en perspectiva comparada. *Historia Social*, 105, 87–105. <https://www.jstor.org/stable/48708553>
- Sánchez Herrador, M.A. (2020). La esclavitud: Barbarie institucionalizada. Nuevo taller de historia del archivo histórico provincial de Córdoba. *Tría*, 23, 199-220.
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). Manual de didáctica del objeto en el museo. *Trea*.
- Savenije, G.M, van Boxtel C. & Grever, M. (2014) Learning About Sensitive History: “Heritage” of Slavery as a Resource. *Theory & Research in Social Education*, 42 (4), 516-547. doi [10.1080/00933104.2014.966877](https://doi.org/10.1080/00933104.2014.966877)
- Stoichita, V. I. (2002). La imagen del hombre de raza negra en el arte y la literatura española del Siglo de Oro. En Helga von Kügelgen (ed.), *Herencias indígenas, tradiciones europeas y la mirada europea, Ars Ibérica et Americana*, 7, p. 261-290;
- Vila Vilar, E. (1977). *Hispanoamérica y el comercio de esclavos*. CSIC.
- Vincent, B. (19-21 de febrero 2000). Les Confréries de Noirs dans la Péninsule Ibérique (xve -xviiiè siècles). En D. González Cruz (ed.), *Religiosidad y Costumbres populares en Iberoamérica, Actas del Primer Encuentro Internacional*. Almonte-El Rocío, (pp. 17-28).
- Vincent, B. (1997). Lavie affective des esclaves de la Péninsule Ibérique XVI - XIX siècle. En A. Rodríguez Sánchez y A. Peñafiel Ramón (eds.), *Familia y mentalidades. Congreso Internacional Historia de la Familia: Nuevas perspectivas sobre la sociedad europea / Seminario Familia y Élite de Poder en el Reino de Murcia. Siglos XV-XIX*. (pp. 31-39).

## 29. *Queering the history*: una aproximación a la diversidad sexual en la Edad Moderna a través de las fuentes

Sola Moragues, Arantxa

*Universitat de València, España.*

**Resumen:** El trato de la sexualidad en las aulas de historia se evidencia como una realidad anecdótica y puntual. Consecuentemente, el presente artículo pretende facilitar la implantación de una pedagogía *queer* en nuestra práctica docente, con vistas a normalizar el conocimiento de lo excluido y poner el foco sobre nuevos sujetos históricos. Ello se realizará a través de un conjunto de fuentes que versan sobre tres fenómenos concretos: sodomía, intersexualidad y travestismo. Como podrá observarse a lo largo del artículo, se trata de categorías complejas, pero cuyo estudio permitirá al alumnado profundizar en el tejido político y sociocultural, a la vez que se aproximan a las relaciones personales de los siglos XVI – XVIII. De este modo, la ciencia histórica demostrará que puede, y debe, jugar un papel clave en la renovación educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía Queer, Historia Moderna, sodomía, intersexualidad, travestismo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el panorama didáctico se caracteriza por una abundante producción teórica que defiende la urgencia de armonizar las necesidades sociales con la educación. Sin embargo, sigue sin integrarse el estudio de la diversidad sexual en las aulas de historia, muy a pesar de las múltiples ocasiones en las que sería posible.

La educación, en tanto herramienta fundamental para la transformación social, debe superar la matriz heteronormativa y atender todo el conjunto de realidades que caracterizan nuestra cotidianidad. De este modo, aplicaremos una práctica educativa problematizadora, que posibilite la flexibilización de los límites entre lo normal y lo anormal. Ante esta realidad, la pedagogía *queer* se presenta como una alternativa viable al cuestionarse aquellos conocimientos considerados objetivos y neutros. A su vez, pone el foco sobre categorías complejas, pero de necesario trato, como sexo, género e identidad, y el análisis de los binarismos que estructuran las desigualdades sociales (Carrera et al., 2018).

A través del estudio de varias realidades históricas (sodomía, intersexualidad y travestismo), esbozaremos las complejidades de las sociedades modernas, haciendo hincapié en la sociedad hispánica peninsular de los siglos XVI - XVIII. Ya sea mediante observaciones generales o casos particulares, incidiremos en la disrupción entre la norma y la diversidad de la realidad cotidiana, así como en los matices que se dan entre ellas.

## 2. FUENTES

Las fuentes referenciadas son muy variadas y permitirán tratar cada una de las realidades planteadas en este trabajo desde múltiples perspectivas. Entre las fuentes primarias, pueden encontrarse tanto aquellas de naturaleza legislativa, como teológicas, literarias, médicas, e incluso artísticas, con la intención de ofrecer al alumnado registros variados, pero igualmente reflexivos. Las fuentes secundarias seguirán la misma tónica con respecto a su diversidad, incluyendo recursos audiovisuales, con la intención de interesar a un alumnado familiarizado con estos registros. No está de más recordar que la muestra de fuentes aquí recogida es solo ilustrativa y su uso meramente orientativo, pues su plasticidad y riqueza ofrecen un sinfín de posibilidades.

### 2.1. La importancia del lenguaje

Atender el origen y significado de los conceptos empleados en el estudio de la diversidad sexual resulta fundamental, ya que permitirá evitar el uso de términos anacrónicos, así como posibles interpretaciones bajo parámetros mentales actuales. El término sodomía tiene un origen bíblico, vinculado a las ciudades de Sodoma y Gomorra, las cuales fueron reducidas a cenizas por Dios ante la vida impía y el vicio sodomita de sus habitantes (Biblia de Jerusalén, 2019, Gn. 19:24; 2 P. 2:6). Durante la Edad Moderna se emplearon un sinfín de vocablos para referenciar este acto sexual, tales como pecado nefando, pecado abominable o pecado contra natura. Una de las autoridades cristianas preocupadas por este asunto fue San Agustín de Hipona, quien aclaró en su obra *Confesiones*, que la sodomía era considerada contra natura porque actuaba de manera opuesta a la finalidad reproductiva que Dios depositaba en los seres humanos, siendo el rol masculino activo y el femenino pasivo (2010). De esta teoría pueden extraerse varias ideas interesantes para tratar en clase, como son la percepción exclusivamente reproductiva del acto sexual (lo que explica el control de la Iglesia católica sobre la sexualidad humana) y la completa subordinación de la mujer frente al hombre.



En el *Diccionario de Autoridades* (1726 - 1739), se define sodomía como el “concúbito entre personas de un mismo sexo, ò en vaso indebido” (Real Academia Española, p. 134). Por vaso indebido debe entenderse, principalmente, el orificio anal, aunque en ocasiones también se refería al sexo mantenido entre las piernas del sujeto “pasivo”.

Por otra parte, el concepto histórico que le corresponde a la intersexualidad es el de hermafroditismo. Acudiendo nuevamente a un diccionario, en este caso el *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias (1611), encontramos dos definiciones, *ermafrodito* y *andrógeno*. Mientras que el primero se relaciona con el personaje mitológico, del individuo andrógino se especifica que es quien “*tiene ambos sexos de hombre, y mujer*” (69c). Como se verá más adelante, la sociedad de la Edad Moderna no fue ajena a la existencia de individuos intersexuales, los cuales despertaron gran curiosidad. El cirujano francés Ambroise Paré, en su obra *Monstruos y prodigios* menciona que “los hermafroditas o andróginos son criaturas que nacen con doble aparato genital, masculino y femenino, y por ello son llamados en nuestra lengua francesa hombres-mujeres” (1993, p.36). Es significativo que en una misma definición se empleen vocablos como hombre-mujer junto al término criaturas, concepto del que se presupone cierta falta de humanidad. Destacar este detalle permitirá poner en sobre aviso al alumnado sobre la dualidad social y ética que rodeaba a la gente intersexual.

Para el estudio del travestismo podemos acudir nuevamente al *Diccionario de Autoridades* (1726 – 1739), en el que por travestido/da se entiende aquel individuo “Disfrazado, ò encubierto con algun traje, que hace que se desconozca el sugeto, que usa de él” (p. 345). Esta definición se ajustaría a la idea del travestismo como una práctica oportunista o temporal. No obstante, otra de las posibles lecturas, aunque más problemática, es aquella que lo interpreta como un recurso significativo en la construcción de una “*identidad queer* o transgénero”. A este respecto, es necesario recordar varias cosas. En primer lugar, la imposibilidad de discernir en las fuentes entre aquellos individuos travestidos y los supuestos como transgénero. Asimismo, la práctica del travestismo también se vio acompañada de calificativos, tales como “varonil o afeminado”, sin que ello influenciase en la identidad de género u orientación afectivo-sexual de los sujetos, aunque sí en los relatos históricos creados a su alrededor (Navarro, 2017). Esto puede haberse traducido en narrativas conscientemente difusas, lo que nos obliga a no sacar conclusiones precipitadas.

## 2.2. Lo estipulado por la ley

La situación jurídica del pecado nefando en el territorio hispano-peninsular moderno se ajusta a la variedad legislativa de sus territorios. En el caso castellano, las *Siete Partidas* de Alfonso X se consideran el cuerpo legislativo por excelencia, además del punto de partida de un comportamiento punitivo más severo. En la segunda ley del título XXI de la *Séptima Partida*, con el nombre “*De los que fazen pecado de luxuria contra natura*”, se establece que los cometedores de dicho pecado “deben morir, por ende: también el que lo hace, como el que lo consiente” (López, 1789, p. 458). A pesar de las medidas tomadas para su extinción, la persistencia del delito condujo a los Reyes Católicos a promulgar una Pragmática el 22 de agosto 1497, en la que se designa que la pena capital debe corresponderse a la muerte en la hoguera, equiparando el delito contra natura al de herejía y lesa majestad (Chamocho, 2012).

Las leyes promulgadas en los territorios de la Corona de Aragón no fueron muy distintas en cuanto a su punición. Para el Reino de Valencia, Jaume I, en el fuero 63 de la Rúbrica *De criminalibus* precisó que “heretges e sodomites sien cremats”, además de sufrir la confiscación de bienes (Pastor, 1547).

Sin embargo, la pena de muerte ya fuese la hoguera o la soga se aplicó en menor medida que lo estipulado según los parámetros de justicia, siendo convalidada por penas como el envío a galeras, un número elevados de azotes, destierros, multas, etc; sobre todo a partir de las primeras décadas siglo del XVII, momento en el que se percibe una suavización de los castigos (Mantecón, 2005). Además, a partir de 1524 los tribunales inquisitoriales de Zaragoza, Barcelona y Valencia obtuvieron competencias sobre la sodomía, con la capacidad de poder juzgar “todas y cada una de las personas seglares o religiosas de cualquier orden” y “actuar siguiendo el procedimiento y jurisdicción de las leyes municipales” (Jiménez, 1984, pp. 209 -210). Esta particularidad podría servir como pretexto para que el alumnado conozca más en detalle el funcionamiento de la Inquisición española y su papel como herramienta para implantar los imperativos contrarreformistas en los territorios de la Corona de Aragón.

Otros aspectos que pueden tratarse en clase son la tipología y la violencia del castigo, su carácter público o la simbología de estos actos. Los recursos a los que puede acudir son muy diversos. De carácter literario, podría interesar la novela histórica *El mut de la campana* (2003) del escritor valenciano Josep Lozano, en la que se describe el auto de fe celebrado en la Valencia de 1620, famoso por la condena a muerte en la hoguera a tres sodomitas. Resulta de gran utilidad de cara a estudiar el funcionamiento de los autos de fe, al describir la presencia de inquisidores y todas las autoridades civiles, la lectura de la sentencia, etc; pero también para profundizar en la actitud de la población o la relevante presencia de infantes. También podemos recurrir a fuentes plásticas, entre las que destacamos el *Auto de Fe presidido por Santo Domingo de Guzmán* (1495) de Pedro Berruguete; el *Auto de fe en la Plaza Mayor de Madrid* (1683) de Francisco Rizi; o, aunque de cronología más tardía, el *Auto de fe de la Inquisición* (1812 – 1819) de Francisco de Goya. Las tres obras coinciden en aspectos como la ritualidad de los juicios, la gran concurrencia de gente o la vestimenta de los reos, indumentados con sambenitos y capirotos. Esta última característica es fácilmente vinculable a la empleada por muchas cofradías religiosas actuales en España o por grupos supremacistas blancos como el Ku Klux Klan.

La realidad jurídica sobre la intersexualidad y el travestismo es más difusa que la del vicio sodomítico. La intersexualidad no se consideraba un delito ni un pecado. Ahora bien, la necesidad de adherir el sujeto a uno de los estatus o rangos existentes, hombre o mujer, exigió que se escogiese el sexo predominante (Cleminson y Vázquez, 2018). Solo se dejó a libre elección del individuo en los casos de sujetos neutros (sin signos de pertenencia a sexo alguno) o perfectos (con completa duplicidad genital). En todo caso, la persona intersexual debía jurar fidelidad al sexo escogido. Lo que quería evitarse a toda costa era que estos sujetos pudiesen tener relaciones con individuos de ambos sexos. Si esto sucedía la doctrina jurídica estipulaba la pena de muerte al considerar que se incurría en delito de sodomía. La prescripción de la pena de muerte en estos casos puede estudiarse a través de la lectura del *De sancto matrimonii sacramento* (1646) del jesuita Martín Pérez o del ya citado libro de Ambroise Paré, en el que menciona que a los hermafroditas perfectos “las leyes antiguas y modernas les hicieron —y les hacen aún— elegir qué sexo desean utilizar, con prohibición, so pena de perder la vida, de utilizar aquel que no hubieran escogido” (p. 38). El trato de este asunto puede facilitarse si acudimos a fuentes secundarias, como la monografía específica de Richard Cleminson y Francisco Vázquez titulada *Sexo, identidad y hermafroditas en el mundo ibérico, 1500 – 1800* (2018) o la obra *Cuerpos plegables. Anatomías de la excepción en España y en América Latina (siglos XVI – XVIII)* de Víctor Pueyo (2016).

Del mismo modo que la intersexualidad, en los territorios hispánicos peninsulares, el travestismo no figura como delito en la mayoría de las compilaciones de derecho penal de la época (Navarro, 2017). Dekker y Van de Pol, en su estudio sobre el travestismo femenino en Holanda, Inglaterra o Alemania durante los siglos XVII – XVIII, subrayan la extrañeza de los casos judiciales dados solo por travestismo (2006). De hecho, es más recurrente encontrarse pleitos donde el travestismo está vinculado a otro delito, principalmente sexual, que era el motivo real del juicio. De especial interés es la figura de Miquel Borràs, un hombre que acusado de travestismo y sodomía (Catalá y Pérez, 2021), fue ejecutado con hábito femenino en Valencia el año 1460. Su caso, pobremente documentado, se conoce gracias al dietario del sacerdote Melcior Miralles, capellán de Alfonso V el Magnánimo.

### 2.3. ¿Y esto a qué se debe?

Aunque los motivos que se esconden tras los encuentros sodomitas son muy diversos y responden a las particularidades coyunturales de cada sujeto, a grandes rasgos pueden considerarse tres: cierta preferencia sexual, haber sido víctimas de agresiones sexuales o el uso de la sodomía como medio de sustento. Para abordar este aspecto en las aulas, puede acudirse tanto a fuentes primarias, como secundarias. Sobre territorio peninsular encontramos estudios que no solo ofrecen un sinfín de referencias a fuentes de archivo, sino que presentan además un estudio que entrelaza la sodomía con otros fenómenos, como la xenofobia, la delincuencia juvenil, la pederastia o la prostitución (Carrasco, 1985; Graullera, 1991; Garza Carvajal, 2002; Berco, 2009). Por lo tanto, permiten mostrar la complejidad de los fenómenos históricos y familiarizar al alumnado con la multicausalidad de estos.

Al respecto de la intersexualidad y el cambio de sexo, aunque la tradición galénica no fue la única considerada, parece haber sido la dominante en la España del s. XVI; enriquecida, entre otros, por la referencia hipocrática y las tesis aristotélicas (Cleminson y Vázquez, 2018). Siguiendo esta concepción, mujeres y hombres compartían los mismos órganos sexuales, con la diferencia de que su posición era interna en las mujeres y externa en los varones. La falta de calor en la hembra explicaba que los órganos permanecieran en el interior, de manera que se creía posible que el sometimiento a fricciones, esfuerzos o altas temperaturas provocara que una mujer se convirtiera en hombre de forma repentina. Numerosos autores así lo afirmaban. Antonio de Torquemada en su *Jardín de Flores curiosas* comenta que “No es cosa fabulosa tornarse las mugeres, hombres” (1570, p. 115).

Asimismo, la intersexualidad se explicaba, según la teoría hipocrática, por la no prevalencia de ninguno de los sémenes, ni femenino ni masculino. Esta temática puede abordarse desde diferentes frentes. Desde una perspectiva naturalista/biológica, encontramos numerosas obras de anatomistas españoles del s. XVI – XVII como Bernardino de Montaña con *Libro de la anothomia del hombre* (1551); Juan Valverde de Amusco y su obra *Historia de la composición del cuerpo humano* (1556), o Juan Fragoso con *Cirugía Universal* (1581). De cara a simplificar su comprensión contamos con varias obras secundarias como la ya clásica de Thomas Laqueur *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud* (1994) o el mencionado trabajo de Cleminson y Vázquez (2018). Acudiendo a casos particulares, Paré recoge varios de ellos en el apartado titulado “Casos memorables de ciertas mujeres que se convirtieron en hombres”. Entre ellos, podemos destacar el de María Pateca, quien en época de “tener sus reglas; en lugar de éstas, le salió miembro viril, que con anterioridad estaba oculto dentro” (1993, p. 40).

Los motivos para recurrir al travestismo varían dependiendo de si era practicado por mujeres u hombres y de las particularidades de cada sujeto. No obstante, en líneas generales el recurso al travestismo por mujeres estuvo íntimamente relacionado con situaciones adversas y de extrema pobreza (Dekker y Van de Pol, 2006). Adoptar el hábito masculino las ayudaría a esquivar los peligros que marcaban su cotidianidad. Ofrecía, además, la posibilidad de optar a una vida cuyos privilegios estaban reservados a los varones, como Elena de Céspedes, quien, pudo estudiar y ejercer como cirujano – barbero hasta su denuncia. Por el atractivo de su temática podrían estudiarse las famosas piratas Mary Read y Anne Bonny. Entre los recursos disponibles, encontramos obras clásicas como *Historia general de los robos y asesinatos de los más famosos piratas* (1724) del capitán Chales Johnson (aunque atribuida a Daniel Defoe) o recursos audiovisuales como la serie *Black Sails* (2014 - 2017) o el videojuego *Assassins' Creed IV Black Flag* (2013), de gran utilidad para debatir la cultura popular que envuelve el mundo de la piratería y concretamente a las mujeres en ella. Otro personaje de gran popularidad fue Catalina de Erauso, también llamada la Monja Alférez, quien inspiró numerosas obras, como la comedia *La monja alférez* de Juan Pérez de Montalbán estrenada en Madrid en 1626 (Velasco, 2011). Su violenta vida, acontecida entre España y las Américas, su carrera militar, las relaciones sentimentales establecidas con otras mujeres o el reconocimiento del Papa para vestir ropaje masculino, son solo algunos de los múltiples aspectos relevantes de su biografía.

El travestismo masculino, o bien la feminización de los varones, solía relacionarse socialmente con la preferencia por prácticas sexuales sodomitas. El trabajo de Juan Pedro Navarro sobre el travestismo en la Madrid del siglo XVIII ofrece algunos ejemplos de hombres que “demuestran una tendencia - intencionada o no- por invertir sus propios géneros más allá de la vestimenta” (p. 136). También debe considerarse el fenómeno de la inversión sexual en contextos festivos, como podían ser las celebraciones carnavalescas, que permitían cierta flexibilidad, aunque esta fuese temporal.

#### **2.4. Retóricas paralelas**

La reacción de la sociedad española ante estos fenómenos fue tan diversa como compleja. Por una parte, es evidente que las retóricas oficiales moldearon una actitud general de rechazo y estigmatización. No obstante, estos discursos oficiales fueron acompañados de una cultura popular que entendía estos fenómenos a través de perspectivas propias.

Autoridades como Sant Vicent Ferrer, Bernardino de Siena o Lluís de Castellolí dedicaron intensos sermones al vicio sodomita, cuyas connotaciones apocalípticas no fueron ignoradas por el pueblo. De hecho, un episodio histórico que puede ser analizado en clase es el *Avalot de la Seu*, acontecido el 7 de agosto de 1519 en la ciudad de Valencia contra un panadero llamado Sanchis (Pérez, 1996). En pocas palabras, el populacho tomó la justicia por su mano ante la inoperancia de las autoridades. Otro rasgo que demuestra la participación popular en la represión de los comportamientos sodomitas son las denuncias. La relación sentimental entre Mariana López y Ana Aler fue denunciada en 1656 por la vecindad, que demostró grandes habilidades de espionaje al declarar que las habían visto mantener relaciones “por un agujero del tamaño de un real de a cuatro” (Velasco, 2010, p. 235). Otras veces, las relaciones se descubrían tras la incoación por un motivo distinto. Fue el caso de la famosa monja italiana Benedetta Carlini, abadesa del Convento de la Madre de Dios entre 1619 – 1623. Su relación en el convento con Bartolomea Crevelli fue denunciada por esta última cuando se investigaba sobre las experiencias místicas de Benedetta (Brown, 1986).

Este caso tan particular esconde detalles complejos, pero, sin duda, enriquecedores y muy ilustrativos sobre cómo eran percibidas las relaciones sexuales lésbicas, no solo por los hombres, sino por ellas mismas. Asimismo, debe resaltarse que la población no siempre se perfiló como denunciante, prefiriendo, en ocasiones, guardar un incierto silencio. El por qué podría depender de las circunstancias de cada individuo y de las características del delito. Sin embargo, el argumento sobre la debilidad de la carne humana, la implicación emocional de los denunciantes o la intención de evitar el escándalo público, pudieron ser algunos de los motivos disuasorios. Al respecto, y en consonancia con la intención de ofrecer una visión más amplia del fenómeno sodomita, varias obras sobre el territorio de la Corona de Aragón son de gran utilidad de cara a recopilar casos en que los implicados, lejos de percibirse como individuos solitarios en sus prácticas, se mueven dentro de grandes redes de sociabilidad masculina (Carrasco, 1998; Berco, 2009, Riera, 2014).

Por otra parte, más allá de la teoría naturalista que intentaba explicar la intersexualidad, este fenómeno bailó entre la maravilla y lo monstruoso, aunque superando los márgenes de ambos. El individuo intersexual era un ejemplo en carne y hueso de la omnipotencia divina, capaz de unir ambos sexos de forma armoniosa. Estas connotaciones milagrosas se imbricaban con otras creencias, tales como la posesión de ciertas propiedades mágicas o conocimientos esotéricos (Moreno y Vázquez, 1997, p. 189). Sin embargo, también se percibió como una monstruosidad, resultado de un castigo divino o un mal presagio. Esta ambivalencia se expresó a través de distintas vías. De la literatura de maravillas destacamos el *Jardín de flores curiosas* de Antonio de Torquemada (1570), *El Ente Dilucidado. Tratado de Monstruos y Fantasma*s de Fray Antonio de Fuentelapeña (1677) o *Philosophia secreta* de Juan Pérez de Moya (1620), entre muchos otros. También puede recurrirse a relaciones de sucesos, como la escrita por Fray Agustín de Torres, quien narra como en la localidad de Úbeda, el año 1617, una monja llamada María Muñoz, se transformó en hombre perfecto. La historia parece terminar felizmente, ya que su padre, sin heredero, recibe la noticia de buen grado. De ella, se dice que “también iba contenta, porque, después de doce años de cárcel [el convento], sabe muy bien la libertad, y se halla de mujer, varón, que, en las cosas y bienes materiales, ninguna merced mayor le pudo hacer naturaleza” (Cleminson y Vázquez, 2018, p. 49).

El arte también se interesó por estos individuos. Entre los ejemplos más famosos, encontramos el retrato de Brígida de Peñaranda, la famosa mujer barbuda pintada por Sánchez Cotán en 1590 o el de Magdalena Ventura por José de Ribera en 1631. Sobre el estudio de sujetos concretos, es reseñable el caso de otra monja, en este caso, Sor Fernanda Fernández, quien, siendo consciente de su condición de intersexual, no confesó hasta la edad de 35 años, momento en el que fue revisada y considerada por un cirujano como intersexual. Parece ser que estos casos monásticos no fueron cosa aislada. De hecho, entre muchos otros, podemos destacar el de Juan Díaz Donoso, conocido como “la clériga”, un cura intersexual que fue procesado por la Inquisición por mantener relaciones sexuales con hombres entre 1634 – 1635 (Guillén, 2013). Del travestismo podría decirse que, en ocasiones, contó con cierta comprensión social, siempre y cuando se diese de mujer a hombre y no implicase una subversión auténtica de roles, sino un mal temporal. Por ejemplo, en el mundo literario encontramos el personaje de mujer soldado, que más allá de ser un tópico, contó con ejemplos reales. Así lo demuestran mujeres como la señora de Arrientos, que bajo el nombre de Caballero Oliveros sirvió a los Reyes Católicos; Juliana de los Cobos, quien

participó en las tropas de Carlos V en las guerras de Italia o la ya mencionada figura de Catalina de Erauso. La decisión de estas mujeres de cambiar de hábitos se justificaba por la legitimidad de su causa. Entre los muchos géneros que incluyen mujeres travestidas, uno de los más prolíficos es el teatro. Lope de Vega, menciona en *Arte Nuevo de hacer comedias* que el empleo de vestimentas masculinas por las actrices en el teatro áureo era recurrente porque esto solía agradar (Escabias, 2022). Una obra donde puede encontrarse este recurso es *Valor, agravio y mujer* (s.f.), escrita por la dramaturga del Siglo de Oro Ana Caro Mallén. En su caso, la protagonista, Leonor de Ribera, adopta la vestimenta masculina para vengarse de un hombre que la sedujo bajo promesa de matrimonio.

El travestismo de hombre a mujer contó con menos aceptación social, dado su carácter ilógico. De hecho, la feminización de la población masculina fue un asunto que preocupó a las autoridades, percibiéndose como potencialmente peligrosa, ya que esta no solo suponía la carencia de las virtudes masculinas, sino también la inversión de los roles y un posible interés por la sodomía. Entre los autores que alertaron sobre los peligros de la adopción de ciertas modas o costumbres femeninas están Pedro de León; Francisco de Osuna o Gaspar Astete (Berco, 2008). Dependiendo del contexto, el hombre afeminado podía convertirse en un ser cómico, más capaz de hacer reír que de ser una figura amenazante. Esto sucedía, por ejemplo, en los entremeses. Ahora bien, debemos tener en cuenta que en estas inversiones hay gradaciones. Por ejemplo, en el famoso entremés titulado *Marión* de Quevedo, el protagonista don Constanzo asume, con aparente normalidad y sin ningún elemento estético que nos lo indique, el rol femenino. Otro personaje invertido del siglo XVII fue el gracioso Juan Rana, creado para el actor Cosme Pérez. Es realmente sorprendente la cantidad de obras dedicadas a este personaje, estimadas alrededor de 50. Por citar algunas, tenemos el entremés de la *Boda de Juan Rana* por Gerónimo Cáncer (1691), *La portería de las damas* de Francisco de Avellaneda (1664) o *el parto de Juan Rana* de Pedro Francisco de Lanini y Sagredo (c. 1638 - 1649). El personaje de Juan de Rana se asoció al actor Cosme Pérez, el más famoso actor de entremeses del siglo XVII, y cuya hibridación con el personaje fue tal que se le llamaba indiferentemente por uno u otro nombre (Serralta, 1990).

### 3. CONCLUSIONES

El trato de estos fenómenos históricos a través de varios interrogantes ha puesto de manifiesto que su estudio desborda los límites más estrictos de la sexualidad. Se trata de actitudes o comportamientos inseridos en todo un corpus social que les aporta significado y que permite aproximarse a la complejidad de las sociedades modernas. La introducción de estas temáticas en las aulas de historia no sólo permite dar voz a figuras y prácticas sistemáticamente silenciadas, sino que expande los horizontes de estudio, enfocando la actividad educativa hacia la consecución de una enseñanza diversa, incluyente y significativa. Con todo, se ofrecerá una historia más personal y próxima a la realidad de nuestro alumnado, quien será capaz de encontrar similitudes o diferencias con sus experiencias y extraer conclusiones propias.

### REFERENCIAS

- Agustín, S. (2010). *Confesiones*. Gredos.
- Berco, C. (2008). Producing Patriarchy: Male Sodomy and Gender in Early Modern Spain. *Journal of the History of Sexuality*, 17(3), pp. 351–376.

- Berco, C. (2009). *Jerarquías Sexuales, Estatus Público. Masculinidad, sodomía y sociedad en la España del Siglo de Oro*. Publicacions de la Universitat de València.
- Biblia de Jerusalén. (2019). Desclée De Brouwer.
- Brown, J. (1986). *The life of a Lesbian Nun in Renaissance Italy*. Oxford University Press.
- Carrasco, R. (1986). *Inquisición y represión sexual en Valencia. Historia de los sodomitas (1575-1785)*. Laertes.
- Carrera, M. V., Cid, X. M., & Lameiras, M. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A.A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías Queer* (pp. 48 – 71.). Centro de estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Catalá, J.A., & Pérez, P. (2021). La pena capital en Valencia (1450-1500): cifras, espacios urbanos y ritualidades funerarias de la Cofradía de Inocentes y Desamparados. *Revista de Historia Moderna*, (39), pp. 272-334. <https://doi.org/10.14198/RHM2021.39.10>
- Cleminson, R., & Vázquez, F. (2018). *Sexo, identidad y hermafroditismo en el mundo ibérico, 1500 – 1800*. Cátedra.
- Covarrubias, S. (1611). *Tesoro de la lengua castellana*. Por Luis Sánchez, impresor del Rey. <http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000178994>
- Escabias, J. N. (2022). Sexualidad y transexualidad en las dramaturgas del teatro del Siglo de Oro español. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, (25), pp. 75 – 89. <https://doi.org/10.12795/RICL2022.i25.06>
- Garza, F. (20002). *Quemando mariposas, Sodomía e imperio en Andalucía y México, siglos XVI-XVII*. Laertes.
- Graullera, V. (1991). Delito de sodomía en la Valencia del siglo XVI. *Torrens: Estudis i investigacions de Torrent i Comarca*, (7), pp. 213 – 146.
- Guillén, A. (2013). El extraño caso de la monja hermafrodita Sor Fernanda Fernández, natural de Zújar. *Péndulo. Papeles de Bastitania*, (14), pp. 183 – 187.
- Jiménez, M. (1984). Fuentes y técnicas del conocimiento histórico del Santo Oficio: léxico inquisitorial. En B. Escandell & J. Pérez (Eds.), *Historia de la Inquisición en España y América* (pp. 184 – 219.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- López, G. (1789). *Las Siete partidas, del sabio rey Don Alonso el Nono*. Oficina de Benito Cano. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5t3p9>
- Navarro, J. P. (2017). La primera dama era hombre perfecto: travestismo y prácticas queer en Madrid en el siglo XVIII. En M. Blanco & C. Sainz (Eds.), *Investigación joven con perspectiva de género II* (pp. 124-139). Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III.
- Mantecón, T. A. (2005). La economía del castigo y el perdón en tiempos de Cervantes. *Revista de Historia Económica*, 23(1), pp. 69 – 97.

- Moreno, A. & Vázquez, F. (1997). *Sexo y razón. Una genealogía de la moral sexual en España (siglos XVI-XX)*. Akal.
- Paré, A. (1993). *Monstruos y prodigios*. Siruela.
- Pastor, F. J. (Ed). (1547 - 1548). *Fori Regni Valentiae*. Por el impresor Joan Mey. [https://bvpb.mcu.es/es/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=193980](https://bvpb.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=193980)
- Pérez, P. (1996). Conflicto y represión: la justicia penal ante la Germanía de Valencia (1519-1523). *Estudis: Revista de historia moderna*, (22), pp. 141 – 198.
- Real Academia Española. (1739). *Diccionario de la lengua castellana en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o rephranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua*. Vol. VI. En la imprenta de la Real Academia Española. Impreso por los Herederos de Francisco de el Hierro. <http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/4199974>
- Riera, J. (2014). *Sodomites catalans. Història i vida (segles XIII-XVIII)*. Base.
- Serralta, F. (1990). Juan Rana Homosexual. *Criticón*, (50), pp. 81 – 92.
- Torquemada, A. (1570). *Jardín de Flores curiosas, en que se tratan algunas materias de humanidad, philosophia, theologia, y geographia, con otras cosas curiosas y apazibles*. En casa de Juan Baptista de Terranova. <http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000047572>
- Van de Pol, L., & Dekker, R. (2006). *La doncella quiso ser marinero: travestismo femenino en Europa (siglos XVII – XVIII)*. Siglo XXI.
- Velasco, S. (2010). “If these beds could talk” Narrating Lesbian Sex Acts in Early Modern Spain. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 35(1), pp. 229-242.
- Velasco, S. (2011). *Lesbians in Early Modern Spain*. Vanderbilt University Press.



### 30. Enseñar lo invisible. Desafíos en el futuro profesorado de Educación Primaria

Méndez Andrés, Ramón

Felices de la Fuente, María del Mar

Jiménez Martínez, María Dolores

López Martínez, Manuel

*Universidad de Almería, España.*

*No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía.*

*Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad,*

*un nuevo hombre, un nuevo mañana<sup>5</sup>.*

Julio Barreiro

**Resumen:** Formar al profesorado en una visión crítica de la enseñanza de las Ciencias Sociales es esencial para activar una ciudadanía global que apueste por la construcción de un mundo más justo. En este sentido, desde la formación inicial de docentes, se ha desarrollado un proyecto centrado en analizar críticamente el currículo y los libros de texto para detectar realidades invisibles y conocer su impacto formativo en el futuro profesorado. Por ello, este estudio evaluativo indaga en las realidades invisibles detectadas por los futuros docentes y evalúa los recursos creados para trabajar estos temas en las aulas. En esta experiencia han participado un total de 207 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería. Como instrumentos para la recogida de información se ha empleado una ficha de análisis y los recursos creados por el alumnado. Los resultados principales muestran un interés por los aspectos cercanos a los discentes de Educación Primaria, por los temas apenas tratados en los recuerdos como escolares del futuro profesorado, y una amplia variedad de recursos, de distinta naturaleza, que han sido creados para enseñar lo invisible. Concluimos que un proyecto educativo de estas características ayuda a los docentes en formación inicial a posicionarse críticamente frente a la enseñanza del contenido social.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial de profesorado, ciencias sociales, educación primaria, realidades invisibles, modelo docente crítico.

---

<sup>5</sup> Cita de Julio Barreiro, en la introducción a Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, p. 18.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales (en adelante, CC.SS.) es la de contribuir a la formación del pensamiento social y crítico del alumnado, en pos de construir una ciudadanía global capaz de interpretar su mundo y de actuar para transformarlo (Pagès, 2019). Este reto supone innovar en la educación e integrar enfoques que incluyan, entre otros aspectos, metodologías activas de aprendizaje (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018) y una revisión de los contenidos sociales, sustituyendo los relatos nacionales y andro-eurocéntricos por la problematización y la visibilización de sujetos y realidades ausentes en los currículos y en los libros de texto.

Una enseñanza de las CC.SS. renovada y crítica debe visibilizar, por tanto, la existencia de conflictos, de sujetos históricos, espacios y tiempos, del pasado y del presente, que tradicionalmente han sido olvidados, ignorados o silenciados. Este olvido y silencio favorece la reproducción de un discurso social parcial e ingenuo que no tiene en cuenta las implicaciones actuales y futuras que supone su desconocimiento y que, al mismo tiempo, provoca que los estudiantes se apropien de perspectivas de subordinación social evitando procesos de participación, reflexión y crítica a la tradicionalidad; la normalización, en definitiva, del discurso hegemónico (Marolla et al., 2018), deformando y estereotipando las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados (Torres, 1998). Así, la ausencia de este enfoque en la selección de contenidos sociales por parte del profesorado impide que el alumnado reconozca diversas realidades en el medio que viven y del que forman parte como agentes activos capaces de transformar la sociedad (Santisteban y Tosar, 2018; Santisteban y González-Monfort, 2019).

Como señalaron Sanhueza, Pagès, González-Monfort y González-Valencia (2022), la invisibilidad social de grupos, espacios o problemáticas es un tema de investigación y una categoría hermenéutica que comporta una realidad contradictoria, como es la de *ser* y *estar* en el mundo, pero no ser visto ni escuchado. Asimismo, estos autores señalan que la invisibilidad se relaciona con categorías como la explotación, la dominación y el desprecio social.

Por todo ello, como formadores de formadores, consideramos importante hacer consciente al futuro profesorado de las numerosas realidades que quedan invisibilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las CC.SS. Hablamos de personas, grupos, lugares, espacios, temporalidades o temas controvertidos, difíciles y sensibles para su tratamiento. Como afirmó Santisteban (2015), hacer visible lo invisible es un acto de libertad y de justicia social en un contexto democrático, y hoy, más que nunca, es necesario preparar al profesorado para enseñar el conocimiento social sin prejuicios y sin miedo, pese a las reticencias que se observan en algunos trabajos recientes a la hora de enseñar lo problemático o controvertido (Ortega-Sánchez y Pagès-Blanch, 2020; Ortega-Sánchez y Pagés-Blanch, 2022).

En consecuencia, la formación inicial del profesorado debe mostrar los diversos ámbitos de la invisibilidad dotando a los futuros educadores de la capacidad de reconocer e interpretar estos silencios, hacerlos visibles y provocar la reflexión acerca de las causas en las que se asienta su ocultación. Esta necesidad formativa se justifica además por las nuevas necesidades curriculares que nos propone la LOMLOE en nuestro país, que ha implicado profundos cambios en la concepción del conocimiento social, sus contenidos, finalidades y cómo debe trabajarse. Desde este marco normativo se propone un

aprendizaje que contribuya a la formación de ciudadanía crítica e inclusiva capaz de contribuir al desarrollo sostenible, el respeto por la diversidad etnocultural y afectivo-sexual, la cohesión social y la defensa de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, siendo fundamental, para todo ello, trabajar con realidades, sujetos y espacios hasta ahora no contemplados.

Junto a los aspectos señalados, consideramos trascendental trabajar lo invisible tomando en cuenta las finalidades de las CC.SS. en la actualidad, y el modelo formativo de docentes en el que nos situamos, asentado en la formación de nuestro alumnado como docentes críticos (Ross, 2000, 2001; Westeimer y Kahne, 2004). Este proyecto conecta con nuestra intención de formar en la enseñanza de las CC.SS. desde los problemas cotidianos, para enseñar a vivir y a pensar, afrontar los conflictos y llegar a acuerdos. Para nosotros, hacer visible lo invisible quiere decir formar una ciudadanía comprometida, con una conciencia ciudadana, crítica y divergente, y con conciencia histórica. En definitiva, formar ciudadanía con pensamiento crítico, capaz de preguntarse y cuestionarse acerca de lo que ocurre a su alrededor y su intencionalidad.

En nuestra opinión, es importante humanizar las CC.SS. y lo que enseñamos (Levstik, 2014; Chaparro, Guerrero y Felices, 2019), sobre todo, para que tanto nuestros estudiantes, como su futuro alumnado tomen conciencia de aspectos fundamentales como que la sociedad y lo que acontece en ella, tanto en el pasado como en el presente, no son procesos neutrales ni objetivos, ni son el resultado de construcciones individuales, sino que son el resultado de procesos sociales con intencionalidad, donde todas y todos somos sujetos activos que podemos actuar en sociedad, transformando o dando continuidad a las realidades.

Por todo ello, se ha desarrollado un proyecto formativo que prepara al alumnado para el análisis crítico de los materiales curriculares y los contenidos presentes en ellos, la detección de ausencias y el diseño de intervenciones didácticas que impliquen abordar contenidos invisibilizados en los currículos y libros de texto.

## **2. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO**

El proyecto, titulado “Lo invisible en el conocimiento social de Educación Primaria. Una propuesta de trabajo para el tratamiento de "sujetos y realidades ausentes”, se ha implementado con el alumnado del segundo curso del Grado en Educación Primaria, durante el curso 2021-2022, que estaba cursando la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales I*. Cabe señalar que en el marco de esta asignatura se contemplan 15 horas de grupos de trabajo que se distribuyen en 10 sesiones de una hora y media cada una. Es en estas sesiones en las cuales se desarrolló el mencionado proyecto. Sus objetivos han sido los que siguen:

- 1) Dar a conocer al alumnado del Grado en Educación Primaria que la finalidad de enseñar y aprender CC.SS. es para formar en competencias, pensamiento crítico y ciudadanía; 2) Hacerle reflexionar acerca de la complejidad del conocimiento social, la parcialidad de los materiales curriculares y la invisibilidad de sujetos y realidades en ellos; 3) Favorecer la interpretación crítica de los contenidos del currículo y de los libros de texto, para detectar ausencias y proponer alternativas; 4) Fomentar la autonomía y seguridad del alumnado en formación para trabajar contenidos invisibilizados en el currículo, necesarios para la formación ciudadana; 5) Desarrollar

competencias de búsqueda, gestión y análisis de la información, así como la creatividad del alumnado para crear recursos didácticos que permitan trabajar lo invisible en CC.SS. debido a los cambios tan rápidos que experimenta la sociedad actual.

Para el alcance de todo ello, se han establecido las siguientes fases de trabajo en el aula (Tabla 1):

**Tabla 1.** Resumen de las fases del proyecto desarrollado

<b>Fase</b>	<b>Objeto de la fase</b>	<b>N.º de sesiones</b>
<b>Contextualización</b>	En esta fase se analizan las concepciones epistemológicas acerca del conocimiento social disciplinar y se trabaja con el alumnado el concepto de invisibilidad en las CCSS sociales a partir de lecturas y debates en el aula.	3
<b>Realidades invisibles en el currículo y los libros de texto: Análisis de materiales.</b>	El alumnado investiga en los contenidos del currículo y en los libros de texto para detectar ausencias (sujetos y realidades). Para ello, se ponen a su disposición libros de texto de Educación Primaria, de la editorial Vicens Vives (2º, 4º y 6º) coincidiendo con los finales de ciclo educativo, para que puedan consultarlos, elegir uno de ellos, y analizar sus contenidos en busca de realidades o sujetos invisibilizados.	1
<b>Indagamos en la realidad invisible.</b>	El alumnado indaga sobre el tema invisible elegido y presenta un ensayo/relato que será el discurso para visibilizar el sujeto al mismo tiempo que diseña un recurso educativo con formato libre. Con la elaboración de sus discursos manejan técnicas de investigación -en búsqueda de bases de datos o gestores bibliográficos- y desarrollan capacidades de selección de información, organización de ideas y de comunicación escrita	3
<b>Diseño de situación de aprendizaje con el recurso diseñado.</b>	El alumnado diseña, al menos, una situación de aprendizaje para trabajar la realidad invisible seleccionada, empleando para ello el recurso que han creado.	1
<b>Exposiciones y entrega de los trabajos realizados.</b>	En esta última fase, el alumnado expone sus trabajos, centrándose en la realidad a visibilizar, el recurso creado y la situación de aprendizaje que propone.	2

Cabe señalar que este proyecto se ha diseñado con el propósito de indagar en el impacto formativo que ejerce sobre el alumnado. Por ello, lo hemos concebido desde un enfoque de investigación evaluativa que será expuesto en el apartado de diseño y que comporta diversos instrumentos de recogida de información durante todo el proceso.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1. Objetivos de la investigación**

Para este estudio se han establecido dos objetivos de investigación:

O.1. Conocer qué realidades invisibles ha detectado el alumnado en los materiales curriculares aportados (currículo y libros de texto) y qué recursos proponen para visibilizarlas.

O.2. Identificar las finalidades educativas que otorga el alumnado a la hora de trabajar estas realidades invisibles, a través del análisis de las justificaciones que ofrece al seleccionarlas.

#### **3.2. Diseño**

Este estudio se enmarca en un diseño de investigación cualitativo, que busca evaluar el mérito o impacto de una práctica específica. Se busca con ello aumentar el conocimiento científico sobre la propia práctica para avanzar en la investigación y metodología de la misma y para tomar decisiones en virtud de su mejora (McMillan y Schumacher, 2005).

Con la aplicación de este tipo de diseño se ha buscado conocer si los resultados del proyecto responden a los objetivos propuestos en el mismo. Con ello se pretende contribuir a la formación de ciudadanía crítica y comprometida con su mundo para afrontar las emergencias y desafíos del presente-futuro.

La planificación de esta investigación evaluativa se organiza en tres fases: una primera fase de diagnóstico, donde se profundiza en las ideas previas de nuestro alumnado y sus representaciones acerca del conocimiento social y los contenidos curriculares mediante la observación participante, el uso de un cuestionario y el análisis de contenidos de la grabación de un debate grupal. Una segunda fase, con carácter formativo, centrada en concienciar al alumnado sobre cómo se presenta el conocimiento social en los documentos curriculares y libros de texto, para que analicen los contenidos de forma crítica y detecten ausencias e intencionalidades. Asimismo, damos especial importancia a la acción de reflexionar sobre las contradicciones que se observan entre los contenidos seleccionados y presentes en los libros de texto, los cuales se muestran como neutrales y las finalidades que se proponen en el currículo para la enseñanza y el aprendizaje de las CC.SS.. Será imprescindible en esta fase desarrollar habilidades críticas en nuestro alumnado, dotarlo de la capacidad para seleccionar nuevos contenidos que procuren la formación ciudadana y prepararle para generar situaciones de aprendizaje que incluyan la posibilidad de trabajar dichos contenidos mediante recursos creados o seleccionados por ellos mismos con la intención de que visibilicen nuevas temáticas. Para esta fase se establecen como varios instrumentos; fichas de análisis, producciones del alumnado como el ensayo-relato, el recurso creado y el diseño de la situación de aprendizaje, y la observación participante durante todo el proceso y en la exposición final. Para analizar las fichas de análisis y las producciones del alumnado se empleará como técnica el análisis de contenido. Por último, se contempla una tercera fase final, en la que se evalúan tanto las producciones del alumnado como su dossier final de prácticas y se analizan los resultados de un grupo de discusión.

En este estudio nos centramos concretamente en el análisis de resultados producidos en la segunda fase intermedia formativa, donde se le pedía al alumnado analizar materiales curriculares con ayuda de una ficha de análisis para detectar invisibilidades en el libro de texto elegido, y crear un recurso didáctico para trabajar dichas realidades. Los resultados analizados y expuestos en este trabajo darán respuesta a los objetivos de la investigación ya mencionados con anterioridad: profundizar en los temas invisibles reconocidos por el alumnado, en los recursos diseñados, así como en las motivaciones y propósitos que llevaron a trabajar unos u otros temas invisibles.

### **3.3. Descripción del contexto y de los participantes**

Como se señaló con anterioridad, en esta investigación ha participado el alumnado de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales I* que se desarrolla en el 2º curso del Grado en Educación Primaria y del Doble Grado en Educación Primaria e Infantil. El total de participantes ascendió a 207 personas (n=207) que conforman los grupos A, B y C de la asignatura y que a su vez se dividieron en 42 subgrupos de trabajo (Tabla 2).

Se estableció la condición de que los subgrupos tuvieran entre 4 y 6 integrantes y los criterios de agrupación del alumnado fueron libres, lo que supone que mayoritariamente los subgrupos estuvieran formados por criterios de afinidad personal. En ese sentido cabe señalar que, como norma general, el sexo de los participantes en los grupos A, B y C del Grado en Educación Primaria muestra una ligera superioridad de mujeres y con respecto a la edad, el grueso más amplio de la muestra comprende edades entre los 19 y los 22 años, especialmente en los grupos A y B de mañana.

**Tabla 2.** Distribución de participantes por grupos docentes y de trabajo

<b>Grupo Docente</b>	<b>N.º de alumnos/as</b>	<b>N.º subgrupos</b>
A	72	<b>15</b>
B	76	<b>13</b>
C	59	<b>14</b>
Total	<b>207</b>	<b>42</b>

### 3.4. Procedimiento, técnicas e instrumentos

Para este estudio, una vez finalizado el proyecto, se recuperaron como instrumentos en una primera etapa de la investigación, todas las fichas de análisis entregadas por el alumnado con las que se analizaron los libros de texto. En una segunda etapa se han recopilado los recursos elaborados. Por lo que respecta a las fichas de análisis, como se ha señalado, se pusieron a disposición del alumnado libros de texto de Educación Primaria de la editorial Vicens Vives, correspondientes a los cursos 2º, 4º y 6º, para que pudieran analizarlos con ayuda de la ficha. Como orientación, se les indicó que deberían centrarse en un único tema del libro de texto que deberían analizar con el instrumento facilitado (Figura 1).

<b>Aspectos a tener en cuenta para el análisis</b>		
Curso seleccionado		
Unidad/Tema seleccionado		
Contenidos presentes en este tema		
Tipo de actividades o recursos que se proponen para trabajar el tema		
Contenidos ausentes		
Tipo de actividades o recursos que podrían proponerse para visibilizar contenidos ausentes		
Otros comentarios		
<b>TEMA QUE VAMOS A VISIBILIZAR</b>		
<b>JUSTIFICACIÓN DEL TEMA A TRABAJAR</b>		

**Figura 1.** Ficha de análisis para libros de texto

Para analizar los temas invisibles tratados por el alumnado y su justificación se han recogido las respuestas de las 42 fichas de observación en una base de datos en Excel. El análisis de las 42 respuestas se ha hecho en función de las categorías del marco teórico establecidas por Antoni Santisteban (2015). Además, para este trabajo, se han analizado los dos apartados finales de la ficha donde se indican las razones que justifican la elección de los diferentes sujetos. Para ello, se ha trabajado con un enfoque cualitativo de la información y en el trabajo se han explicitado aquellas argumentaciones que mejor expresan los argumentos para seleccionar los sujetos.

Por lo que respecta a los recursos elaborados, estos se incorporaron en los *dossiers* finales de prácticas entregados por el alumnado y se recogen en la misma base de datos para su análisis. Aquellos que eran virtuales fueron integrados mediante enlaces, y los físicos fueron registrados con fotografías, presentados en sus exposiciones y posteriormente entregados a los docentes de la asignatura. Para proceder al análisis de los recursos se ha tomado en cuenta el tipo de recurso que se ha diseñado y el formato en el que se ha elaborado.

La hoja de Excel se completa con los datos relativos a: grupo de clase al que pertenece la ficha de análisis y el dossier de prácticas; realidad invisible detectada; justificación de por qué se trabajará; curso de Educación Primaria al que se destina el recurso; tipo de recurso; formato del recurso; enlace cuando se ha tratado de un recurso digital.

## 4.RESULTADOS

### 4.1 Invisibles detectados y finalidades que se otorga a su tratamiento

Siguiendo la clasificación de sujetos invisibles establecida por Santisteban (2015), el futuro profesorado identifica mejor aquellos que podemos englobar en la categoría de *conflictos y controversias invisibles*, seguido muy de cerca de las *personas y colectivos invisibles* (Tabla 3). En la primera categoría aparecen destacados los temas de género y los conflictos y controversias laborales (el paro juvenil, los trabajos no valorados, el techo de cristal, brecha laboral de género), pero también los específicos de la región, como la diversidad cultural y la escasez de agua en la provincia de Almería. La segunda categoría en frecuencia es la de *personas e identidades*. En este grupo el futuro profesorado ha identificado a las mujeres, los migrantes, el colectivo LGTBI, la diversidad funcional y el colectivo gitano. En este sentido las personas e identidades que el alumnado ha querido visibilizar son los que, pese a no estar presentes en los libros de texto, aparecen con mayor frecuencia y son aquellos que aparecen explícitamente en los materiales que han trabajado en la primera fase del proyecto para definir el concepto de invisibilidad.

Los *tiempos y lugares invisibles* aparecen también, aunque con menor frecuencia. En la categoría de *lugares* destaca la propuesta de dos trabajos enfocados a los cementerios y la muerte y otros dos que quieren visibilizar el océano, espacio que, como sucede en la selección de los conflictos a abordar, está muy vinculado al carácter costero de la ciudad de Almería. Por otro lado, aparecen espacios específicos a nivel local como los barrios periféricos vulnerables y el invernadero. En cuanto a los *tiempos*, destacamos la presencia de dos trabajos que visibilizan la artesanía y los oficios en extinción.

**Tabla 3.** Clasificación en categorías de las realidades trabajadas por el alumnado

<b>CONFLICTOS</b>	Los trabajos no valorados La escasez de agua en nuestra provincia La diversidad cultural (Islam) Techo de cristal mujeres en el mundo laboral Sector primario, luces y sombras (contexto - inicio de guerra de Ucrania) Comercio digital y consecuencias Declaración de los Derechos del Niño/a Escasez de agua en la provincia de Almería Estereotipos en el mundo laboral, exclusión de mujeres El género de los oficios
-------------------	---

	La tercera edad y la tecnología El paro juvenil La pobreza infantil Sobreexplotación de recursos (energía) La pobreza La explotación laboral Las adicciones
<b>LUGARES</b>	Barrios marginales en ciudades. Almería Sostenibilidad. Los residuos plásticos y su impacto en los océanos y las personas El océano Los cementerios El invernadero La muerte, el duelo y los ritos funerarios
<b>PERSONAS/ IDENTIDADES</b>	La diversidad funcional Familia, mujeres y formas de vida en la Prehistoria (vida cotidiana) La inmigración La actividad de la mujer en antigua Roma Los menas (menores extranjeros no acompañados) Los derechos del pueblo gitano La historia / hitos importantes del feminismo Movimientos migratorios y sector primario (pasado y presente) Derechos de los gitanos y su papel en la historia Colectivo LGTBIQ+ Los derechos de la comunidad LGTBI en el tiempo La infancia en la guerra civil La esclavitud negra en Andalucía Diversidad familiar
<b>TIEMPOS</b>	Profesiones extintas y antiguas La artesanía La salud en la prehistoria La organización del tiempo de las sociedades: Los calendarios Aspectos culturales de la transición (música)

Fuente: elaboración propia a partir de la ficha de observación y de las categorías de Santisteban (2015)

En la justificación educativa para la selección de los diferentes sujetos se añade la información cualitativa que permite conocer los intereses detrás de visibilizar cada realidad, o la finalidad que el alumnado otorga a ello, valorando el sentido de introducirlo en la Educación Primaria y, concretamente, en el contexto de la enseñanza del contenido social. En todas las categorías aparece una constante que es la cercanía del tema al alumnado de esta etapa. Así, en la categoría de conflictos destacan aspectos que tienen que ver con tres criterios, la actualidad, lo local y lo cercano al alumnado de Educación Primaria y a la experiencia del futuro profesorado:

- “Además, nos parece un tema muy actual [Comercio digital y consecuencias], por lo que está muy presente en la vida de los alumnos, por ello, pensamos que puede tener un gran interés para el alumnado” (GTB5).
- “Es muy importante que los niños y niñas conozcan que los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos para elegir profesiones y para tener el mismo salario. Que conozcan el techo de cristal que sufren las mujeres, esas barreras invisibles que a veces impiden que las mujeres alcancen sus objetivos profesionales” (GTA3).
- “Nos hemos centrado principalmente en este tema [Escasez de agua en la provincia de



Almería] ya que pensamos que la curiosidad e interés del alumnado podrían aumentar al tratarse de un tema relacionado con la provincia de la que provienen” (GTB9).

- “Es importante llevar este tema al aula [El paro juvenil] para que los alumnos vean que difícil es poder conseguir trabajo, en comparación con cómo obtenían trabajo sus padres o abuelos, ya que antes era mucho más fácil poder adquirir un trabajo y además tratamos cómo se sienten los jóvenes que buscan o solicitan trabajo, ya que para ellos están en una situación de miedo e incertidumbre” (GTC7).

En la categoría de *personas e identidades* el futuro profesorado justifica las elecciones por la presencia de dichas personas y colectivos en la realidad presente del alumnado, así como por los estereotipos, los prejuicios y las mentiras vinculadas a los colectivos.

- “Los menores no acompañados (MENAS) son una realidad que está cada vez más presente en nuestra sociedad, cada vez son más los niños que están llegando a nuestro país buscando una vida. Hay que desmontar los prejuicios y los bulos que hay sobre ella” (GTA7).
- “A través de las aulas, los docentes deben de dejar de silenciar todos los temas que tengan relación con los grupos étnicos minoritarios en España, siempre desde una perspectiva que favorezca la diversidad personal y cultural de estos, combatiendo de esta forma todos aquellos comentarios y pensamientos negativos que pueden escuchar en su entorno y que solo favorece la discriminación” (GTC5).
- “El alumnado debe conocer la existencia de identidades de género y la diversidad sexual y modelos de familia para luchar contra los estereotipos” (GTA10).

Al mismo tiempo en esta categoría se incluyen colectivos y personas invisibilizados en los relatos históricos como el colectivo gitano, las mujeres y la infancia justificando la selección como un acto reivindicativo del papel histórico de dichas personas y colectivos.

- “Los niños son los sujetos más invisibilizados en los contenidos de historia” (GTA13).
- “Las mujeres en la antigua Roma hicieron una contribución muy importante para la sociedad, por eso quisimos visibilizar diferentes oficios como los de las nodrizas, las dedicadas al vestuario, la estética, las que participaban en espectáculos de lucha o de teatro y también en la política” (GTA5).
- “Quisimos visibilizar al pueblo gitano y sus derechos que habían estado ausentes a lo largo de la historia, solo comenzaban a “contemplarse” a raíz de la Constitución del 1978” (GTA9).
- “Queremos tratar este tema porque hemos visto que se habla sobre el voto de las mujeres (cuando se consiguió...) pero no sobre todo lo que tuvieron que pasar las mujeres hasta llegar a conseguirlo. Tampoco se habla sobre si hubo hombres u otros grupos sociales que las apoyaron en el proceso” (GTB11).
- Los espacios elegidos se justifican por su cercanía, los océanos, el invernadero o los barrios marginales son espacios propios de la ciudad en la que viven los futuros profesores y les preocupa que el alumnado sea consciente de la relevancia social de los mismos.
- “Es vital enseñarles la importancia de este tema [el invernadero] en el aula ya que es algo que les rodea día a día, es decir, es la realidad en la que viven y puesto que es el principal trabajo del que viven muchas familias no solo en la provincia de Almería” (GTC10).
- La existencia de barrios marginales dentro de la ciudad de Almería, como hemos visto

anteriormente, es una realidad muy cercana a nuestro alumnado y que no debería de omitirse en las aulas para no invisibilizar dichos barrios y las personas que habitan en los mismos (GTA1).

Finalmente, los tiempos elegidos tienen unos argumentos más heterogéneos y vinculados a intereses personales del grupo.

- “la salud y las enfermedades no se tratan y debemos conocer aspectos que afectan a la población en toda la historia” (GTA8)
- “Es importante saber cómo organizaban las sociedades su tiempo, dar una visión completa de todas no sólo de la occidental y de nuestro calendario cristiano gregoriano” (GTA2)
- “En ningún momento se identifica (hablando de los sectores de producción) con los artesanos por lo que creemos que es importante visualizarlo porque algunos familiares de los alumnos trabajan en este sector y tienen que ser identificados y reconocidos” (GTC11)

#### 4.2 Relatos, recursos y materiales educativos diseñados

Tras la selección de la realidad invisible, en la fase 3 cada subgrupo investigó la realidad escogida y construyó un relato de su invisible. La finalidad de esta actividad era definir qué es lo que el alumnado de primaria debía conocer sobre cada uno de los temas. La investigación sobre la realidad invisible y la construcción de dicho relato posicionó al futuro profesorado en la elaboración de un discurso educativo, experimentando el trabajo sobre literacidad crítica de los discursos en la enseñanza de las CC.SS., asumiendo la no neutralidad, el relativismo y la complejidad de la parcialidad e imparcialidad en el conocimiento sobre lo social.

El posicionamiento en la construcción de un discurso sobre las invisibilidades no derivó en la selección clara de un curso de primaria para tratar temas que pudieran considerarse conflictivos o controversiales. Hipotéticamente pensamos que esta opción sería la mayoritaria pensando que el alumnado buscaría resumir el discurso adulto. Sin embargo, el curso elegido fue mayoritariamente el de cuarto de educación primaria con 17 propuestas, para sexto se presentaron 14 y para segundo hubo 9 propuestas finales (Tabla 4).

El dato más significativo en cuanto al tipo de recursos es que más de la mitad, 24 frente a 14, se decantaron por diseñar un recurso puramente digital, tres propuestas presentaron un recurso híbrido. En cuanto a los tipos de materiales se destaca que los cuentos son un material exclusivo para segundo y cuarto curso, mientras que, para sexto, el material más desarrollado es el vídeo. También es importante señalar que el trabajo con los objetos y las fuentes primarias (material variado, fotografías, noticias, carteles y entrevistas) destaca como una opción muy valorada por el alumnado, un total de 16 propuestas proponían su uso, ya sea en formato físico como digital (10 recursos físicos, 4 recursos digitales y 2 mixtos).

**Tabla 4.** Cursos y recursos educativos diseñados

<b>Etiquetas de fila</b>	<b>2º</b>	<b>4º</b>	<b>6º</b>	<b>(No curso)</b>	<b>Total general</b>
<b>Digital</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>24</b>
Blog			2		2

Canción	1				<b>1</b>
Entrevistas		1	1		<b>2</b>
Fotografías			1		<b>1</b>
Itinerario virtual	1				<b>1</b>
Juego de pistas	2				<b>2</b>
Vídeo		2	5	1	<b>8</b>
Cuento, cómic y audiolibro	2	4			<b>6</b>
Noticias		1			<b>1</b>
<b>Digital y físico</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>3</b>
Entrevistas			1		<b>1</b>
Fotografías		1			<b>1</b>
Maqueta	1				<b>1</b>
<b>Físico</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
Baraja de cartas		1			<b>1</b>
Carteles		1			<b>1</b>
Fotografías			2		<b>2</b>
Juego de mesa			1	1	<b>2</b>
Cuento, cómic y audiolibro		1			<b>1</b>
Material variado	2	4	1		<b>7</b>
<b>(Sin recurso)</b>		<b>1</b>			<b>1</b>
<b>Total general</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>42</b>

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación evaluativa centrada en el impacto de un proyecto educativo para futuros docentes ha alcanzado los objetivos propuestos. En relación con el O.1., los estudiantes han podido visibilizar contenidos referidos a problemáticas, lugares, personas, colectivos, identidades y tiempos ausentes en los libros de textos y han elaborado recursos diversos. Al mismo tiempo se ha constatado su dificultad en identificar aquello que no es visible en el relato tradicional de las CC.SS., muy especialmente cuando se decantan por personas e identidades, pero también hemos observado que han asumido el reto de enfrentarse a la invisibilización de personas y grupos sociales luchando contra los estereotipos (Torres, 1998) y en consecuencia superando la limitación que impide la pluralización constructiva de sus propias identidades personales y sociales (Ortega y Pagés, 2017).

En cuanto al O.2. es constante el argumento de la cercanía al alumnado, lo que se enmarca en uno de los principios pedagógicos de la actual enseñanza de las CC.SS., el de trabajar sobre los conflictos y la realidad más cercana, en definitiva, abrir la ventana de las aulas al medio social y cultural (Santisteban y Tosar, 2018). Por otra parte, para que los futuros maestros y maestras piensen en sus propósitos y justifiquen sus decisiones en las acciones educativas requieren de prácticas de lecturas críticas y de construcción de narrativas propias surgidas de su experiencia, su cercanía y de la indagación contrastada de información (Ortega y Pagés, 2017).

Como ya se ha apuntado, desde la nueva propuesta curricular de la LOMLOE, lo problemático o conflictivo se convierte en resorte para la enseñanza del Conocimiento del Medio, tomando en cuenta la importancia de su tratamiento para mostrar que el conflicto forma parte de la vida cotidiana y es un proceso que puede dar lugar al cambio y a la mejora. Negar el conflicto dificulta el desarrollo del pensamiento crítico y genera la formación de personas ingenuas o indiferentes ante la desigualdad y ante las distintas posturas e intereses presentes en cualquier hecho social o histórico. En el aula, el conflicto

y lo problemático debe tratarse desde el debate y el análisis de las diversas perspectivas que entran en juego en cualquier problema social. Discutir sobre problemas o conflictos actuales aumenta el compromiso social de los estudiantes y su interés por la política.

A partir de la experiencia formativa expuesta, estamos convencidos de que los contenidos escolares formales recogidos en los currículos de las diferentes etapas educativas de una comunidad democrática han de revisarse continuamente ya que los cambios y el dinamismo social exigen este ejercicio.

Por esa razón, el o la futura docente de Primaria debe experimentar y familiarizarse con contenidos, espacios y voces que han estado ausentes o han sido deformados en las diferentes disciplinas. Damos así oportunidad al reconocimiento real de la diversidad y la pluralidad como tesoros culturales que han de estar presentes en la selección de contenidos para ser enseñados y aprendidos dentro de un sistema educativo que promueve la socialización de una ciudadanía democrática activa, participativa y crítica, en pos de la justicia social, como señalaba este subgrupo frente a la oportunidad de aprender a leer críticamente el currículo: “no imaginábamos que el currículum de ciencias sociales es como un iceberg, los contenidos visibles son un mero ápice insignificante comparado con los contenidos invisibles” (GTA-5).

## REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (Coord.). (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. 6ª edición.
- Chaparro, Á., Guerrero, R. y Felices, M. M. (2019). Humanizar la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de fuentes históricas. En A. Felipe, B. Peña y J. Bobkina (Coords.). *Estudios sobre innovaciones educativas* (pp.161-176). Pirámide.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Levstik, L. (2014). What Can History And The Social Sciences Contribute To Civic Education? En J. Pagès y A. Santisteban, (Ed.). *Una mirada al pasado y un proyecto de future. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 43-51). Servei de Publicacions de la UAB, AUPDCS.
- Marolla, J., Pinochet, S. y Sant, E. (2018). Los y las invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales. En M. Á. Jara y A. Santisteban (Eds.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 215-225). Universidad Nacional del Comahue/UAB.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación. 5ª edición.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès-Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 102-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès-Blanch, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales:

actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba-Fernández (Eds.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, vol. 2. (pp. 79-86). Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.

Ortega-Sánchez, D., & Pagès Blanch, J. (2020). The end-purpose of teaching history and the curricular inclusion of social problems from the perspective of primary education trainee teachers. *Social Sciences*, 9(2), 9. <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>

Ross, E. W. (2000). Alienation, exploitation, and connected citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 28(3), 306-310. <https://doi.org/10.1080/00933104.2000.10505910>

Ross, E. W. (2001). Waiting for the Great Leap Forward: From Democratic Principles to Democratic Reality. *Theory and Research in Social Education*, 29(3), 394-399. <https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505947>

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

Sanhueza, A. A., Pagès, J., González-Monfort, N., González-Valencia, G. A. (2022). La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 48(1), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243440esp>

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393), Universidad de Extremadura, AUPDCS.

Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: Los marcos teóricos para investigar e innovar. En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?* (pp. 91-103). GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials).

Santisteban, A. y Tosar, B. (2018). Los estudios sociales en la educación primaria. En M. Á. Jara y A. Santisteban (Eds.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 165-176). Universidad Nacional del Comahue/UAB.

Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Morata.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? the politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

## 31. Memoria Democrática y Educación Histórica. Opiniones de los Futuros Maestros sobre el Tratamiento de Temas Conflictivos en el Aula

Gómez-Carrasco, Cosme J.

Rodríguez Medina, Jairo<sup>2</sup>

López Facal, Ramón<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de Murcia, España.*

<sup>2</sup>*Universidad de Valladolid, España.*

<sup>3</sup>*Universidad de Santiago de Compostela, España.*

**Resumen:** En las clases de historia todavía persisten prácticas tradicionales: una instrucción que prioriza la exposición de contenidos históricos por parte del profesorado, y una evaluación basada en la memorización. Las investigaciones muestran un notable cambio en las concepciones de la historia por parte del alumnado cuando se introducen perspectivas críticas a través de estrategias de indagación y el planteamiento de temas controvertidos. Se planteó una investigación cuyo objetivo principal es analizar las opiniones y percepciones de los docentes en formación inicial sobre el planteamiento de temáticas controvertidas en las aulas de Educación Primaria. Participaron 565 estudiantes de grado en educación primaria procedentes de siete universidades españolas. Se diseñó un cuestionario ad hoc compuesto por 15 ítems que pretenden evaluar la opinión de los estudiantes respecto a la ley de memoria democrática. Uno de cada cuatro participantes encuestados (25-26%) se posicionó a favor de las declaraciones de políticos conservadores y de extrema derecha que están significativamente en contra de la normativa. No obstante, cuando se preguntó sobre aspectos concretos del Proyecto de Ley de Memoria Democrática, hubo un apoyo bastante amplio del profesorado en formación inicial a esta normativa (entre el 87%-91%).

**PALABRAS CLAVE:** educación cívica, ciudadanía crítica, memoria democrática, educación histórica.

## 1. INTRODUCCIÓN

En las clases de historia todavía persisten prácticas de enseñanza y aprendizaje tildadas habitualmente como tradicionales: una instrucción que prioriza la exposición de contenidos históricos por parte del profesorado, y una evaluación basada en la memorización (Gómez-Carrasco et al., 2020; VanSledright, 2014; Voet & De Wever, 2020). Además, este conocimiento histórico transmitido en las aulas se ha basado habitualmente en las narrativas de la construcción de la nación, y en discursos que suelen excluir relatos alternativos del pasado (Epstein & Peck, 2018; Lévesque & Croteau, 2020).

Desde hace varias décadas los trabajos en el área de educación histórica han intentado reinventar los modelos de enseñanza de la historia, aunque haciendo más énfasis en la transformación de las concepciones epistemológicas de la historia. Así, los estudios de Monte-Sano (2011), Reisman (2012), Van Boxtel y Van Drie (2012) o Wineburg (2001) están relacionados con el pensamiento histórico, la alfabetización histórica o el uso de fuentes primarias en el aula. Desde otro enfoque, los trabajos de Carretero y Van Alphen (2014), Grever et al. (2011), López et al. (2014), Rösen (2012) y Wilschut (2010), se han centrado en temáticas de conciencia histórica, identidad y el planteamiento de diferentes memorias del pasado en las aulas.

Recientes monografías sobre educación histórica han mostrado un notable incremento de las investigaciones, especialmente en el cambio de modelo conceptual de enseñanza de la historia (Carretero et al., 2017; Counsell et al., 2016; Metzger y Harris, 2018; Rodríguez-Medina et al., 2020). Hay que resaltar los trabajos recientes que se están desarrollando desde Holanda, incidiendo en investigaciones evaluativas más centradas en la práctica docente, en el que se pretende que el alumnado comprenda la naturaleza del conocimiento histórico y su construcción (De Groot-Reuvekamp et al., 2017; De Groot-Reuvekamp et al., 2018a; De Groot-Reuvekamp et al., 2018b; Van Straaten et al., 2018).

Sin embargo, cada vez es más patente ir más allá de cuestiones epistemológicas, y comprender de forma más profunda la historia pública, los procesos identitarios relacionados con el pasado, y la recepción de narrativas por parte de los estudiantes (Létourneau, 2014). No solamente se trata de que el alumnado adquiera habilidades sobre cómo se construye el conocimiento del pasado. Los docentes deben hacerles reflexionar sobre la construcción de esos discursos históricos más allá del ámbito académico, y por qué y para qué aprender historia (Gómez Carrasco et al., 2021). Este enfoque debe combinar la formación ciudadana, la conciencia histórica, y la introducción de temas sociales candentes en la línea de lo planteado por Rösen (2012). Se incide más en este modelo en la práctica social que en los procesos cognitivos individuales, y ha sido definido por Barton y Levstik (2004) como una perspectiva socio-cultural de la educación histórica. Para su desarrollo no solamente es necesario el manejo de fuentes y su interpretación. Hay que dar voz al alumnado en debates sobre temas del pasado, fomentar la crítica, la reflexión y el debate, además de no eludir temas controvertidos (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017). Las investigaciones muestran un notable cambio en las concepciones de la historia por parte del alumnado cuando se introducen perspectivas críticas a través de estrategias de indagación (Blevins et al., 2020; Ender, 2019; Pedrouzo & Castro-Fernandez, 2021). Las investigaciones sobre el uso de temáticas conflictivas en el aula se han ido incrementando desde el inicio del siglo XXI. Para poder medir este crecimiento se ha realizado una búsqueda en las bases de datos de la Web of Science: Social Science Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCI) y Emerging Sources Citation Index (ESCI).

Se realizaron búsquedas sistemáticas en el título y en el resumen de los artículos con la clave de búsqueda: “Controversial issues” and “History” and “Education”. Como se puede comprobar en la Tabla 1, el incremento de artículos sobre esta temática ha sido notable en los últimos cinco años. La producción académica desde el año 2000 al 2009 es muy baja (entre uno y tres artículos anuales). Hay una segunda fase, entre el 2010 y el 2017 con una producción anual entre 6-10 artículos excepto el año 2014 (3 artículos). A partir del año 2017 nos encontramos en una fase de incremento, entre 13-23 artículos anuales.

**Tabla 1.** *Evolución de la Frecuencia de Publicaciones entre 2000 y 2021*

Año de Publicación	Frecuencia	Año de Publicación	Frecuencia
2000	1	2012	10
2001	1	2013	6
2003	1	2014	3
2004	1	2015	7
2005	1	2016	7
2006	1	2017	16
2007	2	2018	13
2008	4	2019	23
2009	3	2020	19
2010	7	2021	23
2011	7		

Entre los contenidos más trabajados por las investigaciones está el Holocausto judío en la Segunda Guerra Mundial (Gross, 2014) o el tratamiento de minorías en la enseñanza de la historia (Le Cordeur, 2015). Otra de las temáticas clave es el uso de memorias traumáticas. Así, trabajos como los de Najbert (2020) en República Checa o de Gerber and Van Ledingham (2021) en Rusia muestran las dificultades de trabajar con memorias traumáticas del pasado contemporáneo relacionadas con limpiezas étnicas, torturas y otras formas de violencia política.

Es muy importante profundizar en los condicionantes que permiten o dificultan el planteamiento de estos temas controvertidos en las aulas. Estudios como los de Savenije et al. (2019) han explorado estos elementos, comparando algunos países europeos e Israel. Entre estos condicionantes, los autores señalan las concepciones identitarias y la naturaleza del conocimiento histórico por parte del profesorado, el contexto local, y las características del currículo nacional de cada país. Las concepciones sobre la historia de los docentes, y cómo perciben las relaciones con las familias de sus estudiantes juega un papel fundamental, como señala Wooley (2017) en Inglaterra. El trabajo de Misco (2016) en Corea del Sur demuestra que también influye el miedo del alumnado a no encontrar las respuestas correctas a los problemas planteados en el aula, ya que están acostumbrados a tareas más mecánicas a través de los libros de texto.



Ante esas reticencias por parte del alumnado, los docentes prefieren evitar el planteamiento de temas conflictivos (Voet & De Wever, 2020). Todavía sigue plenamente vigente el modelo propuesto por Kelly (1986) sobre las cuatro perspectivas docentes de abordar los temas controvertidos en el aula. La *neutralidad excluyente*, de quien elude la discusión en el aula porque considera que el docente debe ser neutral y debe evitar influir en el alumnado, todavía sigue estando muy generalizada (López-Facal & Santidrián, 2011). En España uno de los temas candentes sobre los que se plantean más debates en la enseñanza de la historia gira en torno a la Guerra Civil y el periodo de la dictadura franquista. La Ley de Memoria Histórica de 2007 ha conllevado que las temáticas controvertidas del periodo señalado se hayan identificado como “memoria histórica” o más recientemente como “memoria democrática”. Recientes trabajos como los de Sáez-Rosenkranz y Prats (2021) o el estudio llevado a cabo por la Fundación CIVES (Ayala et al., 2021) han analizado la presencia de estos temas y su tratamiento en las aulas de historia. El planteamiento de estas temáticas en los currículos y libros de texto ha sido escaso y, cuando aparecen, se suelen presentar desde una perspectiva aparentemente objetivista (Díez, 2014; Fuertes, 2018). Los estudios de Martínez-Rodríguez et al. (2019) y Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla (2021), han mostrado también las reticencias del profesorado para abordar estos temas controvertidos. Sin embargo, la evaluación de intervenciones en el aula muestra una mejora significativa en el alumnado (Pedrouzo & Castro-Fernandez, 2021).

### **Presente estudio**

El Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática del Gobierno de España presentó el Proyecto de Ley de Memoria Democrática en el Consejo de ministros de julio de 2021. En dicho Proyecto de Ley, además establecer las bases reguladoras para el reconocimiento de las víctimas del golpe de Estado del 18 de julio de 1936, se dispuso que estas temáticas debían estar presentes en los currículos educativos y en la educación informal a través de los llamados lugares de memoria.

Ante esta situación, y la revisión bibliográfica sobre el tratamiento de temas conflictivos en la enseñanza de la historia, se planteó una investigación cuyo objetivo principal es analizar las opiniones y percepciones de los docentes en formación inicial sobre el planteamiento de temáticas controvertidas en las aulas de Educación Primaria. Este objetivo principal se divide en cuatro objetivos específicos:

1. Describir las opiniones de los docentes en formación inicial sobre el Proyecto de Ley de Memoria Democrática aprobado en Consejo de Ministros en julio de 2021.
2. Analizar el grado de acuerdo de los docentes en formación inicial con las opiniones de los principales partidos políticos españoles sobre el Proyecto de Ley de Memoria Democrática aprobado en Consejo de Ministros en julio de 2021.
3. Definir la postura de los docentes en formación inicial sobre el papel del profesorado en el planteamiento de temas controvertidos, basada en la propuesta de Kelly (1986).

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Participaron 565 estudiantes de grado en educación primaria (395 – 70 % – mujeres y 170 – 30 % – hombres), procedentes de siete universidades españolas (96 – 17% – de la Universidad de Almería, 16 – 2.8% – de la Universidad de Castilla-La Mancha, 33 – 5.8 % – de la Universidad de Córdoba, 157 –

27.8% – de la Universidad de Murcia, 102 – 18 % – de la Universidad de Santiago de Compostela, 119 – 21 % – de la Universidad de Valencia, y 42 – 7.4 % – de la Universidad de Valladolid).

## 2.2. Instrumentos

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* compuesto por 15 ítems, de los cuáles 3 son preguntas de control (Editorial, Universidad y Sexo) y el resto (12 ítems) pretenden evaluar la opinión de los estudiantes respecto a la ley de memoria democrática, tanto en los aspectos relativos a la pertinencia, adecuación y relevancia de la ley (bloque 1, ítems 1 a 4), como en su grado de acuerdo / desacuerdo con las opiniones de diversos líderes políticos respecto a la ley (bloque 2, ítems 5 a 8), y su posicionamiento respecto a su aplicación en el aula de educación primaria (bloque 3, ítems 9 a 12). Estos ítems del bloque 3 están basados en la propuesta de Kelly (1986): neutralidad excluyente (ítem 9); imparcialidad comprometida (ítem 10); parcialidad excluyente (ítem 11); e imparcialidad neutral (ítem 12). Todos los ítems se responden sobre una escala de acuerdo de cuatro puntos (1: Muy en desacuerdo – 4: Muy de acuerdo). Se calculó la fiabilidad del instrumento mediante alfa ordinal  $\alpha = .85$  y omega de McDonald  $\omega = .85$ ; ambos valores se consideran buenos.

Entre el bloque 2 y el bloque 3 el alumnado tuvo que leer un editorial de un periódico de tirada nacional sobre el Proyecto de Ley de Memoria Democrática como ítem de control. Aleatoriamente la mitad de los encuestados leyeron el editorial de El País, favorable al Proyecto de Ley. La otra mitad de los encuestados leyeron el editorial del ABC, en contra de dicha normativa. Tras leer el editorial, y antes de responder al bloque 3, el alumnado debía ponerse en la posición de un docente de último curso de Educación Primaria.

## 2.3. Procedimiento

Se contactó con los responsables de las asignaturas del área de didáctica de las ciencias sociales de las siete universidades para solicitar su participación en el estudio. Posteriormente, invitaron a sus alumnos a colaborar previa solicitud de consentimiento informado. En cuanto al análisis de los datos se realizó en primer lugar un análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) en función de las variables de control (Editorial, Universidad y Sexo). Posteriormente, se realizó un análisis de perfiles mediante análisis de clases latentes (LCA). LCA es un método estadístico utilizado para identificar distintos subgrupos dentro de una población (Asparouhov y Muthén 2014). En LCA, los subgrupos dentro de la muestra se identifican en función de sus similitudes o diferencias en un conjunto de variables indicadoras. LCA utiliza modelos probabilísticos para la pertenencia a grupos no observables a diferencia de otros métodos de agrupamiento basados en la detección de conglomerados mediante mediciones de distancia arbitrarias o teóricas (Hagenaars y McCutcheon 2002). El número de clases se determina utilizando índices de ajuste: entropía, el Criterio de Información de Akaike (AIC), el Criterio de Información Bayesiano (BIC) y el BIC ajustado por tamaño de muestra (aBIC). Finalmente se sometió a prueba un modelo explicativo de la disposición al tratamiento de temas relacionados con la memoria democrática en el aula en función de las opiniones respecto a la ley y a las declaraciones de los políticos

## 3. RESULTADOS

En la Figura 1 se presentan los porcentajes de respuesta en cada una de las categorías en los ítems en función del sexo. En lo que se refiere a la opinión de los estudiantes respecto a la ley de memoria democrática (bloque 1), y como se observa en la Figura 1, más del 80 % de los participantes estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que el momento en que se promulga la ley es adecuado ( $i1 = 82\%$ ); en

la definición y el reconocimiento de las víctimas en el proyecto de ley (  $i_2 = 89\%$ ); en que la ley introduzca temáticas relacionadas con represión y el franquismo en la educación formal (  $i_3 = 91\%$  ); y en la extinción de las fundaciones que enaltecen el franquismo (  $i_4 = 86\%$  ).

Respecto al acuerdo de los estudiantes con las opiniones de diversos líderes políticos (bloque 2), en torno al 75 % estuvieron en desacuerdo o muy en desacuerdo con el líder de VOX (  $i_5$  ); y el 74 % lo estuvieron con la representante del PP (  $i_6$  ); en tanto que el 84 % estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con el representante del PSOE (  $i_7$  ); y el 82 % lo estuvieron con la ministra de trabajo de Podemos (  $i_8$  ). Por último, en cuanto al posicionamiento de los participantes respecto al tratamiento de contenidos relacionados con la memoria democrática en el aula de educación primaria (bloque 3, ítems 9 a 13), el 28 % consideraron que es preferible no tratar estos temas en el aula (  $i_9$  ); en tanto que el 73 % consideraron que es conveniente que se discutan en el aula (  $i_{10}$  ). No se encontraron diferencias significativas entre grupos en función del editorial que leyeron previamente en ninguna de las variables. Por el contrario, se encontraron diferencias significativas por sexo en el ítem 4 (¿Crees adecuada la extinción de fundaciones que enaltecen el franquismo?) (  $\chi^2(3) = 8.77, p = .032$  ), en concreto, la proporción de hombres que consideraron muy poco adecuada la extinción de fundaciones que enaltecen el franquismo (5.9 %) fue superior que la proporción de mujeres que lo consideraron (1.8 %). En las pruebas de hipótesis, se hallaron diferencias significativas según el sexo de los participantes. Las mujeres valoraron mejor las palabras de Yolanda Díaz, rechazaron de forma más contundente la posición de no llevar al aula el tema, y se posicionaron más a favor de llevar el tema al aula sin esconder su postura.

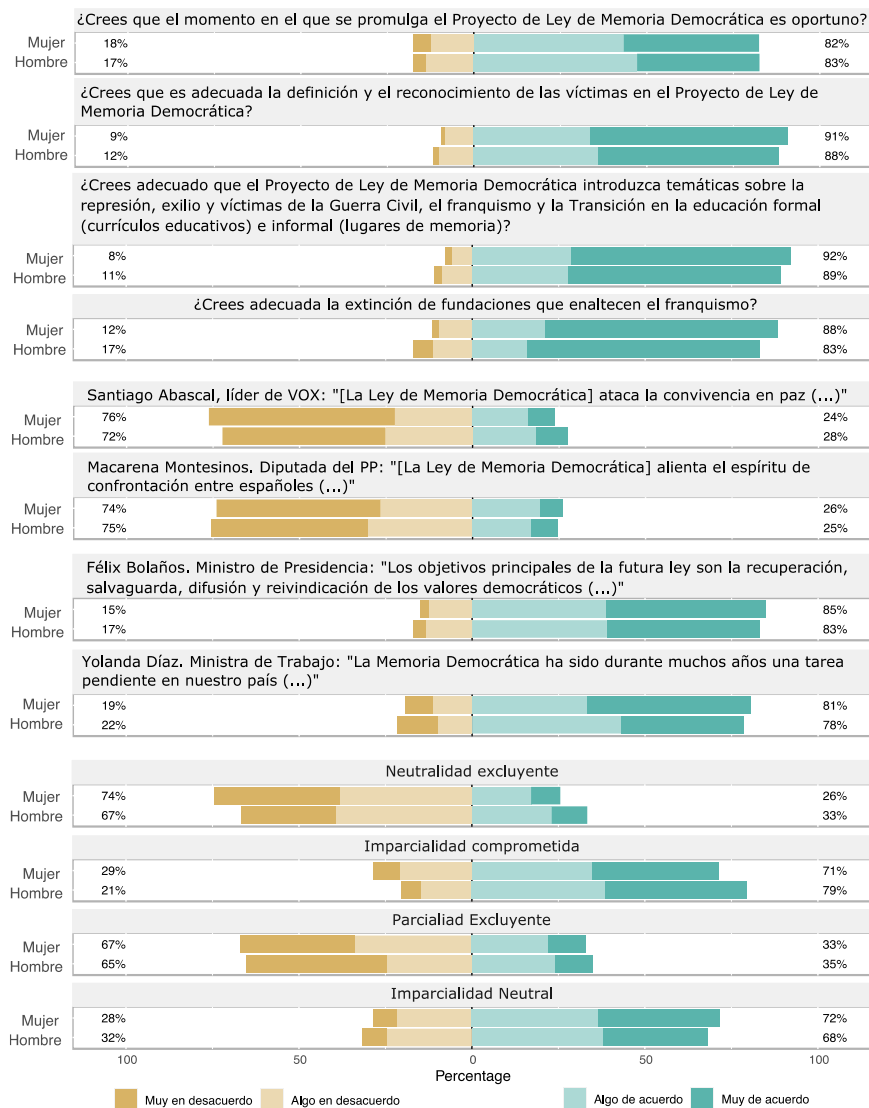


Figura 1. Respuestas a cada uno de los Ítems

Hubo diferencias significativas entre universidades, pero éstas se debieron a la diferente valoración de las palabras de los políticos. Los datos recogidos de la Universidad de Valladolid, Almería y Córdoba estuvieron más a favor de las palabras de Santiago Abascal y Macarena Montesinos, a la vez que estuvieron más a favor de no llevar al aula el caso concreto. Al contrario, los datos recogidos en la Universidad de Santiago de Compostela y Valencia apuntaron en sentido contrario.

En la Tabla 3 y la Figura 2 se presentan los resultados de LCA para modelos entre una y siete clases. Los resultados indican que el modelo que proporciona un mejor ajuste conforme al criterio de información bayesiano (BIC) es el de tres clases. El BIC se considera el indicador de ajuste más confiable en LCA por lo que seleccionamos un modelo de tres clases.

Tabla 2. Ajuste de los Modelos en función del Número de Clases

Model	log-likelihood	resid. df	BIC	aBIC	cAIC	likelihood-ratio	Entropy
1 Clase	-8953,39	623	18140,45	18026,15	18176,45	9482,14	-
2 Clases	-8132,40	586	16738,63	16506,86	16811,63	7862,59	0.879
3 Clases	-7934,15	549	16582,29	16233,04	16692,29	7463,745053	0.873

4 Clases	-7847,02	512	16648,18	16181,45	16795,18	7286,460892	0.801
5 Clases	-7778,89	475	16752,07	16167,87	16936,07	7153,887019	0.797
6 Clases	-7717,59	438	16869,64	16167,96	17090,64	7034,870719	0.782
7 Clases	-7669,43	401	17013,48	16194,32	17271,48	6942,388808	0.782

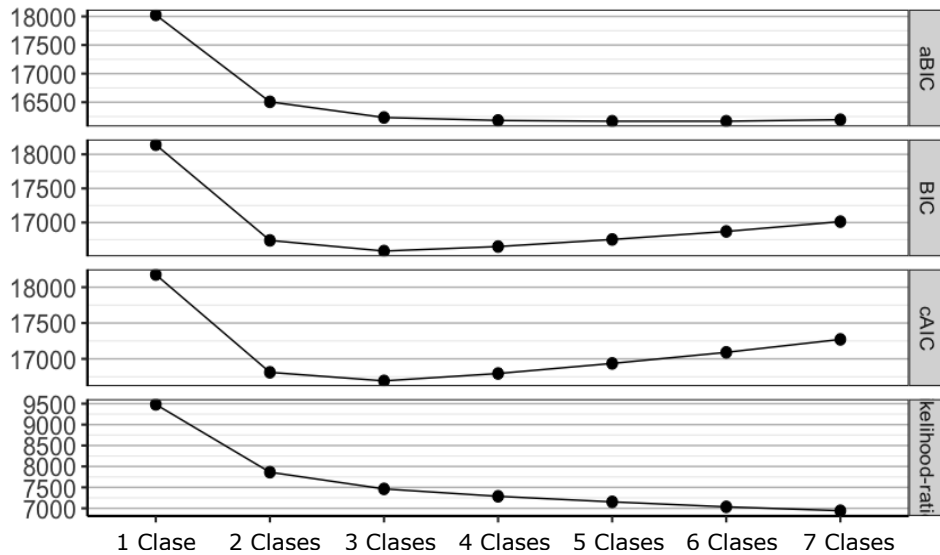


Figura 2. Gráfico de Sedimentación

La Figura 3 muestra una representación gráfica del modelo de tres clases. En el eje de abscisas se presentan las variables manifiestas. El eje de ordenadas muestra la probabilidad de seleccionar cada una de las opciones de respuesta en cada ítem para las tres clases identificadas.

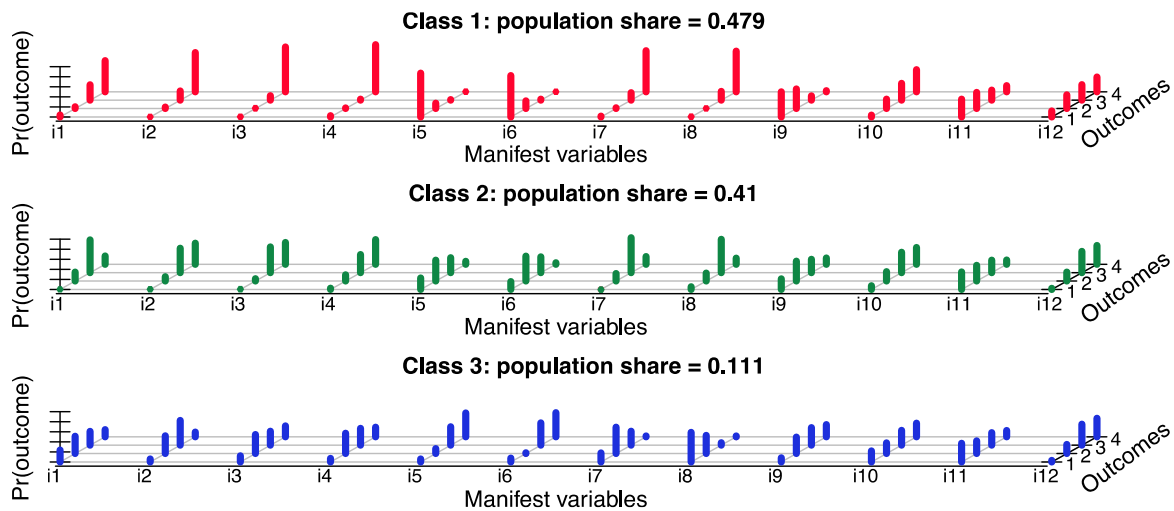
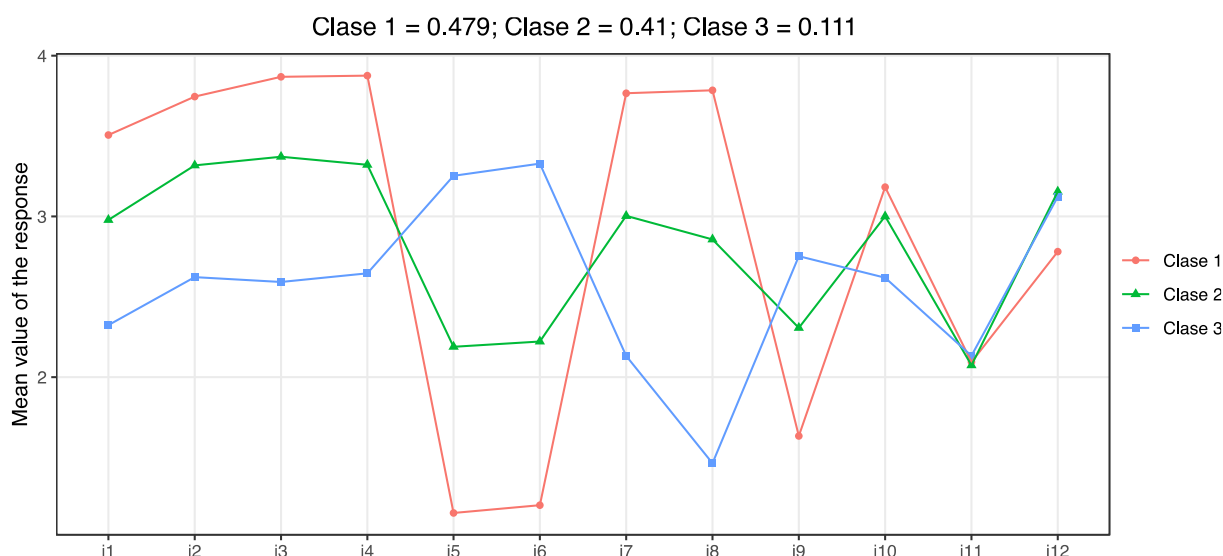


Figura 3. Perfiles de las Clases

Se observa un perfil intermedio (en color verde, el 41% de la muestra), que suele responder en torno al 3 de puntuación en casi todos los ítems, excepto en la valoración de las opiniones de los políticos conservadores y de extrema derecha (cercano al 2 de valoración — ítems 5 y 6). Los otros dos perfiles son contrapuestos. Uno de ellos, en color rojo y mayoritario (48 % de la muestra), valora entre 3,5 y 4 el

Proyecto de Ley (bloque I), valora muy alto las opiniones de políticos progresistas (PSOE y Podemos — ítems 7 y 8), y muy bajo (entre 1-1,5) las opiniones de los políticos conservadores y de extrema derecha (ítems 5 y 6). En el bloque III, este perfil de profesorado apuesta por llevar al aula las temáticas de memoria democrática, y rechaza claramente la postura de neutralidad excluyente (ítem 9). Por el contrario, hay un perfil minoritario (11 % de la muestra) que aparece en color azul. Ese perfil es el que puntúa más bajo el bloque I (valoración del Proyecto de Ley), valora muy alto las opiniones de los políticos conservadores y de extrema derecha (ítems 5 y 6), y muy bajo las opiniones de los políticos progresistas (ítems 7 y 8). Este perfil, aunque también valora de forma relativamente alta la postura de llevar estas temáticas al aula, es el perfil que puntúa más alto el enfoque docente de neutralidad excluyente (ítem 9). En la Figura 4 se muestran las puntuaciones promedio en cada uno de los ítems para cada clase.



**Figura 4.** Perfiles Medios de las Tres Clases

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cuando se pregunta sobre aspectos concretos del Proyecto de Ley de Memoria Democrática, hay un apoyo bastante amplio del profesorado en formación inicial a esta normativa (entre el 87%-91%). El ítem mejor valorado es el que afirma la intención del Proyecto de Ley de que las temáticas de Guerra Civil y franquismo estén presentes tanto en las leyes educativas como se impulsen en la educación informal a través de los lugares de memoria. A pesar de este apoyo al Proyecto de Ley, uno de cada cuatro participantes encuestados (25-26%) se posiciona a favor de las declaraciones de políticos conservadores y de extrema derecha que están significativamente en contra de la normativa. El posicionamiento político es el que condiciona los resultados. Mientras que solamente 1 de cada 10 encuestados se posiciona en contra de que estos temas estén en el currículo, cuando se plantea el tema en concreto, esta cifra se multiplica por 3 (28%), tras leer las declaraciones de los líderes políticos.

##### Implicaciones

El posicionamiento político del profesorado no debería ser la variable que condicione que el alumnado pueda conocer, reflexionar, debatir y argumentar sobre los temas de memoria democrática, cuando éstos se presentan desde una perspectiva controvertida o conflictiva. Esto no lleva solamente a un desequilibrio

entre aulas o entre centros educativos, sino también puede conllevar incluso a desequilibrios entre diferentes espacios territoriales por el apoyo a uno u otro partido político.

Para paliar esta cuestión es necesaria una intervención importante en la formación inicial y permanente del profesorado. En las Facultades de Educación, tanto en el Grado de Educación Primaria como en el Máster de Secundaria, es necesario introducir estas temáticas. Para ello hay que plantearlas tanto desde su actualización historiográfica, como a través de las estrategias que permitan al profesorado llevarlas al aula. Y esto debe plantearse tanto desde una perspectiva cognitiva (pensamiento histórico, manejo de fuentes primarias, etc.), como desde la memoria (conciencia histórica, análisis de las narrativas informales e incidir en cuestiones identitarias). Por otro lado, debe ser labor importante del INTEF y de las Comunidades Autónomas, en colaboración con los grupos de investigación en educación y memoria histórica, la formación permanente del profesorado en ejercicio.

También es necesario ahondar en más memorias alternativas. Gran parte de las víctimas de la Guerra Civil, y sobre todo de la represión y dictadura franquista han sido silenciadas durante muchos años. Es importante ahondar es los largos procesos de desigualdad que se crearon a partir de la terrible represión franquista. Pero también hay que ampliar la actual concepción de memoria democrática para incidir en la historia de los que tradicionalmente han sido olvidados por los currículos y libros de texto (esclavos, mujeres, personas en situación de dependencia, etc.).

Los contenidos que se señalan sobre memoria democrática deben también analizarse desde la larga duración y de las desigualdades sociales, económicas y culturales fraguadas durante siglos. ¿Acaso se pueden entender las diferentes adhesiones en la Guerra Civil sin comprender las diferencias gestadas durante décadas entre el mundo rural y el mundo urbano, o las diferencias entre las relaciones clientelares y familiares de los grandes terratenientes en función de los territorios? Debemos huir de la miopía de la inmediatez y de sesgos interpretativos basados solamente en culturas políticas. Insistir en esto puede llevar a que el sesgo ideológico de ciertos profesores dificulte el planteamiento de estas temáticas históricas en las aulas.

## REFERENCIAS

- Ayala, F., Cifuentes Pérez, L. M<sup>a</sup>, Cruz Redondo, A., Liébana Collado, P., Mayoral Cortés, V., Ordóñez Marcos, J. J., Rodríguez Penín, A., Rueda Parras, C., & Sánchez Gil, L. (2021). *Investigación sobre la incorporación de la memoria democrática al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas*. Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática.
- Blevins, B., Magins, K. & Salinas, C. (2020). Critical historical inquiry: The intersection of ideological clarity and pedagogical content knowledge. *The Journal of Social Studies Research*, 44, 35-50.
- Carretero, M., Berger, S. & Grever, X. (Eds). (2017). *Palgrave Handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). London: Palgrave McMillan.

- Carretero, M. & Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition & Instruction*, 32(3), 290-312. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>
- De Groot-Reuvekamp, M., Anje, R. & Van Boxtel, C. (2017). 'Everything was black and white ...': Primary school pupils' naive reasoning while situating historical phenomena
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A. & Van Boxtel, C. (2018). A successful professional development program in history: What matters? *Teaching and Teacher Education*, 75, 290-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.005>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 393-409.
- Domínguez-Almansa, A. & López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflictos. Competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109.
- Epstein, T. & Peck, C. L. (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Context*. New York: Routledge.
- Ender, T. (2019). Counter-narratives as resistance: Creating critical social studies spaces with communities. *The Journal of Social Studies Research*, 43 (2), 133-143.
- Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12, 279-297.
- Gerber, T. P. & Van Landingham, M. E. (2021). Ties That Remind: Known Family Connections to Past Events as Salience Cues and Collective Memory of Stalin's Repressions of the 1930s in Contemporary Russia. *American Sociological Review*, 86 (4), 639-669.
- Gómez, C. J., Miralles, P., Rodríguez-Medina, J. & Maquilón, J. (2020). Perceptions on the procedures and techniques for assessing history and defining teaching profiles. Teacher training in Spain and the United Kingdom. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1707069>
- Gómez, C. J., Miralles, P. & López-Facal, R. (2021). *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*. Berlín: Peter Lang.
- Grever, M., Peltzer, B. & Haydn, T. (2011). High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207-229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.542832>
- Gross, M. (2014). Struggling to deal with the difficult past: Polish students confront the Holocaust. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (4), 441-463.



- Kelly, T. (1986). "Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role". *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
- Le Cordeur, M. (2015). The issue of Kaaps: Afrikaans teaching at school needs a more inclusive approach. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 55 (4), 712-728.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Fides.
- Lévesque, S. & Croteau, J. F. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative and Memory*. Toronto: Toronto University Press.
- López, C., Carretero, M. & Rodríguez-Moneo, M. (2014). Conquest or reconquest? Students' conceptions of nation embedded in a historical narrative. *Journal of the Learning Sciences*, 24(2), 252-285 doi:10.1080/10508406.2014.919863
- López-Facal, R. & Santidrián, V. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Martínez-Rodríguez, R., Muñoz Labrana, C. & Sanchez-Agusti, M<sup>a</sup> (2019). Teacher knowledge and beliefs and their relationship with the purpose of teaching recent history. The transition to democracy in Spain as a controversial case. *Revista de Educación*, 383, 11-35.
- Martínez-Rodríguez, R. & Miguel-Revilla, D. (2021). Memoria histórica y formación del profesorado: Concepciones y creencias de los futuros docentes de educación primaria. En M. C. Sánchez Fuster, J. M. Campillo Ferrer, y V. Vivas Moreno, *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 313-326). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones,
- Metzger, S. A. & Harris, L. M. (eds.). (2018). *The Wiley International Handbook of history teaching and learning*. Wiley.
- Miralles, P., Gómez, C. J., Arias, V. & Fontal, O. (2019). Digital resources and didactic methodology in the initial training of History teachers. *Comunicar*, 61, 45-56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
- Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260-272. <https://doi.org/10.1177/0022487110397842>
- Najbert, J. (2020). Guarding against the "loss of national memory": The communist past as a controversial issue in Czech history education. *Historical Encounters-A Journal of Historical Consciousness Historical Cultures And History Education*, 7 (2), 63-78.

- Pedrouzo F. A. & Castro-Fernandez, B. (2021). From the Pazo de Meiras to the Oseira's Crime: educational intervention about memory, heritage and conflict. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado-RIFOP*, 96, 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91335>
- Reisman, A. (2012). "Reading like a historian": A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Rodríguez-Medina, J., Gómez, C. J., López-Facal, R. & Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242.
- Sáez-Rosenkranz, I. y Prats, J. (2021). *Memoria histórica y enseñanza de la historia*. Trea.
- Savenije, G. M., Brauch, N. & Wagner, W. (2019). Sensitivities in history teaching across Europe and Israel. *Pedagogy, Culture and Society*, 27(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566163>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., Van Drie, J., Dorsman, L. & Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of History teachers: A review of empirical research. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 72-95.
- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2012). "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- Van Hover, S. & Yeager, E. (2007). "I Want to Use My Subject Matter to...": The Role of Purpose in One US Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 670-690.
- Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: The construction and validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS). *Studies in Educational Evaluation*, 56, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002>
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovate designs for new standards*. New York: Routledge.
- Voet, M. & De Wever, B. (2020). How do teachers prioritize instructional goals? Using the theory of planned behavior to explain goal coverage. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103005. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103005>

Wilschut, A. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693-723. doi:10.1080/00220270903049446

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

## 32. Educación para la ciudadanía en la didáctica de la Historia. Un análisis de las aplicaciones y prácticas didácticas en el aula

Boulahrouz, Meriam

*Universitat de Girona, España.*

**Resumen:** Las sociedades democráticas actuales precisan de ciudadanos reflexivos, que participe activamente en las decisiones sociales. De esta manera, uno de los principales objetivos de la educación para la ciudadanía debe consistir en formar a personas política y moralmente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarias con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos. El Consejo de Europa puso de manifiesto algunas recomendaciones sobre la educación sobre la ciudadanía democrática. Entre las que podemos destacar la necesidad de incluir la educación ciudadana en todos los niveles del sistema educativo como materia específica o transversal. Asimismo, se ponía énfasis en el carácter multidisciplinar de esta educación, que posibilite a los jóvenes participar de manera activa en la sociedad. La educación ciudadana pretende ofrecer los mecanismos de participación ciudadana dentro y fuera del aula con la finalidad de que los estudiantes sean capaces de elaborar proyectos que reviertan en la comunidad. Es por ello que se pone énfasis en los procesos educativos y se da prioridad a que los estudiantes reflexionen críticamente e interactúen con la sociedad. En esta investigación se analizan las principales aportaciones científicas acerca la formación ciudadana desde el ámbito educativo de la historia y su aplicación en el aula. Los resultados apuntan al uso de diferentes estrategias didácticas y metodológicas, pero a su vez nos muestran que el carácter cambiante y dinámico de la actualidad apunta a desarrollar nuevas propuestas adaptadas a las demandas de la sociedad

**PALABRAS CLAVE:** Educación, historia, ciudadanía, valores, democracia.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, caracterizado por constantes cambios en la sociedad, resulta esencial que el desarrollo de la ciudadanía dependa directamente de la educación. En el ámbito europeo, la educación para la ciudadanía se desarrolla en el ámbito escolar, con la finalidad de promover la participación social, activa y responsable de los jóvenes, contribuyendo al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven. Las sociedades democráticas actuales precisan de ciudadanos reflexivos, que participen activamente en las decisiones sociales. De esta manera, uno de los principales objetivos de la educación para la ciudadanía debe consistir en formar a personas política y moralmente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarias con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos (Jares, 2005).

La importancia de la educación para la ciudadanía llevó al Consejo de Europa a declarar el 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. Los principales objetivos formulados consistían en concienciar a la población del poder de la educación para la formación de una ciudadanía democrática y participativa y en entender la educación para la ciudadanía como objetivo prioritario en diversas políticas educativas.

Coincidiendo con el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, la red Eurydice Citizenship Education at School in Europe (2005) elaboró un estudio sobre la situación de la educación para la ciudadanía en los centros docentes de treinta países. Según dicho estudio, para que exista una identidad europea común y una cohesión social debe proporcionarse al alumnado una buena formación ciudadana.

El año 2002, el Consejo de Europa puso de manifiesto algunas recomendaciones sobre la educación sobre la ciudadanía democrática. En ellas se trataba la necesidad de incluir la educación ciudadana en todos los niveles del sistema educativo como materia específica o transversal. Asimismo, se ponía énfasis en el carácter multidisciplinar de esta educación, que posibilite a los jóvenes participar de manera activa en la sociedad.

Por lo tanto, se considera necesaria la inclusión de la ciudadanía en los planes de estudios de los países europeos. A pesar de esto, los enfoques y las formas de aprendizaje son múltiples y cambian dependiendo del país. Según la red Eurydice (2005), esta materia se puede ofertar como una materia independiente obligatoria optativa o integrada en una o más materias del área de ciencias sociales como la historia o la geografía. Pero también existe la posibilidad de impartirla como un tema de educación transversal, de manera que los principios de la educación ciudadana estén presentes en todas las materias del currículo (Eurydice, 2005).

Este estudio tiene como finalidad analizar las aportaciones científicas acerca la ciudadanía desde el ámbito educativo de la historia y su aplicación en el aula. Así pues, se presenta un análisis sobre el concepto de la ciudadanía en la enseñanza aprendizaje de la historia. Para ello se ha partido del currículo actual y la revisión de la literatura científica.

## **2. MÉTODO**

El objetivo de esta investigación se centra en analizar de qué manera se promueve la formación ciudadana en el currículo vigente de educación secundaria. El enfoque de la investigación es cualitativo y se basa en un análisis documental del currículo mediante el programa Atlas.ti 22. Para ello se tuvo en cuenta toda una serie de categorías que contemplaban las dimensiones de la ciudadanía y la participación ciudadana.

Para el análisis del concepto de ciudadanía en el currículo vigente se ha seguido toda una serie de fases y procesos: durante la primera fase se realizó la búsqueda y selección de la palabra clave de ciudadanía usando el programa Atlas.ti. En segundo término, se hizo una búsqueda basada en conceptos o palabras afines a la ciudadanía (participación, cívico etc.). Finalmente, en tercer lugar, se tuvo en cuenta los párrafos donde se evidenciaban explicaciones referentes a la ciudadanía y participación ciudadana.

La segunda parte del estudio ha consistido en el análisis del concepto de ciudadanía en la literatura actual. Para ello, se ha desarrollado una búsqueda de la literatura científica donde se pretendía encontrar artículos relacionados con investigaciones realizadas sobre la ciudadanía y la formación ciudadana. Esto ha comportado el uso de algunas bases de datos como Google Scholar, Dialnet, y Scopus. Finalmente se ha realizado una comparación entre las evidencias científicas y el análisis del concepto en el currículo actual.

## **3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **3.1. Ciudadanía, un concepto en constante transformación**

En los últimos años son muchos los cambios producidos en nuestra sociedad contemporánea, principalmente por el auge de los sistemas de comunicación que han cambiado nuestras relaciones sociales. Esto ha puesto de manifiesto el resurgir de la ciudadanía pues desde las diferentes disciplinas se abre el debate sobre el concepto de ciudadanía, y se cuestiona de qué manera se ha de reconstruir dicho concepto para responder a las exigencias de las nuevas realidades políticas y sociales (Cabrera, 2002; Gimeno, 2001).

A lo largo de la historia el concepto de ciudadanía ha ido adquiriendo diversas características. La ciudadanía consiste en la unión de diferentes elementos: los derechos, la obligación de cumplir ciertos deberes en la sociedad y la pertenencia a una comunidad política como es el estado, vinculado a la nacionalidad, y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación (García y Lukes 1999). Así pues, el concepto no tiene una única definición, de manera que es el contexto y su realidad lo que nos permite asociarlo a unas ideas u otras.

El concepto de ciudadanía incluye dos componentes independientes y diferenciados: una dimensión política y de justicia asociada a un estatus legal que exige el reconocimiento en el ciudadano de unos derechos y deberes y, por otra parte, una dimensión de naturaleza psicológica asociada a la identidad del ciudadano, que le hace sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y en la que se reconoce (Sobejano y Torres, 2010). Es por ello que se habla de ciudadanía como proceso de construcción social. Por lo tanto, se considera ciudadano aquella persona que entiende que la soberanía reside en los

ciudadanos y que para serlo ha de tener ideas y opiniones y tomar decisiones basadas en el ejercicio de la racionalidad (Cabrera, 2002).

Asimismo, cabe reconocer a la ciudadanía, como definición construida histórica y culturalmente, y que ha variado con la evolución de las culturas. No obstante, su concepción tradicional está estrechamente vinculada a la idea de nación-estado y de democracia, y se concibe como un concepto multidimensional que recoge percepciones políticas, económicas, sociales y culturales (Nieminen, 1998; Jares, 2005). Sin embargo, el concepto tradicional de ciudadanía resulta insuficiente para los retos que las sociedades democráticas deben afrontar en la actualidad. El tema de la globalización trasciende el ámbito económico para desarrollar valores e intereses más allá de las fronteras nacionales. Esto nos lleva a cuestionarnos las exigencias de las nuevas realidades políticas y sociales (Cabrera, 2002).

Con la crisis del estado de bienestar, son muchos los cambios producidos en nuestra sociedad: la marginación y exclusión de determinados colectivos, las reivindicaciones en igualdad de género, la multiculturalidad, la aparición de conflictos... Todos estos aspectos nos incitan a cuestionarnos el concepto de ciudadanía. Estas condiciones del mundo actual exigen respuestas desde los principios y fundamentos de la democracia como forma de convivencia más legítima e idónea. La formulación de la ciudadanía ligada al concepto de nacionalidad se encuentra en profunda crisis y está más interesada en establecer barreras y división entre las personas que en favorecer la integración e inclusión.

Esta concepción de la ciudadanía comporta que determinados colectivos de la sociedad tengan dificultades para implicarse y participar en la sociedad. Las aportaciones que se nos ofrecen desde los distintos espacios de reflexión y análisis apuntan a un concepto de ciudadanía más amplio, que profundiza en los principios de la democracia y que estimula a la participación en la comunidad como instrumento decisivo para el desarrollo de la autonomía personal y la defensa de la democracia.

### **3.1.1. Acepciones del concepto de ciudadanía**

En los últimos años la construcción de la ciudadanía incide en la necesidad de incluir a todos los colectivos en la sociedad, promueve la diversidad frente a la homogeneidad, garantiza unos derechos para todas las personas, frente al reconocimiento de los privilegios para algunos sectores, y anima a las personas a mantener un papel activo y responsable en la sociedad como medio para desarrollar su autonomía (Cabrera, 2002). Esto ha llevado a conformar diferentes acepciones del concepto de ciudadanía, que forman el paradigma de la ciudadanía del siglo XXI (Cabrera, 2002).

**Tabla 1.** Acepciones que configuran el concepto de ciudadanía (Cabrera, 2002)

<b>Concepto de ciudadanía</b>	<b>Autores</b>
Ciudadanía cosmopolita	Cortina, 1996
Ciudadanía global	Banks, 1997
Ciudadanía activa	Consejo de Europa, 1988, 2000 Osler, 1998, 2000 Bárcena, 1997

Ciudadanía crítica	Giroux, 1993 Mayordomo, 1998 Inglehart, 1996
Ciudadanía multicultural	Kymlicka, 1995 Carneiro, 1996

### 3.2. Una concepción ciudadana en una sociedad cada vez más globalizada

Los cambios producidos en los últimos años en la sociedad y las modificaciones de los estilos de vida han provocado que las concepciones de ciudadanía hayan sufrido importantes variaciones (Eurydice, 2005). El reto que supone la formación ciudadana lleva a contemplar nuevos espacios de formación y participación. La educación ciudadana exige una diversidad de espacios plural y compleja que desborda los muros de la escuela.

Un componente clave de la formación ciudadana es la toma de conciencia de la acción colectiva. Es desde los grupos sociales que una persona aprende a participar e interesarse por las cuestiones públicas, a desarrollar habilidades de diálogo y la capacidad para llegar a consensos y, sobre todo, a valorar la capacidad efectiva en la resolución de problemas en la comunidad desde posiciones colectivas. Esto lo podemos considerar como una oportunidad para superar posiciones individualizadas que apartan a la persona de la esfera pública, a la vez que se fomentan nuevos espacios de solidaridad desde los que las personas se organizan y se movilizan en la defensa de intereses o para afirmar sus valores.

La ciudad se considera como la escuela de la ciudadanía porque incita la responsabilidad de los municipios a la participación ciudadana (Mayordomo, 1998):

- Impulsa proyectos y experiencias que animen el debate sobre las cuestiones públicas.
- Promueve la reflexión sobre el funcionamiento democrático en torno a nuevas formas de participación.
- Desarrolla acciones y prácticas solidarias.
- Apoya y estimula a grupos o colectivos para incidir en la conformación de la vida ciudadana.

Cuanto mayor sea la presencia del ciudadano en el espacio público mayores serán sus conquistas en cuanto a derechos civiles, sociales y culturales. La ciudadanía que a menudo se niega no es el estatus de ciudadano, que garantiza unos derechos y deberes, sino el sentimiento de pertenecer a una comunidad como miembros para contribuir al desarrollo y valoración de la misma (Cabrera, 2002). La participación en la comunidad se constituye en el instrumento más eficaz para conseguir el respeto de los propios derechos.

La ciudadanía hace frente a la exclusión de ciertos grupos de personas que, ya sea por razón de clase social, género, cultura o etnia, han tenido poca representación en la esfera pública y en los procesos de toma de decisiones que les afectan y han sufrido discriminaciones en el reconocimiento de sus derechos. Es por ello que en el contexto actual se requiere una formación ciudadana que dé importancia a la participación activa y responsable en los asuntos públicos y promueva una mayor presencia de estos colectivos en el campo político, en los debates públicos, en los medios y organizaciones sociales y en el imaginario colectivo.



Se hace, pues, necesario fortalecer la presencia en los asuntos públicos de los grupos con mayores dificultades de representación (Cabrera, 2002). Para ello es importante que las personas, en su individualidad o conjuntamente, formen grupos de interés y tomen conciencia crítica de su situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que la generan y que desarrollen estrategias que les permitan reaccionar ante ella de forma activa y con capacidad para solucionar sus propios problemas.

### **3.3. La educación ciudadana en el currículo actual**

La educación ciudadana en el currículo vigente pretende ofrecer los mecanismos de participación ciudadana dentro y fuera del aula con la finalidad de que los estudiantes sean capaces de elaborar proyectos que reviertan en la comunidad. Es por ello, que se pone énfasis en los procesos educativos y se da prioridad a que los estudiantes reflexionen críticamente e interactúen con la sociedad.

En el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se resalta la necesidad de promover la formación ciudadana de manera transversal favoreciendo la formación integral del alumnado y su desarrollo personal. Pero además de ello, también cabe resaltar la importancia de la formación ciudadana desde algunas materias como es el caso de la materia en Educación en valores cívicos y éticos y la materia de Geografía e Historia.

En relación al currículo vigente, podemos destacar por una parte el desarrollo de competencias transversales y aplicables desde cualquier materia. Dichas competencias permiten la formación integral del alumnado y participar activamente en la sociedad. Para empezar cabe resaltar que una de las principales competencias en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es la competencia ciudadana (CC) que contribuye a que alumnos puedan ejercer una ciudadanía responsable y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas sociales y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030. Además, podemos resaltar otra competencia transversal estrechamente relacionada con la ciudadana, la competencia digital (CD). En ella se resalta la importancia de promover un aprendizaje crítico y responsable de las tecnologías digitales para la participación en la sociedad. Esta competencia en el currículo está relacionada con la ciudadanía digital por lo que inciden en la comunicación, la colaboración, la creación de contenidos digitales, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

#### ***3.3.1. Educación para la ciudadanía en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de la Historia***

La materia de Geografía e Historia contribuye a la percepción y el análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante. Esta característica la convierte en una materia con la finalidad de ejercitar la ciudadanía y orientar su comportamiento cívico. Para ello, se parte de la necesidad de que el alumnado sea capaz de resolver problemas y hacer frente a los principales retos de la actualidad.

Así pues, desde esta materia son varias las competencias que enfatizan la importancia de promover la ciudadanía. En este caso podemos destacar la competencia específica 2. Esta competencia se basa en incentivar el interés de los alumnos por los problemas del entorno global, así como el desarrollo del pensamiento crítico, dos formas que se precisan para tomar un posicionamiento racional de la ciudadanía. La competencia 9 también se basa en la formación de una ciudadanía global capaz de promover el desarrollo sostenible y justo.

**Tabla 2.** Competencias para promover la formación ciudadana.

<b>Competencias para promover la formación ciudadana</b>
2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.
9. Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.

En el currículo los saberes de carácter histórico tratan de abordar el carácter cambiante y evolutivo de la ciudadanía, por lo que se propone la necesidad de comprender dicho concepto abordando la evolución desde la configuración y aparición de los principales derechos humanos, pasando por las diferentes generaciones. Los contenidos del ámbito de la Historia están organizados en esta materia de manera que le dan una gran importancia a este concepto y se trata la evolución y orígenes de la ciudadanía tal y como queda expuesto en el currículo “La transformación política de los seres humanos: de la servidumbre a la ciudadanía.

En el ámbito de la historia encontramos que los saberes abordan las diferentes acepciones de la ciudadanía. Por ejemplo, se hace referencia a la formación identitaria resaltando la Ciudadanía europea y cosmopolita que a su vez suponen dos de las acepciones más aceptadas del concepto de ciudadanía en los últimos años. Relacionado con el carácter evolutivo es evidente que la historia como disciplina pretende hacer comprensible la memoria democrática hasta llegar a nuestros días y por ello se relatan las experiencias del pasado que han permitido los avances en los derechos humanos y especialmente en la ciudadanía promoviendo el principio o lucha por la justicia universal.

Asimismo, cabe resaltar que uno de los bloques de saberes de la materia es denominado “Compromiso *cívico local y global*” en dicho bloque se hace más evidente aún algunos conceptos relacionados con los derechos humanos como los derechos universales, y especialmente algunos referentes a la actualidad entre los que podemos destacar el compromiso cívico ante los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Lo interesante es resaltar que una de las ideas del currículo aborda el tema de la juventud como agente de cambio para el desarrollo sostenible o el compromiso cívico y la participación ciudadana. En este mismo bloque se aborda el concepto de la ciudadanía ética digital, formando al alumnado en nuevos comportamientos en la sociedad de la información.

Podemos destacar que el concepto de ciudadanía también se resalta en el apartado de criterios de evaluación para cada una de las competencias. Así pues, en el criterio de evaluación 7.3, se resalta la necesidad de promover el conocimiento de los fundamentos de Europa, promoviendo la ciudadanía europea. Un concepto con una clara connotación identitaria e histórica. Finalmente podemos resaltar los criterios de evaluación para la competencia específica 9, especialmente el criterio 9.2 en el que se fomenta el desarrollo de la ciudadanía global para hacer frente a los principales desafíos de la actualidad. Pero además de dichos criterios de evaluación, también encontramos otros que hacen referencia a la necesidad de promover una formación ciudadana activa en la sociedad. En este caso podemos hacer hincapié en el criterio 5.1 en el que se resalta la importancia de conocer los derechos y valores universales, así como el

criterio donde se resalta la importancia de promover la ciudadanía y participación ciudadana en la sociedad.

**Tabla 3.** Criterios de evaluación sobre formación ciudadana.

<b>Criterios de evaluación</b>
7.3 Señalar los fundamentos de la idea de Europa a través de las diferentes experiencias históricas del pasado e identificar el legado histórico, institucional, artístico y cultural como patrimonio común de la ciudadanía europea.
9.2 Interpretar desde la perspectiva del desarrollo sostenible y la ciudadanía global los principales desafíos del mundo actual, expresando la importancia de implicarse en la búsqueda de soluciones y en el modo de concretarlos desde su capacidad de acción tanto local como global, valorando la contribución del Estado, sus instituciones y las asociaciones civiles en programas y misiones dirigidos por organismos nacionales e internacionales para el logro de la paz, la seguridad integral, la convivencia social y la cooperación entre los pueblos.
5.1 Conocer, valorar y ejercitar responsabilidades, derechos y deberes y actuar en favor de su desarrollo y afirmación, a través del conocimiento de nuestro ordenamiento jurídico y constitucional, de la comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman, de la contribución de los hombres y mujeres a la misma y la defensa de nuestros valores constitucionales.
5.2 Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad, especialmente la motivada por cuestión de género, y para el pleno desarrollo de la ciudadanía, mediante la movilización de conocimientos y estrategias de participación, trabajo en equipo, mediación y resolución pacífica de conflictos

### **3.4. Enfoques de enseñanza y aprendizaje para la ciudadanía**

La educación en ciudadanía contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje para la formación del profesorado. El desarrollo de las competencias en ciudadanía comporta la preparación de los estudiantes para la vida adulta. En el actual currículo aparecen diferentes acepciones para la ciudadanía como es el caso de la ciudadanía digital, ciudadanía mundial etc.

En una sociedad caracterizada por la globalización suponen la importancia del uso de las tecnologías digitales para compartir información geográfica digital, pero, sobre todo, que esta contribuya a la adquisición de responsabilidades y de una ciudadanía activa, y que se traduzca en acciones positivas sobre el territorio (De Miguel, 2014, 2015; Buzo, De Lázaro y Mínguez, 2014).

La educación para la ciudadanía mundial requiere que la práctica educativa supere el ámbito formal y se tengan en cuenta espacios educativos no formales como la educación al aire libre, el excursionismo, el asociacionismo, etc. En la ciudadanía se ha convertido en un concepto que requiere que los ámbitos educativos informales como los medios de comunicación juegan un papel muy relevante en la transmisión de valores y conocimientos. Es por ello, que se requiere una mayor convergencia entre las estrategias educativas y comunicativas, ya que los dos ámbitos son clave en la configuración de la realidad y en las propuestas para intervenir sobre ella.

Las estrategias de implementación pedagógica y didáctica de la Historia para la enseñanza de la ciudadanía deben basarse en una comprensión constructivista del aprendizaje.

La ciudadanía requiere procesos de aprendizaje activos y autodirigidos centrados en los estudiantes, que les permitan construir individualmente sus aprendizajes para alcanzar diversos resultados, según sus necesidades. Por lo tanto, las actividades en el aula deben apoyar el aprendizaje a partir de múltiples perspectivas y contextos usando las herramientas digitales para los procesos de comunicación, participación y negociación en la sociedad, a través de entornos de aprendizaje situado y cooperativo, como el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en problemas, etc. (Schulze, Gryl y Kanwischer, 2014).

Se trata de estrategias pedagógicas orientadas a apoyar a los grupos sociales más desfavorecidos de la sociedad, analizando los factores de desigualdad que ha provocado la evolución de nuestra sociedad y promoviendo el desarrollo de capacidades necesarias para reaccionar ante las situaciones problemáticas como sujetos activos y con capacidad para solucionar los propios problemas.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Una de las principales finalidades del currículo actual consiste en la promoción de una ciudadanía crítica y activa, que lleve a los futuros ciudadanos a implicarse en la sociedad. Así pues, cabe resaltar que en el real decreto actual se enfatiza este aspecto tanto de forma transversal como a partir de las diferentes materias del currículo. Una de las materias en las que se hace más hincapié al concepto de ciudadanía es en la materia de Historia y Geografía. Si nos centramos en el ámbito específico de la Historia, podemos destacar que el concepto de ciudadanía en esta disciplina está estrechamente relacionado con la memoria histórica. Pues tanto las normas y los modelos de interacción social y escolar, resultan fundamentales para la formación de la identidad ciudadana y que, en consecuencia, implica la construcción de un determinado tipo de ciudadanía. Pero, además, también debemos partir de que ante la necesidad de construcción de una identidad ciudadana no debemos olvidar el medio y las experiencias del alumnado teniendo en cuenta las distintas historias personales y partiendo del presente (Del Olmo y Hernández Sánchez, 2006).

La ciudadanía y la memoria deben entenderse en el seno del diálogo y del intercambio de ideas, un intercambio donde las personas deben posicionarse firmemente sin que esto implique la imposibilidad de reconocer la posibilidad de modificar dichos posicionamientos ante una buena argumentación. Este modelo de escuela requiere y/o anhela un modelo de un ciudadano que toma decisiones en el seno de una democracia participativa; ya sea a través de movimientos sociales, ya sea a través de experiencias como la de los presupuestos participativos que, según Schugurensky (2009), además de funcionar bastante bien, implica beneficios para la Democracia en el campo de la igualdad, la democratización del estado, la solidaridad y preocupación por el bien común, la cogobernanza, la movilización comunitaria y el aprendizaje ciudadano.

En pleno siglo XXI resulta necesario plantearnos cómo promover la formación ciudadana en una sociedad caracterizada por constantes cambios. Así pues, en nuestra sociedad actual la concepción ciudadana que conocíamos tradicionalmente y que estaba asociada a una comunidad delimitada geográficamente con la que nos identificamos o con que compartimos una identidad, es limitadora en el

contexto actual de globalización (Gimeno, 2001). Cada vez hay más interdependencia entre las personas, las culturas y la economía, y la escala planetaria de muchos problemas socioambientales hace necesario incorporar al concepto de ciudadanía una dimensión transnacional (Bailly, 1998).

Oxfam (2006) formula el concepto de ciudadanía global y describe a los ciudadanos globales como personas conscientes de la amplitud del mundo y de su propia función en él, que respetan y valoran la diversidad, comprenden la economía global y los asuntos sociales y políticos, y son críticas con las injusticias sociales y participan y contribuyen en las comunidades. Ante esta realidad es evidente que el currículo actual hace hincapié en esta dimensión transnacional, pues entre las diferentes acepciones que encontramos podemos destacar la ciudadanía global, ciudadanía cosmopolita, ciudadanía universal etc.

Sin embargo, también es cierto que en el ámbito científico actual aparecen nuevas acepciones del término ciudadanía y que de lo contrario no se resaltan tanto en el currículo actual. Por ejemplo, el concepto de ciudadanía glocal formulado por Mayer (2002), en el que se propone como finalidad asumir los efectos de nuestras acciones localmente y globalmente. La ciudadanía glocal es capaz de interactuar de manera competente con la escala pertinente en cada ocasión, considera que los ciudadanos son agentes de cambio a todas las escalas y es por ello que deben ser consecuentes con el marco territorial y político que les afecta en cada cuestión y momento (Dobson, 2003).

Los últimos cambios sociales, las modificaciones de los estilos de vida, las nuevas formas de relacionarse –tanto presenciales como virtuales– han provocado que las concepciones tanto teóricas como prácticas de la ciudadanía hayan sufrido importantes variaciones (Red Eurydice, 2005). Así, Delanry (2006) va más allá e introduce el elemento tecnológico para llegar a definir la comunidad virtual como un nuevo espacio para la ciudadanía en una sociedad cada vez más digitalizada. El elemento virtual supone un nuevo espacio para la ciudadanía y a la vez favorece la comunicación e interacción ciudadana en la sociedad. Este aspecto sí que se resalta en el currículo actual, pues en él se resalta la necesidad de incorporar el elemento digital para promover la formación ciudadana. Es por ello que una de las acepciones que se resaltan en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria es el concepto de ciudadanía digital. Además del concepto, pero, también podemos destacar que en el ámbito de las competencias transversales se resalta la competencia en ciudadanía digital.

Relacionado con el ámbito de la ciudadanía digital, podemos destacar que son varios los estudios e investigaciones realizados en los últimos años acerca de este concepto. Así pues, en el ámbito de las ciencias sociales, y específicamente en el campo de la geografía, han surgido nuevos escenarios de actuación para abarcar múltiples escalas geográficas, superando los límites territoriales. En este contexto, la Asociación Europea de Geógrafos (EUROGEO), en el marco del Comenius European Spatial Citizenship (SPACIT), ha definido unas competencias para que los jóvenes puedan participar en la sociedad global como “ciudadanos espaciales”, capaces de interpretar y reflexionar críticamente sobre la información espacial, participar en decisiones espaciales y en los procesos de planificación, y comunicarse de manera efectiva con algunos geomedios como son los mapas digitales (Schulze, Gryl y Kanwischer, 2014; Gryl y Jekel, 2012). La ciudadanía espacial añade un componente espacial a la educación para la ciudadanía que refleja en detalle la producción cotidiana de normas sociales que influyen en la acción de un individuo en el espacio social. La ciudadanía espacial se desvincula de la ciudadanía tradicional al aceptar múltiples escalas y espacios ideados por la superposición de la acción

social y se opone a la visión de la nación o estado local como entidades espaciales predefinidas. Se refiere a un concepto abierto y flexible de las instituciones sociales y deja la idea de pertenencia a un lugar específico y se adhiere a la noción de pertenencia a múltiples comunidades.

A pesar de que el currículo actual aún no resalta este concepto, lo cierto es que en él sí que se hace hincapié a la formación de los futuros ciudadanos en algunas herramientas digitales que les permitan compartir información a escala internacional. Así pues, podemos resaltar la importancia que se da a los SIG o Sistemas de Información Digital. Esto es un indicativo de que el currículo ya nos muestra las diferentes herramientas y habilidades necesarias para que los jóvenes participen con éxito en la sociedad como ciudadanos globales y puedan contribuir activamente a la transformación del mundo.

## REFERENCIAS

- Bailly, A. (1998). La educación para las nuevas ciudadanía mediante la historia y la geografía: enfoque teórico. *Perspectivas*, 28(2), 223-229.
- Buzo, I., De Lázaro, ML. y Mínguez, M. C. (2014). Learning and Teaching with Geospatial Technologies in Spain. *Innovative Learning Geography in Europe: New Challenges for the 21st Century*. Cambridge Scholars Publishing, 77-86.
- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla, 83-126.
- Delantray, G. (2006), *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*, Monografías de Educación Ambiental, 10 Editorial Graó, Barcelona.
- Del Olmo y Hernández Sánchez, (2006). Identidad y educación: Una perspectiva teórica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (47), 7-13.
- De Miguel, R. (2014a). *La innovación didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- De Miguel, R. (2014b): Concepciones y usos de las tecnologías de información geográfica en las aulas de ciencias sociales. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales* 76: 60-71
- De Miguel, R. (2015). Tecnologías de la geoinformación para el desarrollo del pensamiento espacial y el aprendizaje por proyectos en alumnos de secundaria. En AAVV *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. OUP Oxford.
- EURYDICE. (2005). *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Consejo de Europa/MEC.
- García, S y Lukes, S. (1999). (Comp.) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2003). Tornar a llegir l'educació des de la ciutadania, en Martínez, J. (Coord) (2003). *Ciudadania, poder i educació*, Editorial Graó, Biblioteca del aula, 133 Barcelona.

- Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de educación*, 326, 121-142
- Gryl, I. y Jekel, T. (2012), Recentring Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach. *Cartographica*, 47 (1), 2-12.
- Horrach Miralles, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, 6, 1-22.
- Jares, X. (2005). Reflexiones y propuestas. *Cuadernos de pedagogía*, 350, 88-93.
- Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En: Imbernón, F. (coord.) (2002). *Cinco Ciudadanías para una Nueva Educación*. Editorial Graó, Barcelona.
- Nieminen, J. (1998). Citizenship and youth: changes in Finnish youth work after the Second World War. *Young*, 6(1), 19-33
- Oxfam (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxfam: Oxford
- Real Decreto 217/2022 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria
- Schulze, U., Gryl, I. y Kanwischer, D. (2014). Spatial Citizenship: Creating a Curriculum for Teacher Education Introduction : Supporting Education for Spatial Citizenship with Teacher Education. *GI\_Forum 2014 – Geospatial Innovation for Society*, 230–241.
- Sobejano, M. J. y Torres, P. A. (2010). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.

### 33. Las esculturas de mi vida: lecciones sobre el gusto y las relaciones sociales con las obras escultóricas

Fernández Paradas, Antonio Rafael

*Universidad de Granada, España.*

**Resumen:** El objetivo del presente trabajo es analizar las motivaciones de alumnos de la asignatura de Didáctica de la Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada para la selección de obras escultóricas españolas o conservadas en España. El estudio pretende aclarar cuales son los gustos escultóricos de los alumnos que han intervenido en el mismo, y cuáles son las motivaciones para elegir una determinada obra. A partir la literatura generada por los alumnos, hemos podidos también profundizar en cuales son las relaciones sociales, sentimentales, religiosas, identitarias, familiares, etc., que se establen entre alumnos esculturas. Como corpus documental se ha trabajo con 63 textos elaborados por los alumnos, donde se les pedía que justificaran en profundidad las causas que determinaron la elección de una determinada obra. Tras la lectura y análisis de la literatura generada, se han generado 37 categorías de análisis agrupadas en 9 conjuntos.

**PALABRAS CLAVE:** escultura, imaginería, gusto, estética.



## 1. INTRODUCCIÓN

Sobre estética y el gusto hay mucho escrito, pero sobre los gustos artísticos y las motivaciones personales de los alumnos de los grados de educación primaria para seleccionar una determinada obra escultórica, es una realidad con escasas repercusiones bibliográficas. Vivimos en una sociedad fuertemente mediatizada y altamente influenciada por los medios de comunicación y las redes sociales. Estas vías se han convertido en un potente medio para modelar las identidades y percepciones de las personas. En paralelo a este proceso mediático, las esculturas y los escultores han encontrado, gracias a los medios de comunicación y las redes sociales, un proceso de expansión, recepción y crítica sin precedentes en su historia. Para el caso español, nos atreveríamos a afirmar que actualmente hay tres grupos de piezas escultóricas fuertemente mediatizadas, por un lado, aquellas que tienen que ver con la memoria histórica, como son las esculturas del dictador Francisco Franco. En un segundo grupo podríamos encontrar aquellas piezas sobre las que se vinculan sentimientos positivos o negativos nacionalistas. Finalmente, y pensamos que, en el grupo más amplio y mediatizado, encontramos la imaginería procesional. Se trata de un arte escultórico con extraordinaria difusión en las redes sociales como Facebook, YouTube o Instagram. Nunca en su historia la imaginería procesional tuvo tanta difusión como la que tiene en el contexto mediático actual (Fernández Paradas, 2017), (Martín Contreras. 2016). Ahora bien, partiendo de esta realidad 2.0, colectiva, cooperativa y interconectada, cabría preguntarse cuáles son las motivaciones que tienen las personas, para seleccionar una pieza escultórica u otra en este contexto. ¿Hay influencias familiares, cofrades o relacionadas con la memoria histórica?, ¿Cuáles son las bases que sustentan el gusto escultórico actual?, ¿Cómo se relacionan nuestros alumnos con las piezas escultóricas?

## 2. METODOLOGÍA

Para la realización de la presente investigación, se ha analizado la literatura generada por 62 alumnos de la Asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. La motivación inicial fue trabajar con el alumnado la catalogación de obras de arte, concretamente la escultura. Para ello, se le pidió que seleccionaran una pieza escultórica española, o conservada en España, sin importar la fecha o el contexto histórico o geográfico. En paralelo se solicitó que tuviesen que justificar por escrito la elección de la obra y manifestar si tenían algún tipo de vinculación emocional con la obra, y dado el caso cual era. Esta fue la selección de obras realizada:

1. Anónimo. *Dama de Elche*. 426 a.C. Elche. Alicante. Museo Arqueológico Nacional de Madrid.
2. Anónimo. *La amazona Herida*. Primer tercio del siglo II d.C. Sevilla. Museo Histórico Municipal de Écija.
3. Anónimo. *La dama de Baza*. 401 a. C.–351 a. C. Madrid. Museo Arqueológico Nacional de España.
4. Alonso Berruguete. 1526. Valladolid. Museo Nacional de Escultura de Valladolid.
5. Francisco Buiza. *El Cristo de la Misericordia*. 1969. Cádiz. Parroquia de Nuestra Señora de la Palma.
6. Alonso Cano Almansa. *Inmaculada del facistol*. 1655. Granada. Catedral Metropolitana de la Encarnación.
7. José Cobo Calderón. *Los Raqueros*. 1999. Cantabria. Santander. Muelles de Santander.
8. Juan de Mesa. *El Cristo del Gran Poder*. 1620. Sevilla. Basílica del Gran Poder.
9. José Mora. *Cristo de la Misericordia*. 1673-1674. Granada. José Mora.
10. Anónimo. *Venus del pomo*. 110 d. C. Madrid. Museo del Prado.

11. Anónimo. *Efebo de Antequera*. Siglo I. d. C. Antequera. Museo de la Ciudad de Antequera.
12. El Greco. *Pandora*. 1600-1610. Madrid. Museo del Prado.
13. José Gabriel Martín Simón. *Nuestro Padre Jesús Cautivo*. 1939. Málaga. Iglesia de San Pablo.
14. José Ginés. *Venus y Cupido*. 1807. Madrid. Museo del Prado.
15. Miguel Moreno Romera. *Monumento a Fray Leopoldo de Alpanseire*. 1997. Granada. Jardines del Triunfo.
16. Óscar Rambla Jiménez. Cristóbal Pérez/anónima. *Esperanza Macarena*. 1680. Sevilla. Basílica de la Esperanza.
17. Mariano Benlliure. *Monumento a Isabel la católica y Cristóbal Colón*. 1892. Granada.
18. Escuela de Pasiteles. *Ofrenda de Orestes y Píldes*. Hacia 10. a.C. Madrid. Museo del Prado.
19. Pedro de Mena. *San Francisco De Asís*. 1665. Antequera. Museo de Antequera.
20. Pedro de Mena. *Magdalena Penitente*. 1664. Madrid. Museo del Prado.
21. Maestro Mateo. *El Pórtico de la Gloria*. 1188. Santiago de Compostela. Catedral de Santiago.
22. Francisco Salzillo y Alcaraz. *Oración en el huerto*. 1754. Murcia. Museo Salzillo.
23. Juan de Juni. *El entierro de Cristo*. 1541-1545. Valladolid. Museo nacional de escultura en Valladolid.
24. Domingo Sánchez Mesa. *Nuestro Padre Jesús Nazareno (Cristo del Gran Poder)*. 1943. Motril. Monasterio de la Visitación.
25. Antonio Castillo Lastrucci. *San Juan Evangelista*. 1968. Lorca. Capilla de Nuestra Señora del Rosario.
26. Aniceto Marinas García. *Monumento a las Cortes de Cádiz*. 1812. Cádiz.
27. Fernando Botero. *Mujer con espejo*. 1987. Madrid. Calle Génova.
28. Domenico Fancelli. *Sepulcro de los Reyes Católicos*. 1517. Granada. Capilla Real.
29. Pío Mollar Franch. *María Santísima del Rocío Coronada, La Novia de Málaga*. 1935. Málaga. Iglesia de San Lázaro.
30. Roberto Miche Francisco Gutiérrez Arribas. *Fuente de Cibeles*. 1782. Madrid. Plaza de Cibeles.
31. Gregorio Fernández. *Piedad*. 1617. Valladolid. Museo Nacional de Escultura.
32. José Álvarez Cubero. *Isabel de Braganza, reina de España*. 1826. Madrid. Museo del Prado.
33. Michel de Verdiguier. *Triunfo de San Rafael*. 1781. Córdoba. Puerta del Puente.
34. Ramiro Megías. *El Instante Preciso*. 2002. Granada. Ayuntamiento de Granada.
35. Sebastián Santos Calero. *Lugar de fusilamiento de Blas Infante*. 2006. Sevilla. Cortijo Gota de Leche.
36. Antonio Navarro Santafé. *El Oso y el Madroño*. 1967. Madrid. Puerta del Sol.
37. Alonso Cano. *Virgen de Belén*. 1664. Granada. Museo catedralicio, Catedral de Granada.
38. Marga Gil Roësset. *Adán y Eva*. 1930. Colección particular.
39. Eduardo Chillida. *Monumento a la tolerancia*. 1992. Sevilla, Muelle de la Sal.
40. Antonio Solá. *Daoíz y Velarde*. 1830. Madrid, Plaza del Dos de Mayo.
41. Joan Miró y Gardy Artigas. *Dona i ocell*. 1983. Barcelona, Parque Joan Miró.
42. Nicolás de Bussy y Mignan. *Triunfo de la Cruz o La Diabla*. 1694. Orihuela. Alicante. Palacio Episcopal de Orihuela.
43. Juan Ladrón Freila. *Santo Cristo del Bosque*. 1622. Bcares. Almería. Iglesia de Santa María.
44. Ricardo Bellver y Francisco Jareño. *El Ángel caído*. 1877. Madrid. Parque del Retiro.
45. Gamínedes. 1804. José Álvarez Cubero. Madrid. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
46. Lionel Leoni. *Carlos V y el Furor*. 1564. Madrid. Museo del Prado.
47. Ventura Rodríguez. *Fuente de Neptuno*. 1786. Madrid. Plaza de Cánovas del Castillo.

48. Pablo Emilio Gallardo. El profeta. 1933. Madrid. Museo Centro de Arte Reina Sofía.
49. Andrea Boni. Los Niños del Paraguas. 1878. Cádiz. Parque Genovés.
50. Pedro de Mena. San José y el Niño. 1653-1657. Museo de Bellas Artes Granada.
51. Mariano Benlliure. Monumento a Isabel la Católica y Cristóbal Colón. Granada. 1892
52. Anónimo. Fuente de los leones. Patio de los leones, Granada. 1380
53. Juan Martínez Montañés. Inmaculada "La Cieguecita". 1630. Sevilla. Catedral de Sevilla.
54. Juan Cristóbal González. Monumento al Cid Campeador. 1947-1955. Burgos. España.
55. Luisa Roldán. San Miguel Arcangel. 1692. San Lorenzo de El Escorial. Madrid. Basílica de El Escorial.
56. Adam Machrouh Hamil. Antonio Canova. Venus y Marte. 1820. Museo del Prado.
57. Luisa Roldán Ecce Homo. 1684. Cádiz. Catedral de Cádiz.
58. Miguel Verdiguier. Triunfo de San Rafael de la Puerta del Puente. Córdoba. Plaza del Triunfo del barrio de la Catedral.
59. Anónimo. Ariadna Dormida. 150 a.C. Madrid. Museo del Prado.
60. Felipe de Vigarny. Virgen con niño. 1542. Valladolid. Museo Nacional de Escultura.
61. José Ginés Marín. Degollación de los inocentes por Herodes. Mujeres atacando a un verdugo. 1789-1794. Madrid. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando
62. Sabino de Medina y Peñas. La ninfa Eurídice mordida por la víbora. Sabino de Medina y Peñas. 1865. Madrid. Museo del Prado.
63. Gian Lorenzo Bernini. El rapto de Proserpina. 1621-1622. Roma. Galería Borghese.

Partiendo del análisis previo de la literatura generada, 62 textos, se ha clasificado la información en 37 categorías de análisis, agrupadas en 9 conjuntos que contienen información afín. Las informaciones corresponden en su mayoría la literatura generada como respuesta a la pregunta, *Justificación de la obra escogida*. En algunos casos las informaciones han sido completadas y matizadas con las respuestas a la literatura generada por la pregunta, *¿Cuál es tu vinculación emocional?* Las respuestas a esta pregunta permiten en algunos casos, ahondar en la justificación de la obra seleccionada, ya que se ofrecen interesantes informaciones que nos permiten penetrar en los gustos escultóricos y las relaciones entre personas y esculturas. Los grupos y categoría de análisis establecidos tras la lectura de la literatura son los siguientes (entre paréntesis el número de concurrencias de las ideas):

## **1. CUETIONES RELACIONADAS CON EL CONOCIMIENTO PERSONAL**

- 1.1. Conocimiento directo y personal (2)
- 1.2. Desconocimiento de la obra (2)
- 1.3. Obras no famosas o poco conocidas (2)

## **2. LA UBICACIÓN Y CRONOLOGÍA. IMPORTANCIA PARA EL CONTEXTO**

- 2.1. Cronología de la obra (2)
- 2.2. Lugar de descubrimiento (1)
- 2.3. Buscar una obra del contexto cercano (3)
- 2.4. Ubicación de la obra (13)
- 2.5. Importancia para el país, ciudad o zona (8)

### **3. GUSTOS PERSONALES E INFLUENCIAS FAMILIARES**

- 3.1. Vinculación familiar (12)
- 3.2. Amigos (1)
- 3.3. Gusto personal (14)
- 3.4. Gusto personal por la Semana Santa (14)
- 3.5. Interés por la mitología (5)
- 3.6. Gusto por un movimiento artístico (2)

### **4. AUTOR DE LA OBRA**

- 4.1. Autor de la obra (10)
- 4.2. Autor de la localidad de la obra (5)
- 4.3. Difundir autores (5)
- 4.4. Difundir la obra (3)

### **5. CARACTERÍSTICAS Y VALORES DE LA OBRA**

- 5.1. Caracteres formales (19)
- 5.2. Caracteres estéticos (8)
- 5.3. Valores sentimentales (19)
- 5.4. Valores devocionales (8)
- 5.5. Valores simbólicos (2)
- 5.6. Valores polémicos (2)
- 5.7. Importancia de la obra. Comentarios de magnificencia (8)

### **6. HISTORIA E ICONOGRAFÍA**

- 6.1. Historia de la obra (7)
- 6.2. Lo que representa la obra. Iconografía (6)
- 6.3. Personaje representado (6)
- 6.4. La obra como fuente de conocimiento (5)
- 6.5. Influencias en la obra (1)

### **7. IMPORTANCIA DE LA OBRA EN CONTEXTOS PARTICULARES**

- 7.1. Importancia de la obra para la Historia del Arte y la Historia (5)
- 7.2. Importante para la Semana Santa (1)
- 7.3. Importancia para la educación (1)

### **8. CUESTIONES VINCULADAS CON LOS DOCENTES**

- 8.1. Recomendación del profesor (2)
- 8.2. Profesores anteriores de Historia del Arte. Bachillerato. ESO (9)
- 8.3. Se realizan estudios previos de la obra (2)

### **9. GÉNERO Y FEMINISMO**

- 9.1. Feminismo (7)

### **3. LECCIONES SOBRE EL GUSTO**

**1. Cuestiones relacionadas con el conocimiento personal.** El primer grupo de análisis se compone de 3 categorías. De entre los 9 grupos de información analizados, se trata de uno de los que menos alusiones recibe en la literatura. Existe una pequeña dualidad entre los que no conocen la obra seleccionada, y aquellos que la conocen. Igualmente, cabe reseñar el deseo de seleccionar obras que fura poco conocidas.

**2. La ubicación y cronología. Importancia para el contexto.** El siguiente grupo de análisis lo componen 5 categorías. Una de ellas, *la ubicación de la obra* es una de las categorías con mayor concurrencia en la literatura. En la primera categoría de este segundo grupo, *Cronología de la obra*, para un hombre y una mujer, fueron decisivos la fecha realización de la obra para su selección. Para la mujer que selecciono el *Cristo de la Misericordia* de Francisco Buiza (1969), fue determinante la antigüedad de la talla, aunque no fuera una talla centenaria (Fernández Paradas, 2017). Por su parte, para el varón, también fue importante escoger una pieza más cercana en el tiempo, *El Instante Preciso*, de Ramiro Megías (2002). En la segunda categoría del grupo, *Lugar de descubrimiento*, esta cuestión fue decisiva para la selección de la obra. La pieza en cuestión seleccionada fue la Dama de Baza (401 a.C. -351 a.C.). Ante la pregunta *¿La escultura está ubicada donde vives, o donde vive tu familia? ¿Está en un pueblo cercano al tuyo?*, el alumno respondió que la pieza “Esta cerca del pueblo de mi madre que es Gor, cerca de Baza”. La tercera categoría, titulada *Buscar una obra del contexto cercano*, tuvo tres alusiones en el corpus literario. En los tres casos se resaltaba la idea de querer seleccionar una pieza que estuviese relacionado con su pueblo o localidad natal o de residencia habitual. En una las tres concurrencias, se especifica, que alumna “Quería una escultura de su pueblo (pero carecían de trasfondo)”. Finalmente, se decantó por el monumento a *Daoíz y Velarde*, ubicado en Madrid (la alumna es Adra, Almería). La cuarta categoría, *ubicación de la obra*, con un total de 13 concurrencias, es una de las categorías más nutridas del estudio.

Ahora bien, dentro la misma existen sensibilidades diferentes que justifican su elección. En la mayoría de los casos, se reseña que la obra está ubicada en la localidad o ciudad del alumno, o que esta cercana a ella. Esta ubicación condiciona la selección desde diferentes perspectivas, la primera, es que la ubicación, en este caso del monumento granadino a *Fray Leopoldo de Alpanseque*, realizado por Miguel Moreno Romera en 1997, colocado en los Jardines del Triunfo, hace que esta posición privilegiada permita llegar la obra a más personas. En el caso del *Monumento a las Cortes de Cádiz*, del escultor Aniceto Marinas, y realizado en 1912 (Reyero Hermosilla, 2011), fue determinante para su elección que pasará por delante de ella continuamente. Por su parte, para la elección del *Triunfo de San Rafael de la Puerta del Puente* (realizada por Miguel Verdiguier), por parte de un alumno, tuvo en consideración la propia vinculación del alumno con la ciudad, ya que parte de su familia vive en ella (él era de Algarinejo, Granada).

Finalmente, en esta categoría resulta muy interesante mencionar que el monumento titulado *Lugar de fusilamiento de Blas Infante*, realizado por Sebastián Santos Calero (2006), fue seleccionado porque la obra estaba ubicada en el propio lugar del fusilamiento y porque su padre le contó la historia de Blas Infante. La quinta y última categoría del grupo dos, titulada *Importancia para el país, ciudad o zona*, se compone 8 concurrencias. Del conjunto de las 8 alusiones a esta cuestión, de dos piezas se menciona específicamente que son importantes para el Reino de España, una de ellas es la *Dama de Elche* (custodiada en el Museo Arqueológico de Madrid).

En los 6 casos siguientes se especifica que las esculturas son importantes e identificativas para ciudades específicas: Para Antequera *Efebo de Antequera*; para Sevilla la *Macarena*; para Granada el *Sepulcro de los Reyes Católicos* de Domenico Fancelli (Checa Cremades, 2005); para Orihuela, el

*Triunfo de la Cruz o La Diabla*; para Bcares (Almería) el *Santo Cristo del Bosque*, para Cádiz, *Los Niños del Paraguas*. Se trata de dos esculturas de época antigua, ciertamente entre las más famosas españolas, un monumento funerario, una escultura profana (la pieza gaditana) y tres iconos devocionales, una supranacional, la *Macarena*, y dos de carácter más local, *La Diabla* y el *Santo Cristo del Bosque*.



**Figura 1.** Anónimo. *Efebo de Antequera*. Siglo I. d. C. Antequera. Museo de la Ciudad de Antequera

**3. Gustos personales e influencias familiares.** En el tercer grupo analizado, se incluyen seis categorías interrelacionadas entre sí, que contienen unas de las mayores concurrencias de repeticiones del presente trabajo. Comenzando por la primera *Vinculación familiar*, encontramos un importante número de alusiones, 12 en total. Aquí se incluyen dos esculturas monumentales conmemorativas, *Lugar de fusilamiento de Blas Infante* y *Monumento a las Cortes de Cádiz*, dos imágenes cristíferas devocionales, *Santo Cristo del Bosque* (Bcares, Almería) y *Nuestro Padre Jesús Nazareno* de Motril, obra de Domingo Sánchez Mesa (1943); una imagen religiosa de pequeño formato, pero archifamosa, la *Inmaculada del facistol* de Alonso Cano, y el monumento a *Fray Leopoldo de Alpendeire*, ubicado en Granada. Comenzando por las esculturas monumentales, para la alumna que seleccionó el *Monumento a las Cortes de Cádiz*, le evoca los viajes con la familia a la playa, siendo una obra que conoce desde pequeña. Por su parte, *Lugar de fusilamiento de Blas Infante*, está relacionado con las historias que el padre le contaba a la hija en sus viajes a Sevilla. El *Santo Cristo del Bosque* se trata de una obra presente en su familia (posteriormente volveremos sobre esta imagen). La alumna que seleccionó al *Nazareno de Motril* simplemente ha crecido viéndola. Fray Leopoldo es la devoción familiar de la alumna que lo seleccionó y aunque ella no es creyente, ha crecido escuchado su nombre y su historia. Finalmente, a la alumna que eligió la *Inmaculada del facistol*, sus padres le explicaron la historia desde pequeña.

La categoría *Amigos* solo recoge una alusión, si trata de la recomendación que los amigos de la alumna le realizaron para que escogiera al *Cristo de la Misericordia* de José de Mora como pieza objeto de estudio.

Con respecto a la tercera categoría de estudio del grupo, el *gusto personal*, volvemos a encontramos uno de los grupos más amplios. Llama la atención la especificidad de las aclaraciones con respecto a las

selecciones. La *Inmaculada del facistol* se escogió por tener la alumna convicciones católicas. El *Monumento a Isabel la católica* y *Cristóbal Colón* es la pieza que más aprecia el estudiante de su ciudad. A la alumna que se decantó por *Ofrenda de Orestes y Píldes* le gustan específicamente las esculturas en mármol. La elección del *San Francisco De Asís* de Pedro de Mena, la conservada en el museo de la ciudad de Antequera, estuvo motivada por la vinculación de la alumna con los valores franciscanos y su educación en un colegio de monjas franciscanas. La famosa *Fuente de Cibeles* fue seleccionada por ser el lugar donde se celebran los títulos del Real Madrid. Por parte, en la elección del *Lugar de fusilamiento de Blas Infante*, fue importante el interés personal de la alumna por la Guerra Civil Española. A la alumna que escogió *Daoíz y Velarde*, le gusta las esculturas de los mitos heroicos. Finalmente, para la elección de la *Fuente de los leones* de la Alhambra granadina, la alumna manifestó que “le cautivan los leones”, porque le parecen fieros y valientes.

La cuarta categoría de este grupo, *gusto personal por la Semana Santa*, con 14 concurrencias es una de las más amplias del estudio. En todos los casos se mencionan imágenes procesionales, todas andaluzas menos un *San Juan Evangelista* de Lorca. Entre las alusiones justificativas que se mencionan, caben reseñarse: les gustan la Semana Santa, son cofrades, participan de la vida cofrade, portan imágenes, como el caso de la alumna que carga al *San Juan Evangelista* de Lorca, le gustan determinadas imágenes, y caso concreto, se resalta que cada año va con su familia a ver la salida procesional de *María Santísima del Rocío Coronada, La Novia de Málaga* (Fernández Paradas, 2016).

En la quinta categoría de este grupo, *Interés por la mitología*, hasta en cinco ocasiones se resalta en la literatura objeto de análisis el interés por la mitología griega (Calatraba Escobar, 1988) (Haskel y Penny, 1990).

Finalmente, en la categoría *Gusto por un movimiento artístico*, en dos ocasiones se menciona la predilección por el barroco, a raíz de las obras la *Inmaculada del facistol* y la *Inmaculada "La Cieguecita"*.

**4. Autor de la obra.** Este grupo se compone de 4 categoría de análisis, *Autor de la obra, autor de la localidad de la obra, difundir autores, y difundir la obra*. Con respecto a la primera de las categorías, con un total de 10 alusiones, las obras fueron seleccionadas en función de sus autores por varias cuestiones: porque el autor les da vida como es el caso del *San Francisco De Asís* de Pedro de Mena en Antequera; para conocer más obra del propio autor; por ser una de las obras más importantes del escultor (Salzillo, *Oración en el huerto*; para “compartir el esfuerzo del autor”, según apunta la alumna que escogió el *Ganímedes* de José Álvarez Cubero, y porque el San Miguel de la Luisa Roldan es uno de los mejores arcángeles que se han tallado. La mayoría de las alusiones se refieren a imagineros, y más concretamente a imagineros de entre los siglos XVI y XIX.

En la segunda categoría del 4 grupo, *autor de la localidad de la obra*, en cuatro de los cinco casos, las imágenes han sido seleccionadas porque los escultores eran granadinos y en un caso, cordobés. En la categoría, 3 y 4 del grupo, *difundir autores* y *difundir obras*, se reseña especialmente que la selección tiene por objetivo difundir determinados autores, aclarando específicamente que se quiere difundir la obra de la Roldana. En tres casos se pretende difundir determinadas obras, para animar a la visita, para que la conozcan más personas, y para que la clase conozca a la persona (a Blas Infante).

**5. Características y valores de la obra.** El grupo 5 se trata del más nutrido del conjunto de categorías configuradas y analizadas. El conjunto está conformado por un total de 7 categorías. La primera categoría, *Caracteres formales*, con 19 alusiones, se caracteriza por definir con términos concretos determinadas obras: parece que está vivo, la fisonomía (*Dama de Baza*), la expresividad de la obra (*Sacrificio de Isaac*, Alonso de Berruguete, 1526), el detallismo, su simplicidad (en el caso del *Cautivo* de Málaga), el tratamiento de los volúmenes, la originalidad, la peculiaridad de la obra, y el realismo, que se menciona hasta tres veces, en relación a la *Magdalena penitente* y el San José de Pedro de Mena, y el *Ángel Caído* de Ricardo Bellver. También en tres ocasiones se menciona el propio estilo de la obra ha sido importante en su selección, ya que o bien no se trata habitualmente, es diferente (*Monumento a la tolerancia* de **Chillida**), o ha sido una cuestión esencial para la elección. Finalmente, una alumna seleccionó *Carlos V y el Furor*, Lionel Leoni, 1564 (Pérez, 2000), porque se trataba de una obra desmontable (Flynn, 2002).



**Figura 2.** José Gabriel Martín Simón. *Nuestro Padre Jesús Cautivo*. 1939. Málaga. Iglesia de San Pablo

La segunda categoría del grupo, *caracteres estilísticos*, tiene un total de siete alusiones de las cuales, 4 están dedicadas a la belleza. Las piezas bellas, son *Inmaculada del facistol*, *Mujer con espejo* (Fernando Botero, 1987), de la que se dice que es una talla distinta, *Fuente de Cibeles* (Meissner, 1990), y el *Triunfo de San Rafael*. Se trata de realidades diversas y de diferentes periodos. Del *Cristo del Gran Poder* de Sevilla menciona que es una talla preciosa y detallada. Finalmente, de la *Virgen de Belén* de Alonso Cano, se pone de manifiesto su delicadeza y perfección.

La tercera categoría del conjunto, *valores sentimentales* es junto con la categoría *valores formales*, la que más concurrencias presenta tras el análisis de la literatura. Prácticamente todas las alusiones realizadas tienen por objeto a esculturas religiosas cristianas, imaginería, procesional, santos y algún momento bíblico. Son obras donde el apelativo más repetido es el sentimiento que provocan. En dos casos, con *El sacrificio de Isaac* de Berruguete y la *Degollación de los inocentes por Herodes* (José Ginés Marín, 1789-1794) los sentimientos que provocan las obras serían negativos, del primero se menciona que “se siente el dolor psicológico de las figuras”, mientras que del segundo se afirma que la obra le hace sentir angustia. *La Ofrenda de Orestes y Píldes*.



Le transmite sentimiento de amistad y amor fraternal, mientras que el *San Francisco de Pedro de Mena* de Antequera “refleja el sentimiento del pueblo”. Dentro de la categoría, hay una alusión especialmente dura y significativa. La alumna que escogió la obra *Adán y Eva* de Marga Gil Roësset (1930), mencionó que “al igual que la autora, ella ha sufrido depresión por ideación suicida”.

*Valores devocionales*, la cuarta categoría de este grupo, presenta 8 alusiones. En todos los casos, la devoción es hacia una imagen religiosa, todas procesionales, pero en uno de ellos, la alumna expresa que siente devoción por el artista, Joan Miró y Gardy Artigas, autor de *Mujer y pájaro* (1983). Del *Santo Cristo del Bosque* (en Bacaras, 1622) se recalca que una imagen que recibe multitud de promesas, que su familia es devota y que acude a él en peregrinación a cambio de promesas cumplidas. Finalmente, del *Cristo del Silencio de José de Mora*, se afirma que transmite a la perfección la pasión de Cristo, su muerte y su esperanza de resurrección.

En la quinta categoría, *valores simbólicos*, para dos obras se afirma que estas fueron escogidas por su simbología. Por su parte, en la sexta, *valores polémicos*, en dos piezas, *El Instante Preciso* (Ramiro Megías, 2002) y *Monumento a Isabel la católica y Cristóbal Colón* de Mariano Benlliure, se aclara que fueron escogidas, una por la polémica que generó por su ubicación, y la otra, por provocar una revuelta social.

En la séptima y última categoría de este grupo *Importancia de la obra/Comentarios de magnificencia* se incluyen una serie de comentarios que podríamos definir como suntuosos. Salvo dos casos, *Adán y Eva* de Marga Gil Roësset y la *Ofrenda de Orestes y Píldes* de la Escuela de Pasiteles), todos los comentarios son relativos a imágenes religiosas. *El Cristo del Gran Poder* de Juan de mesa es “digna de estudio”. *El Cristo del Silencio* de mora es “impresionante”. *El Triunfo de la Cruz o La Diablesa* y *el San Francisco de Asís* de Pedro de Mena (el de Antequera), son “obras únicas”. *La Diablesa* es también “una obra magnífica, en ejecución, simbolismo y significado” (Martín Contreras, 2016).

**6. Historia e iconografía.** En la primera categoría de este nuevo grupo, *Historia de la obra*, de 7 obras diferentes se recalcó la importancia de la historia de la pieza, señalando en un caso *Santo Cristo del Bosque*, que se quería conocer mejor la historia de la imagen.

Para la segunda categoría, *Lo que representa la obra/Iconografía* se señalan como importantes los mensajes o significados que transmiten las obras seleccionadas. Estas son todas religiosas, menos el *Lugar de fusilamiento de Blas Infante* que ilustra la tragedia de los fusilamientos. *El Pórtico de la Gloria*, transmite un mensaje de moralidad, mientras que el *sacrificio de Isaac* de Berrugete expresa el pasaje bíblico a la perfección. El *Monumento a Isabel la católica y Cristóbal Colón* es importante por su significado con relación a las capitulaciones de Sante Fe, mientras que la *Oración en el huerto* de Salzillo, es uno de los momentos más representados en la historia del arte.

En la tercera categoría del grupo, *personaje representado* en la obra se mencionan casuísticas diferentes. Por *Isabel de Braganza, reina de España*, la alumna tiene un interés especial. Fray Leopoldo, es uno de los personajes más destacados de Granadas. San Francisco de Asís, es un personaje determinante, mientras que San Miguel Arcángel (Gibson, 2009) le despierta simpatía al alumno que lo selecciono.

*La obra como fuente de conocimiento*, en esta categoría las piezas propuestas, permiten conocer parte de la Historia de la ciudad, *Monumento a Fray Leopoldo de Alpandeire*, o ayudan a conocer el desarrollo de la imaginería castellana, *Piedad* de Gregorio Fernández (1617).

En la última categoría del grupo, *Influencias en la obra*, en relación con el *Sacrificio de Isaac*, se resalta como esta pieza es heredera de los preceptos del renacimiento italiano.

**7. Importancia de la obra en contextos particulares.** En este grupo se incluyen tres categorías de análisis, *Importancia de la obra para la Historia del Arte y la Historia*, *Importante para la Semana Santa*, e *Importancia para la educación*. En la primera se realizan alusiones sobre la importancia de la pieza para la historia del arte o el patrimonio. De la escultura *Isabel de Braganza, reina de España* (José Álvarez Cubero) se aclara que la reina fue fundadora del Museo del Prado. De este mismo escultor, con respecto a su *Ganímedes*, se menciona que las piezas del escultor son representativas del neoclasicismo español. Por su parte, del *Sepulcro de los Reyes Católicos* de Fancelli, se recalca como el conjunto se integra en la Capilla Real granadina.

En la categoría dos *importante para la Semana Santa* y en la tres del grupo, *importancia para la educación*, se reseñan una obra en cada categoría, las dos religiosas. Para la primera se menciona que el *Cristo de la Misericordia* de Cádiz, es importante para la Semana Santa de la ciudad, por su parte, en relación con la *Oración en el Huerto* de Salzillo, se aclara la importancia de trabajar el patrimonio cofrade en las aulas.

**8. cuestiones vinculadas con los docentes.** En el octavo grupo se incluyen tres categorías, *Recomendación del profesor*, *Profesores anteriores de Historia del Arte. Bachillerato. ESO*, *Se realizan estudios previos de la obra*. En la primera fue el docente de la asignatura quien recomendó la obra a dos alumnos. Las piezas propuestas fueron *El profeta* de Pablo Gargallo, y la *Degollación de los inocentes por Herodes*. En la segunda categoría, con hasta 9 alusiones, llama poderosamente la atención que muchas obras fueron escogidas por influencias de docentes de Historia del Arte de bachillerato y el impacto que estos produjeron en las vidas de los alumnos. Finalmente, en la última categoría, en dos casos, se menciona que ya se habían realizado trabajos previos en algún momento.



**Figura 3.** Pablo Emilio Gargallo. El profeta. 1933. Madrid. Museo Centro de Arte Reina Sofía

**9. Género y feminismo.** Se trata del último grupo objeto de estudio, compuesto por una única categoría *feminismo/género*. En ella se mencionan una serie de cuestiones relativas a estas cuestiones. De Joan Miró y su obra *Mujer y pájaro*, la alumna pone de manifiesto como el autor reclama la

importancia de la figura femenina. Con respecto a la elección del *Triunfo de la Cruz o La Diabla*, se aclara que la obra también es un pretexto para aplicar la perspectiva de género. Del *San Miguel Arcángel* de la Roldana, se menciona que tiene unos rasgos faciales femeninos. Finalmente, del *Adán y Eva* de Marga Gil Roësset, se menciona que la alumna se siente identificada con la autora (anteriormente se mencionó, en función del análisis de la literatura, que escultora y alumna, compartían sentimientos suicidas).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Por medio del presente estudio, tras la lectura de la literatura objeto de estudio hemos podido establecer 37 categorías de análisis, agrupada en 9 grupos. El análisis minucioso de las categorías nos ha permitido identificar de manera muy profunda cuáles son las motivaciones que tuvieron los alumnos para seleccionar una pieza escultórica española o conservada dentro del Reino de España. El resultado final, es un corpus de ideas reflexiones personales sobre el arte de la escultura, ofreciendo una interesante perspectiva poco tenida en cuenta.

Desde el punto de vista del número de concurrencias de ideas en los textos objeto de trabajo, estas son las categorías que más se han repetido:

- 5.1. Caracteres formales (19)
- 5.3. Valores sentimentales (19)
- 3.3. Gusto personal (14)
- 3.4. Gusto personal por la Semana Santa (14)
- 2.4. Ubicación de la obra (13)
- 3.1. Vinculación familiar (12)
- 4.1. Autor de la obra (10)
- 8.2. Profesores anteriores de Historia del Arte. Bachillerato. ESO (9)

Del estudio, llama poderosamente la atención la importancia que tiene la Semana Santa como medio para modelar el gusto escultórico y como la realidad religiosa es especialmente importante a la hora de seleccionar una obra escultórica. Igualmente, llama la atención la importancia de la ubicación de la obra para su selección y la importancia que tienen la vinculación familiar con la obra para seleccionar una pieza escultórica. Tenemos que destacar también el peso que tiene la influencia de los profesores de Historia del arte en la selección de obras.

#### REFERENCIAS

- Calatraba Escobar, J. A. (1988). *Las ideas estéticas en la encyclopedie de Diderot y D'Alembert*. Universidad de Granada.
- Checa Cremades, F. (2005). *Pintura y escultura del Renacimiento en España, 1540-1600*. Ediciones Cátedra.
- Fernández Paradas, A. R. (2017). *Imagineros del siglo XXI. Productos barrocos en entornos 2.0*. Comares.
- Fernández Paradas, A. R. (Coord.). (2016). *Entre El Barroco y el siglo XXI. Escultura barroca española. Nuevas lecturas desde los Siglos de Oro a la Sociedad del Conocimiento*. Vol. 1. ExLibric.
- Flyn, T. (2002). *El cuerpo en la escultura*. Akal.

- Gibson, I. (2009). *Lorca y el mundo gay*. "Caballo azul de mi locura". Booket.
- Haskel, F. y Penny, N. (1990). *El gusto y el arte de la Antigüedad: el atractivo de la escultura clásica (1500-1900)*. Alianza.
- Martín Contreras, J. C. (2016). *Teoría y estética de la escultura barroca española* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Meissner, D. (1990). Escultura y Entorno. *Arquitecturas del Sur*, 6(15), pp. 13-15.
- Pérez de Tudela Gabaldon, A. (2000). Algunas notas sobre el gusto de Felipe II por la escultura en su juventud a luz de nuevas cartas entre el obispo de Arrás y Leone Leoni. *Archivo Español de Arte*, 73(291), pp. 249-266.
- Reyero Hermosilla, C. (2011). Escultura decimonónica y gusto moderno. *Anales de la Real Academia de Bellas Artes de San Miguel Arcangel*, (4), pp. 65-78.

### 34. Desenterrando el pasado: La arqueología experimental como herramienta para el pensamiento histórico y la formación ciudadana

Arias-Espinoza, Álvaro<sup>1</sup>

Reyes-Umanzor, Lissette<sup>2</sup>

Ortiz-Suazo, Maria José<sup>3</sup>

Salazar-Jiménez, Rodrigo<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de Barcelona, España.*

<sup>2</sup>*Universidad del Bío Bío, Chile*

<sup>3</sup>*Universidad de La Frontera, Chile*

<sup>4</sup>*Universidad del Bío Bío, Chile*

**Resumen:** La percepción negativa de los estudiantes hacia la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, caracterizada por ser considerada aburrida e inútil, representa una necesidad imperante para la realización de esta investigación. El estudio se enfoca en una intervención basada en el aprendizaje por descubrimiento, inspirada en el proyecto español "Historia 13-16", como respuesta a dicho problema. El enfoque se sustenta en actividades de simulación mediante la arqueología experimental, con el propósito de fomentar habilidades de pensamiento histórico y promover una ciudadanía responsable, crítica y empática, relacionando la formación ciudadana con la enseñanza de la historia.

Utilizando métodos cualitativos, se llevaron a cabo entrevistas pre y post-intervención con estudiantes de séptimo año básico en Chile para evaluar la efectividad de la investigación e intervención propuesta. Los resultados revelan un interés genuino de los estudiantes en el aprendizaje de la historia y la formación ciudadana, aunque enfrentaron desafíos como clases desorganizadas y falta de comprensión de conceptos históricos. A raíz de la intervención, se observaron cambios significativos en las clases, incluyendo una mayor participación y preferencia por actividades de resolución de problemas. Los estudiantes también adquirieron conocimientos sobre períodos prehistóricos y la importancia de la participación activa en clase para mejorar su aprendizaje y comprensión, fortaleciendo así la conexión entre la formación ciudadana y la enseñanza de la historia.

**PALABRAS CLAVE:** Educación ciudadana, aprendizaje por descubrimiento, arqueología experimental, pensamiento histórico, teoría fundamentada.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La presente propuesta da cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la formación ciudadana mediante el aprendizaje por descubrimiento, bajo la inspiración del proyecto “Historia 13-16” desarrollado en España y dirigido a estudiantes entre 13 a 16 años. Este se centra en que adquiriesen aprendizajes de primer y segundo orden, permitiendo al profesorado no sólo enseñar los contenidos curriculares de historia, sino que desarrollar incipientemente la actividad del historiador, bajo un matiz, que como señala Prats (1989) apunta no a formar grandes historiadores, sino ciudadanos críticos, libres y responsables, entendiendo la historia como fuente de información y principalmente como forma de adquisición de conocimiento y habilidades.

Enfocada concretamente en el proceso de simulación, es decir, realizar actividades orientadas a la observación y comprobación de procesos recreados a través de materiales concretos que representen situaciones, hechos o el acontecer de sociedades pasadas. En específico, se apuntó, como comentan Masrera y Palomo (2009), al proceso de “arqueología experimental”, ello, específicamente mediante excavaciones de yacimientos simulados, permitiendo aprendizajes de pensamiento histórico (Egea y Arias, 2018; Wearing, 2011), atendiendo a la formación de ciudadanos responsables, críticos y solidarios (Bardavio, 2020).

Enmarcada curricularmente en el programa de asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de año 7° básico (MINEDUC, 2016), plantea que el estudiantado alcance una mejor comprensión de la sociedad y su rol en ella. Se desarrolla dentro de la Unidad 1 “Complejización de las primeras sociedades: de la hominización al surgimiento de las civilizaciones”, HI OA 2 y HI OA 3, y procesos de continuidad y cambio hasta la actualidad.

La finalidad de esta implicó que los estudiantes desarrollasen procesos identitarios, comprendiesen elementos de continuidad y cambio, adquiriesen la capacidad de pensamiento histórico y entendiesen el mundo en que viven, bajo la mirada de una pedagogía crítica. Lo anterior, se centra en la indagación como método para comprender el pasado y elementos propios del presente, adquiriendo mediante dichas estrategias.

## **2. OBJETIVOS**

### **Objetivo general:**

Evaluar el impacto del aprendizaje por descubrimiento y la arqueología experimental en la enseñanza de la formación ciudadana y la historia, identificando la percepción y el interés de los estudiantes de séptimo año básico en Chile.

### **Objetivos específicos:**

Analizar cómo la implementación de actividades de arqueología experimental, basadas en el aprendizaje por descubrimiento, influye en la percepción y el interés de los estudiantes en temas relacionados con la formación ciudadana y la historia.

Examinar el impacto de la intervención en las habilidades de pensamiento histórico en la formación de ciudadanía responsable, crítica y empática en los estudiantes.

Identificar los desafíos y oportunidades que surgen al integrar el aprendizaje por descubrimiento y la arqueología experimental en la enseñanza de la formación ciudadana y la historia.

### **3. ANTECEDENTES TEÓRICOS**

#### **3.1 Pensamiento Histórico**

El pensamiento histórico es un proceso complejo y creativo que implica una serie de habilidades y competencias que permiten a los individuos comprender, interpretar y representar el pasado (Seixas & Morton, 2013; Lévesque, 2008; Vansledright, 2011, 2014; Wineburg, 2001). Estas habilidades incluyen la conciencia temporal, la empatía histórica, la interpretación de fuentes primarias y la imaginación histórica (Santisteban & Pagès, 2006; Pagès & Santisteban, 2008). Esta última es un componente clave en este proceso, ya que permite llenar los vacíos de información al imaginar cómo pudo haber ocurrido el pasado (Cooper, 2013).

El pensamiento histórico se caracteriza por la construcción de narrativas basadas en evidencias y la concepción del conocimiento histórico como explicado a través de métodos, evidencias y argumentos (Sakki & Pirttilä-Backman, 2019; Guerrero & Miralles, 2017). Por lo tanto, es un pensamiento de orden superior que favorece la reflexión, la relación, la divergencia en las ideas y la perspectiva holística (Bartelds et al., 2020; Chapman, 2021).

#### **3.2 Formación Ciudadana**

La formación ciudadana en la educación busca cultivar habilidades, conocimientos y valores necesarios para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía en una sociedad democrática. Siguiendo la perspectiva de Kerr (1999, 2002), se pueden abordar dos enfoques: minimalista y maximalista. El enfoque minimalista se centra en la educación cívica, abordando derechos y deberes civiles, mientras que el enfoque maximalista amplía la perspectiva a aspectos como derechos humanos, diversidad multicultural y paz. La educación ciudadana debe concebirse como un proceso integral y holístico, integrando múltiples dimensiones del desarrollo humano y promoviendo una convivencia democrática y una cultura de paz. Adoptar ambos enfoques permite a los estudiantes comprender sus roles y responsabilidades como ciudadanos activos y comprometidos en sus comunidades y a nivel global.

#### **3.3 Aprendizaje por descubrimiento**

El aprendizaje por descubrimiento es una estrategia de enseñanza que fomenta la construcción del conocimiento a través de la experiencia directa y la experimentación (Bruner, 1961). Esta modalidad de aprendizaje se ha utilizado ampliamente en la enseñanza de la historia y la formación ciudadana (Gijón & Llorens, 2020). Según Mayer (2004), el aprendizaje por descubrimiento promueve la motivación y el compromiso de los estudiantes, alentándolos a pensar críticamente y resolver problemas.

#### **3.4 Aprendizaje de segundo orden**

El aprendizaje de segundo orden o metacognitivo se refiere al proceso de reflexión y análisis crítico sobre el propio aprendizaje, lo que permite a los estudiantes mejorar su comprensión y adquirir habilidades metacognitivas (Beriter, 2002). Este enfoque se ha relacionado con la formación ciudadana, ya que fomenta habilidades esenciales para la participación activa y responsable en la sociedad (Kuhn, 2019).

### **3.5 Proyecto "Historia 13-16"**

El proyecto "Historia 13-16" es una iniciativa educativa desarrollada en España que busca mejorar la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en el nivel secundario (Ruiz & Font, 2021). Este proyecto combina el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje de segundo orden, utilizando métodos innovadores como la simulación educativa y la arqueología experimental para involucrar a los estudiantes en la reconstrucción y comprensión del pasado (Martínez & Llorente, 2022).

### **3.6 Método del historiador**

El método del historiador es un enfoque pedagógico que busca desarrollar habilidades de investigación, análisis y síntesis en los estudiantes, enseñándoles a evaluar y contextualizar las fuentes históricas (Wineburg, 2001). Este enfoque es fundamental en el proyecto "Historia 13-16", ya que permite a los estudiantes adoptar una perspectiva crítica y activa en el estudio de la historia (Romero & García, 2021). Además, el método del historiador fomenta la comprensión de la complejidad y la diversidad de perspectivas históricas, lo que contribuye al desarrollo de una formación ciudadana más inclusiva y empática (Lee & Shemilt, 2019).

### **3.7 Simulación educativa**

La simulación educativa es una herramienta pedagógica que recrea situaciones o procesos históricos en un entorno controlado y seguro, permitiendo a los estudiantes experimentar y aprender de manera activa (Aldrich, 2009). En el contexto del proyecto "Historia 13-16", la simulación educativa se utiliza para enseñar conceptos y procesos históricos complejos, así como para desarrollar habilidades como la toma de decisiones, la colaboración y la comunicación (García & Fernández, 2020).

### **3.8 Arqueología experimental**

La arqueología experimental es una disciplina que se basa en la reproducción y análisis de técnicas, procesos y objetos del pasado para obtener una comprensión más profunda de las sociedades antiguas (Mathieu, 2002). Esta metodología se aplicó en el proyecto "Historia 13-16" como una forma de involucrar a los estudiantes en la investigación histórica, fomentando el aprendizaje por descubrimiento y el desarrollo de habilidades prácticas y analíticas (Sánchez y López, 2021).

## **4. INTERVENCIÓN E IMPLEMENTACIÓN**

El proceso de intervención en la experiencia didáctica se desarrolló en varias etapas, fundamentadas en la metodología de enseñanza-aprendizaje por descubrimiento y el enfoque de arqueología experimental, para promover la adquisición de conocimientos y habilidades en historia y ciudadanía en estudiantes de 13 y 14 años.

- a. Contextualización teórica: La intervención comenzó con una exposición teórica por parte del docente, en la cual se proporcionó información básica sobre la prehistoria paleolítica, las formas de vida y subsistencia, así como la relación entre los objetos arqueológicos y su utilidad en la reconstrucción del pasado. Esta etapa permitió establecer una base conceptual, facilitando la comprensión de la actividad práctica posterior.
- b. Preparación de la actividad: Se dispusieron cajas de tierra en las que se ocultaron objetos representativos de la prehistoria paleolítica, como carbón, puntas de flechas (Replicas de hoja



- foliácea y flechas Folson), y piedras pulidas. El docente organizó a los estudiantes en grupos de trabajo, asignándoles roles específicos como arqueólogos, analistas o conservadores, y les proporcionó herramientas y materiales necesarios para la excavación y el análisis de los objetos.
- c. Desarrollo de la arqueología experimental: Los estudiantes procedieron a realizar la excavación de los yacimientos simulados, descubriendo e identificando los objetos ocultos en las cajas de tierra. Cada hallazgo fue registrado y documentado, siguiendo protocolos arqueológicos básicos, lo que permitió desarrollar habilidades de observación, análisis y síntesis.
  - d. Análisis e interpretación de los hallazgos: Una vez concluida la excavación, los grupos compartieron sus descubrimientos y, bajo la guía del docente, procedieron a analizar e interpretar los objetos encontrados en función de su contexto histórico y cultural. Este proceso fomentó el pensamiento histórico, la argumentación y la empatía, al permitir a los estudiantes comprender cómo las evidencias materiales nos ayudan a reconstruir y entender el pasado.
  - e. Reflexión sobre la ciudadanía y la responsabilidad social: Para cerrar la actividad, el docente promovió un debate en el que se relacionaron los conocimientos adquiridos sobre la prehistoria con la formación ciudadana y la responsabilidad social. Los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de la conservación y estudio del patrimonio histórico y cultural, así como la relación entre pasado, presente y futuro en la construcción de una sociedad crítica, libre y responsable.

La experiencia didáctica descrita logró integrar la enseñanza de la historia y la formación ciudadana mediante una metodología activa y participativa, que permitió a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento histórico, análisis crítico y empatía, al mismo tiempo que los vinculó con el pasado y los hizo conscientes de su rol en la sociedad.

## **5. MÉTODO**

La metodología empleada en este análisis sigue el método de comparación constante, como lo sugiere García (2019). Este enfoque implica recolectar, codificar y analizar datos de manera simultánea, lo que permite identificar patrones, categorías y subcategorías emergentes en las respuestas de los estudiantes.

Además, este estudio emplea el muestreo teórico, que permite descubrir las características o atributos de las categorías y verificar las semejanzas y diferencias de dichas propiedades para generar teoría. En este caso, el muestreo teórico se basó en la saturación teórica, es decir, el punto en el que las comparaciones constantes entre los datos no evidencian nuevas relaciones o propiedades de los datos (Giménez, 2007).

En resumen, el análisis presentado se basa en la Teoría Fundamentada y sigue sus principios metodológicos, incluyendo la codificación abierta, el método de comparación constante y el muestreo teórico.

### **5.1. Descripción del contexto y de los participantes**

#### **5.1.1. Descripción del ambiente**

Ambiente controlado, definido en el aula de clases, en un plazo de 15 días.

#### **5.1.2. Determinación de los sujetos de estudio.**

Estudiantes de 7mo año básico.

1. Sexo: ambos.

2. Edad: 13 – 14 años.
3. Ocupación: estudiantes.
4. Nivel educacional: educación básica incompleta (7mo y 8vo básico).
5. Nivel socioeconómico: medio.
6. Nacionalidad: chilena.
7. Residencia: Comuna de Ninhue.

## 5.2. Instrumentos

Se llevaron a cabo entrevistas para lograr una construcción conjunta de significados frente a un tema (Janesick, 1998), tanto pre y post-intervención para evaluar las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con la enseñanza de la historia y formación ciudadana. Las entrevistas exploraron diversas dimensiones, incluyendo el interés en la historia, la calidad de la enseñanza, los recursos didácticos disponibles, la participación en clase, las fuentes de información utilizadas y las actividades prácticas realizadas.

## 5.3 Técnicas de análisis de datos

El análisis presentado en este caso se basa en la Teoría Fundamentada (TF), un enfoque cualitativo que busca construir teorías a partir de los datos recopilados. De acuerdo con (Corbin y Strauss, 1990).

## 5.4 Sistemas de codificación

En este estudio, se utilizó la codificación abierta para analizar las respuestas de los estudiantes en las entrevistas pre-intervención y post-intervención. Esta técnica es coherente con la TF y sus diferentes escuelas, incluida la escuela constructivista, que hace hincapié en la experiencia subjetiva del investigador y las condiciones sociales propias del objeto de estudio.

## 6. RESULTADOS

### Resultados Pre-Intervención (Ver Tabla 1):

Antes de la intervención, los estudiantes mostraron un interés genuino en la historia, a pesar de enfrentar desafíos en su aprendizaje. Las clases desorganizadas y la falta de comprensión de conceptos de temporalidad histórica obstaculizaban su aprendizaje. Además, identificaron dificultades específicas en la enseñanza, como la profesora de inglés, cuya especialidad no era la historia ni la geografía, lo que dificultaba su labor docente. Los estudiantes también notaron la falta de mapamundi en el aula, lo que limitaba su capacidad para ubicarse geográficamente y contextualizar los eventos históricos.

Asimismo, los estudiantes resaltaron la falta de participación en clase, debido a que los profesores se centraban principalmente en exposiciones y en el uso de textos escolares. La ausencia de actividades prácticas, como salidas a terreno, limitaba aún más su experiencia educativa. No obstante, los estudiantes expresaron interés en colaborar con compañeros de diferentes niveles educativos, reconociendo el valor de este tipo de interacción para enriquecer su aprendizaje.

**Tabla 1.** Resultados de la Entrevista Pre-Intervención: Dimensiones, Categorías y Subcategorías

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Respuestas de estudiantes
-------------	------------	---------------	---------------------------

<b>Percepción Pre-Intervención</b>	Interés en la historia	- Mayoría interesada en estudiar historia	"Los estudiantes mayoritariamente plantean que les gusta estudiar historia no obstante tener clases desorganizadas y no comprender del todo conceptos de temporalidad histórica."
	Dificultades en la enseñanza	- Profesora de inglés enseñando historia y geografía	"Unánimemente los estudiantes plantearon que le era difícil a la profesora enseñarles historia y geografía porque era profesora de inglés."
	Recursos didácticos	- Falta de mapamundi	"Todos los estudiantes plantearon que no se ubicaban en el mapamundi, y que incluso carecían de uno para trabajar en clases."
	Participación en clase	- Clases poco participativas	"Los estudiantes en su mayoría comentaron que sus clases eran poco participativas, ya que los profesores sólo se dedicaban a exponer poder point y trabajar en el texto escolar."
	Fuentes de información	- Uso exclusivo de textos escolares	"Los estudiantes manifestaron casi en su totalidad que sólo leían los textos de clases entregados por el establecimiento."
	Actividades prácticas	- Interés en salidas a terreno	"Los estudiantes indicaron que no habían salido a terreno en salidas académicas, por lo que les gustaría poder hacerlo."
	Colaboración entre niveles	- Enriquecimiento al compartir con compañeros de diferentes niveles	"La mayoría concordó en que es enriquecedor el compartir con compañeros de un nivel diferente, lo que permite que se apoyen y que los mayores apoyen como tutores de los compañeros de curso inferior."

Fuente: Elaboración Propia

### Resultados Post-Intervención (Ver tabla 2):

Después de la intervención, los estudiantes notaron cambios significativos en las clases. Se incrementó la participación y se mostró una preferencia por clases enfocadas en la resolución de problemas, lo que les permitió poner en práctica sus conocimientos y habilidades. Las actividades propuestas generaron un ambiente cómodo y participativo, en el cual los estudiantes pudieron exponer sus hallazgos y relacionarlos con los contenidos estudiados. En términos de aprendizaje, los estudiantes manifestaron haber adquirido conocimientos sobre los periodos de la prehistoria, la edad de piedra y los metales, y pudieron diferenciar entre el periodo Neolítico y Paleolítico. Esta adquisición de conocimientos se atribuyó a la implementación de clases didácticas, en contraposición a las clases expositivas a las que estaban acostumbrados. Además, los estudiantes destacaron la importancia de la participación activa en las clases para mejorar su aprendizaje y comprensión de los temas abordados.

**Tabla 2.** Resultados de la Entrevista Post-Intervención: Dimensiones, Categorías y subcategorías

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Respuestas de estudiantes
-------------	------------	---------------	---------------------------

<b>Percepción Post-Intervención</b>	Cambios en las clases	- Mayor participación	"Todos los estudiantes plantearon que hubo una notable diferencia en las clases, que pudieron participar activamente."
	Preferencia de clases	- Clases resolviendo problemas	"Los estudiantes plantearon de forma unánime que les gustó más las clases en que tuvieron una mayor participación resolviendo problemas."
	Comodidad en actividades	- Cómodos y participativos	"Los estudiantes se sintieron todos cómodos, ya que se divirtieron y participaron, exponiendo los hallazgos y relacionándolos con los contenidos estudiados."
	Aprendizaje	- Periodos de la prehistoria, edad de piedra y los metales, diferenciación entre Neolítico y Paleolítico	"Los estudiantes señalaron de manera unánime que aprendieron sobre los periodos de la prehistoria, edad de piedra y los metales, y cómo vivían los hombres en la edad de piedra. Además, señalaron que podían diferenciar el periodo Neolítico y Paleolítico."
	Estilos de clases	Preferencia por clases didácticas	"Todos los estudiantes comentaron que aprendieron más con las clases didácticas que con las expositivas"
	Estructura de las clases	Clases participativas	"Comentaron que las clases fueron participativas".

Fuente: Elaboración Propia

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### Discusión

En las respuestas de la entrevista pre-intervención, se observa que los estudiantes enfrentan desafíos en el aprendizaje de la historia y la geografía, principalmente debido a la desorganización de las clases y la falta de comprensión de conceptos de temporalidad histórica (Barton y Levstik, 2004). Además, la profesora de inglés, que es la encargada de enseñar estas asignaturas, presenta dificultades para transmitir efectivamente el conocimiento en estas áreas. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social y cultural, por lo que la falta de un ambiente propicio y de un docente especializado en la materia puede dificultar el aprendizaje significativo.

Asimismo, los estudiantes manifiestan carecer de recursos didácticos como mapamundis y reportan poco diálogo y participación en las clases, lo que puede generar dificultades para la construcción de conocimientos y habilidades (Freire, 1970). Además, los estudiantes señalan que solo utilizan los textos escolares proporcionados por el establecimiento, lo que limita la diversidad de fuentes y perspectivas en su proceso de aprendizaje (Wineburg, 2001). A pesar de estos desafíos, los estudiantes expresan interés en estudiar historia y geografía, así como en participar en actividades prácticas como salidas a terreno y en interacciones con compañeros de diferentes niveles académicos. Después de la intervención, los estudiantes notaron una diferencia significativa en las clases, destacando la participación activa, el aprendizaje a través de la resolución de problemas y la comodidad en las actividades.

Además, mencionaron que las clases lúdicas y dinámicas facilitaron la comprensión de los contenidos (Kolb, 1984). Esto respalda la idea de que los métodos de enseñanza participativos y centrados en el estudiante son más efectivos para el aprendizaje significativo que los enfoques expositivos tradicionales

(Dewey, 1938). Las entrevistas pre-intervención y post-intervención sugieren que los estudiantes se benefician de un enfoque de enseñanza más participativo, lúdico y basado en problemas para aprender historia, geografía y ciencias sociales. La intervención muestra que, al cambiar la metodología de enseñanza, se pueden superar las barreras que impiden el aprendizaje significativo y fomentar la participación y el interés de los estudiantes en estas asignaturas. Estos hallazgos están respaldados por teóricos educativos como Vygotsky (1978), Freire (1970), Dewey (1938) y Kolb (1984), quienes han enfatizado la importancia de la interacción social, la participación activa y el aprendizaje experiencial en la construcción del conocimiento. Es importante que los educadores consideren estos resultados al diseñar e implementar lecciones de historia, geografía, ciencias sociales y formación ciudadana. La incorporación de actividades dinámicas, la promoción del diálogo y la colaboración entre estudiantes, así como la diversificación de los recursos didácticos, pueden mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en estas áreas.

### **Conclusiones**

Los resultados obtenidos de las entrevistas pre-intervención y post-intervención proporcionan una visión valiosa sobre la efectividad de la intervención en el aprendizaje de la historia, la geografía, ciencias sociales y formación ciudadana, respaldando la adopción de enfoques didácticos más participativos y centrados en el estudiante en la enseñanza de estas asignaturas.

La intervención permitió superar desafíos previos, como la desorganización de las clases, la falta de comprensión de conceptos de temporalidad histórica y las dificultades específicas en la enseñanza. Al cambiar la metodología y fomentar la participación activa, el diálogo y la colaboración entre estudiantes, se observó una mejora en la comprensión y el interés de los alumnos en estas asignaturas.

La adopción de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, respaldados por teóricos educativos como Vygotsky, Freire, Dewey y Kolb, puede tener efectos significativos en el aprendizaje y la calidad de la enseñanza en historia, la geografía, ciencias sociales y formación ciudadana. Por lo tanto, los educadores deben considerar la incorporación de actividades dinámicas, la promoción del diálogo y la colaboración entre estudiantes y la diversificación de los recursos didácticos para optimizar la experiencia educativa en estas áreas y fomentar un aprendizaje significativo y duradero.

### **REFERENCIAS**

- Aldrich, C. (2009). *Aprendizaje en línea con juegos, simulaciones y mundos virtuales*. Jossey-Bass.
- Bardavio, A. (2020). El valor de la arqueología en la enseñanza. *Revista Otarq: Otras arqueologías*, (4), 231-250.
- Bartelds, H., Savenije, G., & Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Beriter, C. (2002). *Educación y Mente en la Era del Conocimiento*. Routledge.
- Bruner, J. (1961). El acto de descubrimiento. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.

- Chapman, A. (2021). Building historical understanding and thinking through explicit teaching of historical reasoning. In L. A. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar* (pp. 21-36). CITCEM.
- Cooper, H. (2013). *Teaching history creatively*. Routledge.
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 327-341). Trea.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- García, M. y Fernández, I. (2020). Simulación educativa y aprendizaje histórico: análisis de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 48-64.
- García, P. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 10(15), 27-43.
- Gijón, M. y Llorens, F. (2020). Aprendizaje por descubrimiento y formación ciudadana: una propuesta para la enseñanza de la historia en la educación secundaria. *Educación XXI*, 23(1), 163-186.
- Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. In *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (p. 44). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Guerrero, C. & Miralles, P. (2017). Dimensiones e indicadores para el análisis de la influencia del pensamiento creativo en la formación del pensamiento histórico. *Clío: History and History Teaching*, 43, 11-23. [http://clio.rediris.es/n43/articulos/monografico2017/nonografico2017\\_1.pdf](http://clio.rediris.es/n43/articulos/monografico2017/nonografico2017_1.pdf)
- Janesick, V. (1998). *Journal Writing as a Qualitative Research Technique: History, Issues, and Reflections*.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education: an International Comparison*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Kerr, D. (2002). An International Review of Citizenship in the Curriculum: The IEA National Case Studies and the INCA Archive. En J. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwille, *New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison* (pp. 207-237). Amsterdam: Elsevier Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Kuhn, D. (2019). Desarrollando el pensamiento reflexivo: El papel del aprendizaje de segundo orden. *Psicóloga Educativa*, 54(3), 162-175.
- Lee, P., y Shemilt, D. (2019). El concepto de toma de perspectiva histórica. *Revista de Estudios Curriculares*, 51(3), 320-338.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Martínez, M. y Llorente, D. (2022). Innovación educativa y enseñanza de la historia: el proyecto "Historia 13-16". *Revista de Investigación en Educación*, 20(1), 72-89.
- Masriera, C. y Palomo, A. (2009). Arqueología experimental i difusió. *Cota zero*, 24, 31-38.
- Mathieu, J. (Ed.). (2002). Arqueología experimental: replicación de objetos, comportamientos y procesos del pasado. Informes arqueológicos británicos limitados.
- Mayer, R. (2004). ¿Debería haber una regla de tres strikes contra el aprendizaje por descubrimiento puro? *Psicólogo estadounidense*, 59(1), 14-19.
- MINEDUC. (2016). Ministerio de Educación de Chile. Historia, geografía y ciencias sociales, Programa de Estudio Séptimo básico. Primera edición. Santiago de Chile.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de la interpretación de las fuentes históricas en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, 41-56.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias. *Alemania*, 75, 13-16.
- Romero, J., y García, L. (2021). Desarrollando habilidades históricas: el método del historiador en el aula. *Revista de Estudios Sociales*, 39(2), 60-75.
- Ruiz, M. y Font, R. (2021). El proyecto "Historia 13-16": una propuesta para la formación ciudadana en la educación secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Educación y Psicología*, 6(1), 14-30.
- Sakki, I., & Pirttilä-Backman, A. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: a study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 65-85. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566166>
- Sánchez, M. y López, J. (2021). Arqueología experimental y enseñanza de la historia: una propuesta didáctica para el aprendizaje de la Prehistoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 85-100.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2006). El uso de fuentes históricas y la construcción de la identidad nacional en la enseñanza obligatoria. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 51, 15-28.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.

- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Prensa de la Universidad de Harvard.
- Wearing, J. (2011). *Teaching archaeological thinking: A professional resource to help teach six interrelated concepts central to students' ability to think critically about archaeology*. Critical Thinking Consortium.
- Wineburg, S. (2001). *Pensamiento histórico y otros actos antinaturales: trazando el futuro de la enseñanza del pasado*. Prensa de la Universidad de Temple.



### 35. Ciudadanía global y ODS: análisis de los libros de texto de educación secundaria

Sánchez-Fuster, M.<sup>a</sup> Carmen

Sánchez Ibáñez, Raquel

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** En este trabajo se evalúa se la presencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los libros de texto de Educación Secundaria de Ciencias Sociales. En concreto, en un manual de una de las editoriales con mayor presencia en el mercado de los libros de texto. Con tal fin, se ha realizado un análisis cuantitativo de las actividades en relación con cada uno de los ODS y en función de las temáticas propuestas con el fin de identificar si son actividades motivadoras y capaces de formar ciudadanos críticos, estudiantes un compromiso activo con la sostenibilidad. A través del análisis del libro de texto se trata de responder a las siguientes cuestiones: ¿Están representados todos los ODS en las actividades? ¿Qué ODS tienen mayor presencia en cada unidad? ¿Tienen mayor presencia los ODS en los temas de geografía o en los de historia? Los resultados obtenidos nos muestran que el libro de texto de la editorial analizada propone a los estudiantes actividades vinculadas con la mayoría de los ODS (342 actividades), siendo los ODS 8 “Trabajo y crecimiento económico”, ODS 10 “Reducción de las desigualdades” y ODS 12 “Producción y consumo responsable” los que tienen mayor presencia en las actividades. El libro analizado ofrece al usuario actividades basadas en temas muy actuales y que a priori pueden resultar altamente motivadoras, tanto para el profesorado como para los estudiantes, que son los usuarios finales de estos materiales curriculares.

**PALABRAS CLAVE:** Objetivos Desarrollo Sostenible (ODS), Evaluación, libros de texto, Ciudadanos críticos

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este trabajo se inserta en la línea de evaluación de los recursos didácticos y en concreto la del libro de texto, por ser este el material curricular más usado en la escuela como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y eje vertebrador y contenedor de otros recursos didácticos. Los manuales escolares son los materiales curriculares con mayor incidencia cuantitativa y cualitativa en el aprendizaje del alumnado dentro del aula y sirven de apoyo al profesorado (Prats, 2012, Bel y Colomer, 2018) y en muchos casos es el único recurso didáctico que el maestro utiliza (Travé, 2010).

Pretendemos conocer si con la incorporación de la perspectiva de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en los libros de texto se podrá cumplir el primero de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente, si será la herramienta adecuada para contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas y prepararse para el ejercicio de una ciudadanía crítica de acuerdo a los cambios introducidos en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE 2020) y Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 2022). En este trabajo se parte del análisis de un libro de texto de 3.º Curso de Educación Secundaria de un libro editado en 2022 de acuerdo adaptado a las nuevas exigencias legislativas.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible surge en la Asamblea General de la ONU (Cumbre de 2015), se trata de un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia (United Nations, 2015). Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) se han convertido en la hoja de ruta para todos los países, que siguiendo las recomendaciones internacionales han intentado incluir los ODS en el ámbito educativo, conscientes de que las escuelas son el lugar adecuado para comenzar a implementar estos objetivos. La formación desde la escuela de ciudadanos críticos, conscientes y respetuosos “ciudadanos globales”, se vislumbra como el camino más adecuado para conseguir un mundo más igualitario y sostenible para fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas.

El ODS 4 se concreta en varias metas, la siete señala que para el 2030 todos los estudiantes deben adquirir los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible (Murillo y Duk, 2017), desde varias disciplinas y en concreto desde las ciencias sociales se puede hacer una gran contribución para cumplir todas y cada una de las metas.

Los cambios en la sociedad actual, la globalización y la entrada en vigor en el año 2022 la nueva ley educativa LOMLOE, ha obligado a las editoriales a preparar nuevas ediciones de los libros de texto que cumplan y se adapten a las exigencias de la ley actual, incorporando y contemplando la educación para una ciudadanía global y la educación para la sostenibilidad en sus manuales. Una de las tareas fundamentales de la educación es abordar las cuestiones que son altamente relevantes para la sociedad. Este reto se ha venido asumiendo desde hace varias décadas en la didáctica de las ciencias sociales desde el abordaje de lo que se conocen como problemas sociales relevantes (Canal, Costa y Santisteban, 2012) que actualmente toman visibilidad a través de los ODS. Es de vital importancia concienciar a los estudiantes de las consecuencias y efectos que la acción humana puede tener sobre el planeta, acabar con

las desigualdades en las oportunidades de educación, en la adquisición de los recursos luchar por la igualdad de género y lograr que las ciudades y pueblos en los que vivimos sean cada vez más sostenibles, por tanto, educar a nuestros estudiantes para que traten de evitar la degradación del planeta con acciones cotidianas y puntuales. Desde los distintos niveles educativos y partiendo del currículo se hace un gran esfuerzo por dotar al alumnado de los conocimientos y competencias con el fin de que el estudiante sea capaz de analizar las manifestaciones humanas sobre el medio que lo rodea, fundamentalmente a través de asignaturas como las Ciencias Sociales y Naturales (De Miguel, 2021). Son estas disciplinas que tratan contenidos en su currículo contenidos que más se aproximan a la problemática de tipo ambiental (Sánchez-Fuster et al. 2022) y sirven para tratar la sostenibilidad en su sentido más amplio. Corrales y Garrido (2021) señalan que la educación para la sostenibilidad se enmarca muy bien en el currículo de las ciencias sociales, y en especial en el de Geografía, ya que incluye contenidos que, a priori, pueden servir para esta tendencia educativa actual preocupada por incluir los ODS en el ámbito académico.

Para De Miguel (2021) la disciplina Geográfica es capaz de enfrentar a los estudiantes a la complejidad y diversidad de procesos, a entender las interconexiones entre el hombre y el entorno natural a fomentar el pensamiento analítico (datos, visualización), el pensamiento crítico (juicio, evaluación) y el pensamiento lateral (creativo, resolución de problemas). Por su parte la historia es la ciencia del tiempo social y la encargada de despertar en los estudiantes el pensamiento crítico.

Los retos económicos, sociales, medioambientales y políticos a los que se enfrenta la humanidad en el siglo XXI, exigen una educación que permita a los jóvenes comprometerse con el mundo de forma creativa y responsable ((UNESCO, 2020). Necesitamos una educación para el desarrollo sostenible, una educación que "capacite a los alumnos para tomar decisiones con conocimiento de causa y emprender acciones responsables en favor del medio ambiente". La UNESCO, conscientes de la importancia del tema ha elaborado una guía con el objetivo de que sea un documento de referencia para los ministerios de educación, las autoridades nacionales encargadas de los planes de estudios, los autores de libros de texto y editores, que son las partes interesadas en la elaboración de libros de texto la tengan en cuenta con el objetivo de que les sirva de ayuda para diseñar una nueva generación de libros de texto.

La UNESCO pretende que este manual o guía sirva para que los nuevos libros de texto editados se aparten de la transmisión mecanicista de información y conocimientos procedimentales desprovistos de relevancia contextual. Intenta la institución contribuir a que las nuevas ediciones de libros fomenten las competencias y capacidades de los jóvenes en aras de configurar sociedades más pacíficas y sostenibles. Se trata, en definitiva, de ayudar a las editoriales a producir una nueva generación de libros de texto que integren la educación para el desarrollo sostenible e integren los ODS.

El objetivo del trabajo que aquí se presenta, ha sido evaluar un libro de texto con el fin de conocer si las nuevas ediciones de los libros españoles de las asignaturas de Ciencias Sociales se adaptan a estos requerimientos marcados por las Naciones Unidas y son materiales válidos para formar estudiantes un compromiso activo con la sostenibilidad y por tanto ciudadanos crítico. Los objetivos se concretan en evaluar en la medida que están presentes los ODS en la gama de actividades que presenta el libro de texto y ver su peso en cada unidad y constatar si tienen la misma presencia en los temas de geografía que en los de historia.

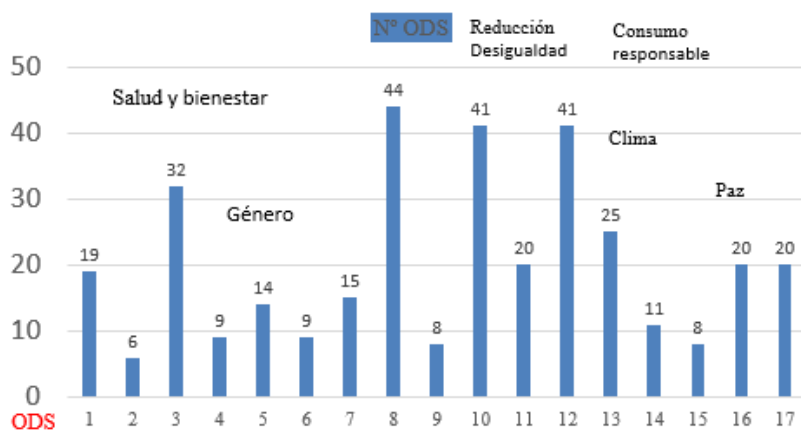
### 3. MÉTODO

Se ha realizado un análisis de un libro de Ciencias Sociales de 3.º de Educación Secundaria (ESO) con un enfoque cuantitativo, se han cuantificado y hecho cálculos estadísticos del número de actividades del libro de texto en las que se trabajan los ODS, del número de ODS por temas y de la representación de cada uno de los ODS en el libro de texto, también se ha cuantificado la presencia de los ODS en los temas propiamente de geografía frente a los de historia. Para ello se ha elaborado una parrilla de vaciado en el que se han ido anotando para cada uno de los ODS el número de las actividades y la temática. El libro seleccionado se editó en el año 2022 en base a la normativa educativa vigente y lo conforman 18 temas de los cuales siete son temas específicos de geografía y siete de historia. Para el vaciado de los libros se ha utilizado una parrilla, en la que se han ido anotando para cada tema los ODS que se podrían trabajar con las actividades propuestas por el manual.

### 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Por lo general, cada una de las 18 unidades que conforman el libro de texto presenta una estructura similar. En cuanto a la distribución de las actividades, cada unidad consta generalmente de una actividad de entrada y unas 29 actividades de desarrollo y 8 de síntesis. Hay que señalar que algunas de las actividades que propone el libro son susceptibles de utilizar para trabajar varios ODS y en esos casos una misma actividad puede aparecer cuantificada en más de un ODS. Se han contabilizado un total de 343 actividades adecuadas para trabajar alguno de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. El ODS 8 “trabajo decente y crecimiento económico” destaca con 44 actividades, junto al ODS 10 “reducción de las desigualdades y el ODS 12 “Producción consumo responsable con 41 actividades cada uno de ellos. Le siguen en importancia el ODS 3 “Salud y bienestar” (32 actividades) y el ODS 13 “Acción por el clima” con 25 actividades (Figura 1).

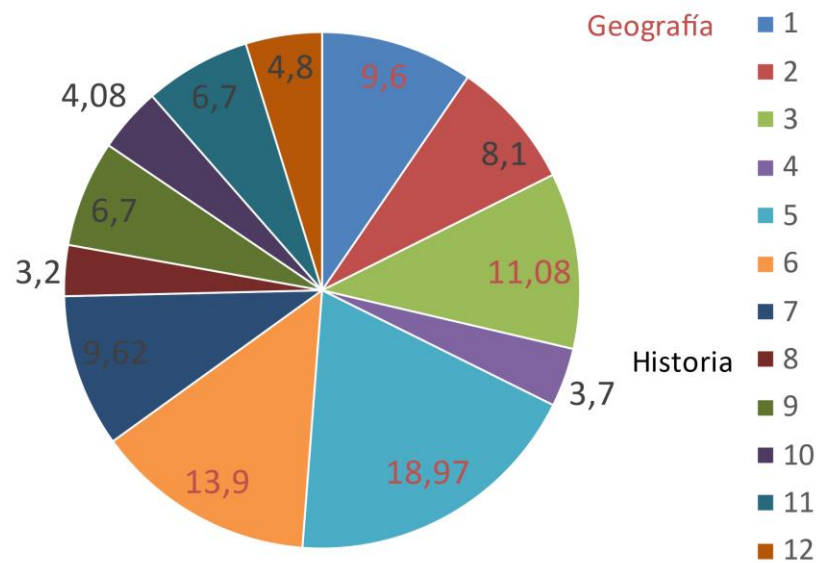
En cuanto las preguntas que nos hemos formulado ¿El libro educa para la igualdad de género? El manual presenta 14 actividades (7 de geografía y 7 de historia) que versan sobre la igualdad de género (ODS 5) ¿Educa por la paz? son 20 (5,84%) las actividades relacionadas el ODS 16 “paz y justicia” ¿Se potencia el respeto al entorno? Son 25 actividades (7,3%) dedicadas al ODS 13 “acción por el clima” y 8 (2,3 %) al ODS 15 “vida de ecosistemas terrestres” y 11 (12,86%) actividades al ODS 14 “vida submarina”, en total el 12,86% de las actividades están alineadas con el respeto al entorno y la protección del medioambiente.



**Figura 1.** Número de actividades para cada uno de los ODS

En cuanto a la distribución de las actividades por ODS (Figura 2) para cada una de las unidades del libro, destacan los temas de geografía, siendo la unidad 5 “Un mundo desigual” la que presenta un mayor porcentaje de actividades (18,97%), le sigue en importancia la unidad 6 centrada en los retos de la sociedad actual con 13,9 % de actividades, el tema 3 dedicado a geografía industrial (11,1%). En los temas de historia la mayor presencia de actividades para tratar los ODS se da en las unidades 9 (revoluciones burguesas) y la unidad 11 (revolución industrial) le siguen la unidad 11 dedicada a la temática de la revolución industrial y la unidad 12 dedicada al colonialismo e imperialismo con 6,7 % de las actividades y 4,08% respectivamente. Hay que destacar que son los temas de geografía frente a los de historia los que presentan mayor número de actividades vinculadas con las temáticas de los ODS.

Los datos obtenidos del análisis del libro de texto nos permiten afirmar que el manual está actualizado de acuerdo con las normativas educativas vigentes y que la editorial ha hecho una gran labor por incluir temáticas de actualidad vinculadas con el desarrollo de los ODS en gran parte de las actividades analizadas. Sin duda, estas actividades son muy adecuadas para que los estudiantes reflexionen de manera crítica sobre los problemas globales del siglo XXI, actividades que potencian el respeto a otras culturas, se reconoce la igualdad de la mujer, se da valor al entorno y son indicadas para educar para la paz a los ciudadanos del siglo XXI. El libro analizado sigue las recomendaciones de Rivero, Moradiellos y González-González (2023), al incluir una gran diversidad de ejercicios y de tareas para facilitar una enseñanza de la geografía e historia crítica y reflexiva. Sin embargo, al ser reciente la edición del libro de texto de acuerdo con las normativas vigentes que aconsejan la inclusión de los ODS son escasos los trabajos publicados que analizan la temática aquí tratada, por tanto, es una línea de investigación incipiente que se debe desarrollar. Podemos destacar que López-Atxurra y De la Caba (2012) abordaron el análisis de los libros de texto de Conocimiento del Medio en Educación primaria, con el fin de conocer si potencian la participación ciudadana y señala que tienen presencia en todas las editoriales analizadas, tan solo el 4% de las páginas del libro se relaciona con estos contenidos.



**Figura 2.** Porcentaje de ODS por cada unidad

La incorporación de la perspectiva de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en los libros de texto se podrá cumplir el primero de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y será la herramienta adecuada para contribuir a desarrollar en los estudiantes las capacidades que les permitan conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas y prepararse para el ejercicio de una ciudadanía crítica

## 5. FINANCIACIÓN

Estudio realizado en el marco del proyecto financiado por MICINN (PID2020-113453RB-I00) La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática.

## REFERENCIAS

- Bel, J. C. & Colomer, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23.
- Canal, M., Costa, D. & Santiesteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba Fernández, F. García-Pérez, A. Santiesteban Fernández (Coord.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.527-536). Asociación universitaria de profesorado de didáctica de las ciencias sociales.

- Corrales Serrano, M. & Garrido Velarde, J. (2021). Los objetivos del desarrollo sostenible como contenido transversal en la enseñanza de la Geografía. Una experiencia de gamificación en 1º de la ESO, *Didacticae*, 9, 7-23.
- De Miguel González, R. (2021). Didáctica de la geografía y ciudadanía sostenible. *Didacticae*, 9, 4-6.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- López Atxurra J.R. & De la Caba Collado, M.A (2012). Educación para la participación ciudadana en los libros de texto oportunidades y resistencias. En N. de Alba Fernández, F. García-Pérez, A. Santiesteban Fernández (Coord.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 78-32). Asociación universitaria de profesorado de didáctica de las ciencias sociales.
- Murillo, F. J. & Duk, C (2017). El Ods 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista latinoamericana de Educación inclusiva*, 11 (2), 11-13.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Rivero, P., Moradiellos, E. & González-González, J. M. (2023). El libro de texto ante el reto de la enseñanza de la Historia en el siglo XXI. En: I. Bellatti, C. Fuentes Moreno, P. Miralles y L. Sánchez-Gómez, *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática* (pp.149-156). Octaedro. Colección: Horizontes Universidad.
- Sánchez-Fuster, M.C., López-López, I. & Martín Rives, L. (2023). Los ODS en el ámbito universitario: programa “ODSESIONES” (Universidad de Murcia). M.E. Cambil Hernández, A.R Fernández Paradas, y N. Alba Fernández (Coord.). *La Didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Narcea, 2023.
- Sánchez Fuster, M.C., Trigueros-Cano, F. J. & Monteagudo-Fernández (2023). Evaluación y didáctica de las ciencias sociales en la educación obligatoria. En : I. Bellatti, C. Fuentes Moreno, P. Miralles y L. Sánchez-Gómez *las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática* (pp.157-166). Octaedro. Colección: Horizontes Universidad.
- Travé, G. (2010). Comentario al artículo de Luis del Carmen: Los materiales de desarrollo curricular, un cambio imprescindible. *Investigación en la escuela*, 72, 61-64.
- United Nations General Assembly 2015, Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1. [www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html](http://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html).

United Nations (2017). Textbooks for sustainable development: a guide to embedding. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259932>

United Nations (2020). Education for sustainable development: A road map. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M. y Espejo-Antúnez, L. (2019). What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. *Sustainability*, 11 (13).



### **36. *Influencers* de otra época. Usando Instagram para estudiar la Historia de las Mujeres y su representación en la pintura de la Edad Moderna**

Castiñeyra Fernández, Patricia

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** En este trabajo creamos un proyecto de la asignatura de Geografía e Historia, en el que los alumnos deben crear y mantener durante el curso un Instagram dedicado a las mujeres que vivieron en el Renacimiento, en el que, a través de la pintura, se muestren arquetipos trasladados a la representación femenina. De esta forma, conoceremos cómo estos arquetipos de la pintura nos hablan de la Historia de las Mujeres del Renacimiento. Además, se incluirá una comparación entre la forma de representar a las mujeres en el Renacimiento con imágenes actuales de la publicidad o del mundo de las *influencers* para comprender cómo la imagen femenina continúa mostrando un ideal de mujer.

**PALABRAS CLAVE:** mujeres, pintura, educación, edad moderna, Instagram.

## 1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Geografía e Historia no sólo es fundamental para conocer los acontecimientos que nos han marcado como civilización y llevado a nuestro presente, sino también para realizar una educación transversal, en la que el alumno y la alumna consiga desarrollar, no solo los conocimientos aplicados a la materia, sino también su personalidad, su pensamiento crítico y la capacidad de ser consciente del mundo que le rodea. A través del conocimiento de la Historia y la Geografía del mundo que habitamos podemos hacer que los y las estudiantes tomen conciencia de eventos y situaciones de desigualdad, injusticia y violaciones de los derechos humanos que se han dado a lo largo de los siglos, y sean capaces de reflexionar sobre ello y traerlo al presente, intentando comprender cómo algunas de estas situaciones continúan dándose y la importancia de luchar contra ellas, pues son el futuro de todas las sociedades.

El instituto es el lugar donde los más jóvenes desarrollan sus capacidades sociales y ponen de manifiesto sus valores (González López y López Liria, 2021, p.402), ya que es en este lugar donde más desarrollan las relaciones sociales con una cantidad numerosa y variada de personas. Por ello, la educación no solo pasa por adquirir los conocimientos de las diferentes materias, sino también por formar en valores (González López y López Liria, 2021, p.402). En este trabajo en concreto, vamos a centrarnos en la educación de los pensamientos no discriminatorios en función del sexo, en el feminismo y en la lucha por la igualdad, a través del estudio de la Historia con perspectiva de género.

En esta propuesta se hablará acerca de la importancia de introducir la perspectiva de género en los institutos, a través de la asignatura de Geografía e Historia, y de usar las nuevas tecnologías para conectar mejor con el alumnado. Para ello, se propone realizar un proyecto para la asignatura de Geografía e Historia, en segundo de E.S.O., en el temario destinado al estudio de la Edad Moderna. Se impartirán una serie de clases teóricas, en las que se analice la situación de las mujeres durante la Edad Moderna, a través del arte de dicha época, pues este lenguaje visual resulta más comprensible y atractivo para los y las alumnas.

Este conocimiento se divulgará por unos perfiles de Instagram que el alumnado, dividido en grupos, irá subiendo en forma de *post* o de *reel*, usando la información y las imágenes que se han ido viendo en clase. Se subirán dos publicaciones al mes, una con información histórica, y otra en el que se comparen imágenes femeninas realizadas en el Renacimiento o el Barroco, comparándolas con imágenes actuales de la publicidad, el cine, de *influencers*, etc., para que los y las alumnas comprendan cómo la imagen femenina ha sido, y sigue siendo, un constructo social y cultural. Todo este trabajo irá siempre guiado por la docente, intentando dedicar dos clases a su realización (una clase cada quince días).

La propuesta se basa en la necesidad de incluir la Historia de las mujeres y la perspectiva de género en esta asignatura, para acabar con el enfoque patriarcal que la domina, en la que la Historia de las mujeres y los personajes femeninos relevantes (a excepción de unas pocas) no aparecen en los libros de texto ni en los currículos (Ortega, D. y Olmos, R., 2019, p.83). Tampoco aparece en muchos casos en los discursos de los docentes, ya sea por falta de interés en este tema, por falta de formación o bien por falta de tiempo. El proyecto propuesto cuenta además con la enorme presencia que actualmente tienen las tecnologías y las redes sociales, especialmente entre nuestra juventud, que pasa gran parte de su tiempo navegando en ellas.

Estos nuevos elementos han cambiado la forma de percibir el mundo de los y las adolescentes, que reciben la información a través de los medios tecnológicos y las redes sociales, donde se consume de forma fácil y rápida; además, están rodeados de una cantidad abrumadora de imágenes, lo que hace necesario que sean capaces de consumir de forma crítica y selectiva tanto esas imágenes, como la información que les llega.

## **2. HISTORIA DE LAS MUJERES, PERSPECTIVA DE GÉNERO Y EDUCACIÓN**

Como aseguran Simón, Ortiz y Férez (Simón, M.M., et al., 2013) “desde la enseñanza de la Historia podemos desarrollar contenidos sociales que favorecen la comprensión histórica y social del mundo” (p.2). Es necesario para ello llevar a cabo una metodología de trabajo activa cuando estamos en el aula, para que los y las alumnas puedan desarrollar su pensamiento crítico y comprensión de los problemas sociales, en este caso concreto, de la existencia de la desigualdad de sexos. Así, la materia de Historia en los institutos se convierte en un ejercicio en el que se analizan los problemas de las sociedades pasadas para entender y así poder trabajar y luchar contra los que existen hoy en día (Simón, M.M., et al., 2013, p.3).

Aunque es un problema que está en vías de solucionarse dándole importancia y visibilizándolo, lo cierto es que parece que todavía existe un desinterés hacia la introducción de la Historia de las mujeres y la perspectiva de género en el mundo de la educación. Si bien es cierto que existen esfuerzos innegables por parte de algunos docentes, centros e incluso desde las propias leyes de educación, estos no se ven reflejados en los libros de texto, ni en el currículo de la asignatura de Geografía e Historia, ni en la realidad de las clases, donde parece que solo algunos docentes concienciados con el problema se esfuerzan en poner una solución (Fernández, I., et al., 2021, p.575). Podemos asegurar que, en materia de *coeducación*, los libros de texto no acompañan ni al alumnado ni al profesorado de la asignatura, pues los contenidos están faltos en materia de género y es recurrente la invisibilidad de referentes femeninos y de la Historia de las mujeres en general (Sanjuán, E., 2020, p. 175). Frente a esto, el profesorado concienciado con el tema lo intenta solucionar esforzándose en añadir contenidos e información sobre estos temas.

Cuando, por ejemplo, estudiamos el Renacimiento en la materia de Historia, se explica con detalle lo que supone la llegada del Humanismo y la creación de un nuevo “ideal de hombre” basado en la educación y la consecución de valores y habilidades tanto relacionadas con el físico como con el intelecto. Pero ¿qué ocurre en estos momentos con las mujeres? ¿Están viviendo los mismos avances en materia de individualidad, éxito y educación que los hombres? Esto se preguntó la investigadora Joan Kelly Gadoll (Kelly, J., 1977) y la respuesta fue negativa, pues precisamente la llegada del Estado Moderno fue un retroceso en la vida femenina. Sin embargo, esto no se enseña en clase, aportando así una visión sesgada de lo que ocurrió, pues la mitad de la sociedad de aquel momento en Europa no estaba viviendo las mismas oportunidades. Con este ejemplo se pretende mostrar la importancia de introducir la perspectiva de género en los estudios de Historia en la educación secundaria.

La perspectiva de género fue insertándose en la investigación histórica gracias a las profesoras que lucharon a partir de los años 70 del siglo XX por el feminismo y por una mayor visibilización del papel femenino, comenzando así la andadura de la Historia de las mujeres.

Es también durante los años 70 cuando el concepto de género aplicado a la Historia toma fuerza, siendo ahora entendida a partir de las diferencias que a lo largo de los siglos se han establecido entre las vidas de las mujeres y los hombres, teniendo siempre en cuenta que el género es un constructo social que determina la percepción del mundo (Iglesias, M., 2007, p.121). Una vez señalado este concepto se comprende por qué es tan útil introducirlo en la enseñanza de la Historia, para que ésta sea más igualitaria y feminista.

Por otro lado, cabe destacar la importancia que la Historia del Arte tiene como fuente para la Historia de las Mujeres. Las fuentes han sido uno de los principales problemas a la hora de investigar en este campo, ya que, al estar insertas en el ámbito privado y doméstico, las mujeres no se encuentran en los documentos ni en otras fuentes escritas, y en muchos casos estos testimonios no han sido conservados, por lo que, a las mujeres, como asegura Cristina Segura (2006, p.14) “hay que ir a buscarlas”. ¿Y dónde es el medio en el que podemos encontrar a miles de mujeres? En la pintura. Pero para encontrar a las mujeres allí hay que tener en cuenta que se trata de imágenes mediadas por la mente del hombre, del artista masculino y de la sociedad patriarcal, que establece cómo es el ideal de mujer, por lo que no estamos ante una representación de la mujer real de la época, sino ante una idealización. En la época que nos ocupa los modelos son tomados de las mujeres del cristianismo o la mitología: aprovechando el poder y la influencia que tenían sobre las mujeres, estas imágenes de mujeres eran usadas para difundir y legitimar el nuevo ideal de mujer de la Edad Moderna.

Es fundamental entender que la influencia que las imágenes tenían en las mujeres de los siglos XVI y XVII es la misma que hoy en día tienen las imágenes en nuestra sociedad. Por otro lado, debemos aquí también insertar la perspectiva de género y entender que las mujeres representadas en la pintura no son objetos, sino sujetos parlantes, que nos hablan y nos cuentan cuáles eran sus circunstancias, siempre que sepamos analizarlas y ponerlas en relación con su contexto (Castiñeyra, P., 2019, p.15). Encontramos en estas últimas puntualizaciones algunas bases fundamentales de este proyecto: la importancia de introducir la perspectiva de género en la Historia, la utilidad de la Historia del Arte tanto para estudiar a las mujeres, como para que el alumnado comprenda la importancia de la imagen, y la necesidad de hacer esto en la Educación Secundaria, no solo para visibilizar a las mujeres, sino también como herramienta para luchar contra la desigualdad de género.

En la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre) se hace referencia en diferentes ocasiones a la igualdad, los roles de género y a la importancia de que el alumnado se haga consciente de los problemas existentes, desarrollen un pensamiento crítico y comprendan la necesidad de poner soluciones. Como ejemplos, podemos ir al Capítulo III, artículo 22.3, donde se habla de la perspectiva de género, o al 23.c donde dice explícitamente que es necesario conocer las diferencias entre sexos, rechazar los estereotipos y entender la necesidad de la igualdad. Otro ejemplo lo encontramos en las Disposiciones Adicionales, en concreto en la vigesimoquinta, donde especifica que las Administraciones educativas deben promover que en los libros de texto y en los currículos haya igualdad de género, algo que no se cumple, aunque tampoco se puede negar que hay ciertos esfuerzos incipientes por conseguirlo. En el BORM n.º 283, del viernes 9 de diciembre de 2022, se establecen las disposiciones de la LOMLOE en la Región de Murcia, y en ellas encontramos también referencias a la igualdad en el apartado dedicado a la asignatura de Geografía e Historia de Secundaria.

Una de las más interesantes es la referencia a la necesidad de que el alumnado sea capaz de ver cosas del presente y comparar con el pasado, como se explica en el apartado de Orientaciones Metodológicas. Por otro lado, en los Saberes Básicos de la asignatura, en el apartado A, aparece nombrada la igualdad y los roles de género, así como la necesidad de señalar y comprender las situaciones que durante el periodo que estudiamos son discriminatorias hacia las mujeres. Con el proyecto que proponemos, entre otras cosas ya señaladas, se desarrolla la Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC), pues con este trabajo conseguimos comprender una cultura de otro tiempo, también la importancia de la expresión artística como expresión del ser humano y herramienta de propaganda para las sociedades, tomando así conciencia sobre cómo el patrimonio nos ayuda a mirar el mundo y darle forma. Por supuesto, la Competencia ciudadana (CC) también se trabaja aquí, pues los valores de los derechos humanos, en concreto la igualdad entre hombres y mujeres, es el tema central que nos ocupa.

Es especialmente importante la introducción de referentes femeninos y de la perspectiva de género si tenemos en cuenta que vivimos en una época en la que los adolescentes (sobre todo los chicos, pero también en algunos casos las chicas) están viviendo una especie de efecto rebote hacia el feminismo, en muchos casos por una sensación de agresión hacia ellos y por la creencia de que esta lucha es para la superioridad de las mujeres y la pérdida de derechos por parte de los hombres. Estas ideas, que provienen de la mala propaganda hacia el feminismo en diversos medios y de escuchar a *influencers* o *youtubers* que lanzan tristemente mensajes negativos hacia la corriente feminista, así como de las coyunturas educacionales en sus hogares, han hecho que estos chicos y chicas tengan una visión negativa de todo lo que se refiere a la perspectiva de género, el feminismo, la lucha por la igualdad, llegando incluso a no entender o estar en contra de la inclusión de la Historia de las mujeres en las aulas.

Diversos medios han llevado a cabo estudios y encuestas en las que se ha demostrado que existe esa visión negativa. Entre los argumentos que utilizan estos chicos (e incluso las chicas en algunos casos) encontramos la idea de que las mujeres quieren superioridad por encima del hombre, que la violencia de género no existe o que sienten “miedo” de que se les acuse de cualquier tipo de agresión machista o sexual. En artículos de medios y periódicos digitales como *20 Minutos*, *Newtral* o *Europa Press*, se han publicado los resultados de estudios y encuestas que hablan sobre estos conceptos sobre la igualdad en la juventud, y son en cierta medida preocupantes (<https://www.newtral.es/jovenes-violencia-de-genero-feminismo-barometro-2021/20210930/>), aunque también hay resultados esperanzadores, como los conseguidos por González y López (2021), en los que los porcentajes de alumnos y alumnas que responden negativamente a estos conceptos de igualdad son alrededor del 20 y el 30 %; pese a que podría considerarse una cifra relativamente baja, sigue siendo preocupante que a día de hoy encontremos adolescentes que no entiendan el concepto de feminismo (González, M.M. y López, R., 2021, p.406) o tengan poco interés en un tema tan trágico como la violencia de género.

Volvemos aquí a señalar la importancia de los centros educativos como el lugar de formación de las próximas generaciones y de la necesidad, por tanto, de que en estos exista una conciencia de género que identifique las diferencias existentes en épocas anteriores y actuales entre las mujeres y los hombres (Simón, M.M., et al., 2013), pues es el lugar donde se educa a las personas que tendrán que continuar con la erradicación.

### 3. LAS TECNOLOGÍAS Y SU CAPACIDAD EDUCATIVA. UN NUEVO LENGUAJE

Vivimos en un mundo conectado a través de internet, la tecnología y las redes sociales. A todas las personas esto le ha cambiado la forma en la que se comunica, accede a la información y la consume, pudiendo establecer como características de esta sociedad hiperconectada la rapidez (Hernández, A., 2021, p.93), tanto en la forma en que nos comunicamos con los demás, como en la forma en que accedemos y consumimos la información, lo que nos ha llevado a ser más impacientes y perder rápido la concentración y el interés; a esto hay que sumarle que vivimos en la era de la imagen, a través de la cual comprendemos y construimos nuestra percepción del mundo. La población más joven también sufre una mayor necesidad de información rápida, una mayor desconcentración y fácil pérdida del interés si no pueden consumir el producto de forma rápida, especialmente si no va acompañado de lo visual. Sin embargo, también hay ventajas en esta nueva hiperconectividad, como la mejora y rapidez en las comunicaciones entre alumnado y también hacia los profesores, el acceso rápido a información, un conocimiento más global del mundo, pero sobre todo debemos ser conscientes de la capacidad educativa de estas nuevas herramientas y la importancia de usarlas, pues son los nuevos medios a través de los que nuestro alumnado comprende el mundo; tanto es así, que las últimas leyes educativas (LOE, LOMCE y LOMLOE) siempre han añadido la Competencia digital como parte fundamental del aprendizaje en etapas de educación obligatoria (Hernández, A., 2021, p.93).

La importancia de desarrollar las competencias digitales se basa en la cantidad de tiempo que los adolescentes están en contacto con este medio, que hace fundamental que conozcan sus ventajas y desventajas, especialmente aquellas que tienen que ver con la seguridad y los datos personales. Además, los chicos y las chicas adolescentes están construyendo su imagen a través del medio digital por lo que es clave que sean conscientes de cómo y por qué se construye la imagen de las personas a través de la fotografía, los audiovisuales o la pintura, algo que se pretende abordar con el proyecto que nos ocupa. En especial son las redes sociales, como Instagram o TikTok, las más usadas por los y las adolescentes, siendo éstas un pilar básico en su socialización: un estudio del INE analizado por Hernández Plaza (Hernández, 2021, p. 94), sobre el equipamiento de las TIC en los hogares, asegura que un 93% de los adolescentes tienen estas redes sociales y que el tiempo que pasan en ellas va de cinco a siete horas diarias. Está claro que las redes sociales pueden derivar en problemas relacionados con la adicción, los problemas de autoestima o incluso las agresiones, por lo que se ha creado una nueva responsabilidad dentro del mundo educativo con respecto a ellas.

Aunque las redes sociales han aparecido como medio comunicación y entretenimiento, es indudable que tienen un gran potencial como herramienta para la enseñanza: es un lenguaje más comprensible para el alumnado, una información rápida y directa, les resulta muy entretenido y lo manejan con mucha soltura (Marín, V. y Cabero, J., 2022, P.27). Es por esto que se ha escogido Instagram como parte del proyecto que presentamos en este trabajo, ya que podemos aunar el aprendizaje con la diversión, y además nos da interesantes oportunidades como la capacidad de aprendizaje al tener que comprender para resumir en un *post* la información que vayan a publicar, y la ocasión de ser conscientes de la importancia de la imagen que construimos y proyectamos a través de las redes sociales, cuando comparen imágenes actuales con pinturas de la Edad Moderna y entiendan la forma en la que éstas nos influyen.

#### 4. EL PROYECTO Y SU PROCEDIMIENTO

El proyecto que proponemos en este trabajo tiene como finalidad que el alumnado de Geografía e Historia de segundo de E.S.O tengan un conocimiento histórico con más referentes femeninos y que introduzca la imagen a través de la historia de la pintura para hacerlo más visual y fácil. El proyecto consta de dos partes, una teórica en la que se impartirán dos clases al mes dedicadas a la vida de las mujeres en la Edad Moderna, donde además se incluirán referentes femeninos, así como una práctica, en la que se guardarán otras dos clases al mes para llevar a cabo el trabajo de creación de publicaciones para los perfiles de Instagram. Asimismo, las publicaciones de los grupos, que estarán en todo momento guiadas por el profesorado, tendrán dos temáticas: una publicación estará destinada a la explicación de un concepto, un arquetipo femenino, un personaje o un momento histórico relacionado con la Historia de las mujeres, siempre apoyándonos visualmente en la Historia del Arte, y otra publicación se centrará en la comparación entre una obra en la que aparezca la mujer realizada en la Edad Moderna, y una de cualquier referente femenino actual, para analizar cuáles son las diferencias y parecidos, y cómo se construye la imagen de las mujeres.

Antes de crear las publicaciones de Instagram se habrán dado dos clases sobre Historia de las Mujeres ilustrada por obras de arte. Un ejemplo sobre cómo hacerlo lo encontramos en la iconografía de la Virgen de la Leche. Esta iconografía aparece ya en tiempos de las catacumbas romanas (Castiñeyra, P., 2019b, p. 129), sin embargo, y aunque ya en los siglos de la Baja Edad Media tuvo protagonismo por el auge del culto a María, será en el siglo XVI cuando explote la difusión de esta imagen, coincidiendo con un momento en que el Estado Moderno quería que las madres cuidaran a sus hijos más de cerca, no usaran nodrizas, y ayudaran a recuperarnos de la crisis de finales de la Edad Media (Castiñeyra, P., 2019b). María, la mujer perfecta, era la mejor *influencer* para las mujeres de la época, que veían cómo había cuidado de su hijo. Otro ejemplo sería la Sagrada Familia, pues también es durante los siglos XVI y XVII cuando más se difunde. Ahora es mostrada de forma cotidiana, ya que al Estado Moderno le interesaba mostrar las delicias de formar familias, núcleo duro de la nueva organización social (Castiñeyra, P., 2019a, p. 199). Además, si comparamos una Sagrada Familia del Renacimiento con una del Barroco, observamos cómo la Virgen ha quedado en un segundo plano en el siglo XVII, así como un rejuvenecimiento en San José, que forma parte más activa del cuidado del Niño que en el Renacimiento. Esto es consecuencia de la nueva imagen del padre que se quiere dar, ya que, desde la política y la religión se habla de la gran implicación de San José en la crianza de Jesús para animar a los padres a que formen parte más activa en las familias (Castiñeyra, P. y Zaragoza, M.V., 2021, p. 521).

Un ejemplo sobre cómo realizar la publicación comparando imágenes del pasado y del presente puede ser el siguiente: la cantante Lola Índigo utiliza la iconografía de Eva en el videoclip de la canción *Maldición*, en la que hace referencias al pecado y la maldad que se ha considerado intrínseca a la mujer desde el Pecado Original; es por eso que ha utilizado precisamente a Eva para representarse, introduciéndose también en un ambiente que recuerda al Paraíso, rodeada de árboles con manzanas.

Los pasos propuestos para la realización de las publicaciones son los siguientes:

1. Organización del trabajo: grupo que investiga, redacta, elige imágenes...

2. Investigación del tema entre lo aprendido en clase y nuevas fuentes bibliográficas o digitales.
3. Seleccionar las obras de arte o imágenes y adaptarlas al contenido histórico.
4. Redacción, utilizando un lenguaje correcto e inclusivo, de lo que vamos a poner en el post.
5. Preparar y subir la publicación usando programas gratuitos como Canva, o *reel*.

Para evaluar el proyecto se tendrá en cuenta que los grupos de alumnos y alumnas hayan subido al menos una publicación al mes, la calidad del contenido, el cuidado a la hora de presentar la publicación, el manejo de los programas usados, las obras de arte e imágenes escogidas para ilustrar la información histórica y realizar las comparaciones pasado-presente, así como la corrección a la hora de redactar, la ortografía y la estructura de la publicación. Finalmente apuntamos la necesidad de crear un sistema de valoración del proyecto, como encuestas, que serán pasadas al comienzo y al final de dicho trabajo, para conocer realmente el alcance que ha tenido, el valor que el alumnado le ha dado y si realmente se ha conseguido el objetivo de aprender divirtiéndose.

## 5. CONCLUSIONES

Este proyecto pretende seguir poniendo un grano de arena en los avances que se han dado en materia de digitalización, en el concepto de aprender jugando, en la adaptación a la forma de experimentar el mundo de los y las adolescentes y seguir apostando por la introducción de la perspectiva de género en las asignaturas de la Educación Obligatoria, por la importancia de que existan referentes femeninos y haya un conocimiento por parte del alumnado de los problemas sociales existentes, en este caso en concreto el relacionado con la desigualdad por razón de sexo.

Si bien este proyecto no ha sido llevado a cabo en una experiencia real se comentará una breve experiencia durante el curso 2020-2021, en el Colegio MonteAzahar, de las Torres de Cotillas, Murcia. Al haber sido contratada como profesora Covid tuve la oportunidad de darles una clase a cada grupo del tercer curso de E.S.O sobre las mujeres en el Renacimiento, gracias a la colaboración del profesor de Geografía e Historia del centro. Aunque en general hubo una buena acogida y el alumnado se mostró receptivo e interesado en ver la Historia a través de la Historia del Arte, disciplina que no ven con mucha profundidad por falta de tiempo y de presencia en el currículo, también se ha de señalar la reticencia de algunos de los alumnos, que no entendieron por qué debíamos dedicar una clase a este tema, pues creían que no se ha dejado al género femenino en un segundo plano nunca. Fue complicado explicarles la relevancia que tenía esta clase, y usaron argumentos ya señalados en este trabajo, como que las mujeres quieren estar por encima de los hombres, o que las mujeres “no viven mal”.

He comprobado de primera mano las reticencias que parte del alumnado, normalmente masculino, muestra hacia temas como el feminismo o la igualdad. Hay ventajas y desventajas a tener en cuenta a la hora de trabajar en este proyecto. En cuanto a las desventajas, no debemos olvidar que no todo el alumnado tiene móvil u ordenador en casa, que los padres y madres pueden encontrar reticencias a que sus hijos e hijas pasen más tiempo en redes sociales o el aumento de esfuerzo y tiempo de los y las profesoras.



Como ventajas encontramos que los alumnos y alumnas aprenderán sobre arte e Historia de las mujeres, haciéndose conscientes de la desigualdad entre sexos; también que aprenderán a manejar de forma más responsable y crítica las imágenes, tan importante por el tiempo que pasan relacionándose con el mundo de la imagen, y, finalmente, trabajarán en grupo, administrarán su propio conocimiento (Téllez, D., 2023, p.137), y su motivación por aprender aumentará. En definitiva, con este proyecto pretendemos utilizar la capacidad que todos y todas tenemos actualmente con respecto a las tecnologías y el mundo digital para poner solución a problemas que actualmente están afectando profundamente al sistema educativo, como es el uso responsable de la tecnología por parte del alumnado, así como la formación de las futuras generaciones, responsables de luchar por un mundo más libre y justo.

## BIBLIOGRAFÍA

Castiñeyra Fernández, P. (2019b). La Virgen de la Leche. Arquetipo de mujer y madre en la pintura del Renacimiento español. *Panta Rei*, 13, 129–159.

Castiñeyra, P. (2019). *Religiosas, santas y mujeres de la Biblia. La creación de un imaginario femenino en la pintura religiosa del Renacimiento en España (1479-1563)*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia] Tesis en abierto en Digitum <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/96904>

Castiñeyra, P. y Zaragoza, M.V. (2021). El imaginario femenino en la pintura religiosa de la Edad Moderna en España. Transformaciones a partir del Concilio de Trento (siglos XVI y XVII). *Universitas. Las artes ante el tiempo: XXIII Congreso Nacional de Historia del Arte*. Salamanca. 513-528.

Fernández-Arillaga, I., Rodríguez, A. M. B. & Rodríguez, M. (2021). Historia con perspectiva de género: la Red Modernas por el mundo. En Satorre, R. (Ed.). *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*, (pp. 575-581). Octaedro.

González López, M. M., y López Liria, R. (2021). Percepción sobre la igualdad en jóvenes adolescentes y el rol de la educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 401-408.

Hernández Plaza, A. (2021). Píldoras históricas en TikTok. Explorando una nueva forma de enseñanza en la era de las redes sociales. *UNES*, 10, 93-99.

Iglesias, M. (2007). Genealogía de una Historia. Historia de las mujeres, Historia de género: problemáticas y perspectivas. *Espacio regional*, 2 (4), 12-126.

Kelly, J. (1977). Did women have a Renaissance?. En Bridenthai, R. y Koonz, C. (Ed.). *Becoming Visible: Women in European History*. (175-201). Houghton Mifflin Harcourt.

López, N. (30 septiembre 2021). *La percepción de los jóvenes ante la violencia de género, el feminismo y las relaciones de pareja*. Newtral. Recuperado el 02/04/2023 de <https://www.newtral.es/jovenes-violencia-de-genero-feminismo-barometro-2021/20210930/>

Marín, V. y Cabero, J. (2022). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2, 25-33.

Ortega, D. y Olmos, R. (2019). Historia enseñada y género: variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de Educación Secundaria. *Clío*, 45, 83-98.

Segura, C. (2006). Recepción y evolución de la Historia de las mujeres. Introducción y desarrollo en relación con la Historia de España. *Vasconia*, 35, 13-30.

Simón, M. M., Ortiz, E. y Férez, M. (2013). Historia de las mujeres y trabajo. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia y el desarrollo de valores cívicos en la Educación Secundaria. *Clío*, 39, 1-22.

Téllez, D. (2023). Doña Jacinta 2.0. Un proyecto para la enseñanza de la historia a través de Facebook. *Contextos educativos*, 31, 135-154.

### ANEXO 1:



Pedro Fernández de Murcia, siglo XVI.



Murillo, 1650.

## ANEXO 2:

**Mujeres retratadas: entre el pasado y el presente**

ADAN Y EVA  
TIZIANO  
SIGLO XVI

LOLA ÍNDIGO  
VIDEOCLIP  
DE "MALDICIÓN"

¿Qué relación hay entre Eva y la maldad?  
¿Se mantiene esa imagen en las mujeres hoy en día? ¿Qué crees que Lola Índigo quiere transmitir usando este estilo? ¿Es reivindicativo? ¿Lo fue durante siglos pasados?

Creado por la autora.

### 37. Memoria histórica y Twitter: cómo analizar la polarización para combatirla en la escuela

Villanueva Baselga, Sergio<sup>1</sup>

Sáez-Rosenkranz, Isidora<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de Barcelona, España.*

<sup>2</sup>*Profesora Serra Húnter, Universidad de Barcelona, España.*

**Resumen:** La memoria histórica, como otros elementos relacionados con la identidad, se desarrolla a través de interacciones entre actores sociales, en los que la participación de la ciudadanía cumple un papel fundamental. Así, los medios y las redes sociales, en tanto que agentes sociales que configuran las representaciones del mundo, tienen un papel destacado en la generación de relatos sobre el pasado. El presente estudio analiza cómo se ha conversado en Twitter de dos acontecimientos recientes que articulan una visión del pasado en Catalunya: el proyecto de conversión de la comisaría de Via Laietana en Barcelona en un centro de memoria, y el proyecto de retirada del monumento conmemorativo de la Batalla del Ebro en Tortosa. En ambos casos, se detectan fenómenos de burbujas de filtro y polarización. Sin embargo, se encuentran diferencias en el tipo de diálogo que se establece en cada caso. Este análisis sirve como punto de partida de reflexión sobre cómo los docentes de secundaria deben tratar y abordar la memoria histórica en clase para evitar debates polarizados y fomentar la participación ciudadana democrática y plural.

**PALABRAS CLAVE:** memoria histórica, Twitter, polarización, burbujas de filtro, didáctica de la historia

En la presente intervención presentamos algunos resultados iniciales de un estudio sobre debates de memoria histórica en Twitter (EXI077/21/000003), que se ponen en diálogo con los resultados de otras investigaciones previas y/o paralelas desarrolladas por el grupo de investigación DHIGECS-COM. Las investigaciones que se debaten corresponden a una línea de trabajo que se ha venido desarrollando en el grupo sobre la ciudadanía democrática y memoria histórica (2018RICIP00010) por un lado y sobre educación y uso de medios (PID2019-107748RB-I00/AEI/10.13039/501100011033) y redes sociales, por otro. De esta manera, nos proponemos contrastar y debatir, desde datos empíricos, la necesidad social de abordar la memoria histórica desde marcos de política institucional, sociales y educativos.

## **1. INTRODUCCIÓN: LA MEMORIA HISTÓRICA, LAS REDES SOCIALES Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

La memoria histórica, como otros elementos relacionados con la identidad, se desarrolla a través de interacciones entre actores sociales, en los que la participación de la ciudadanía cumple un papel fundamental. Actualmente, en nuestra sociedad en red, muchas de estas interacciones ocurren en las redes sociales, como Twittero Facebook. Por eso, la memoria histórica en red es especialmente vulnerable a los fenómenos de desinformación que circulen y que pongan en riesgo el intercambio plural entre ciudadanos. Las potenciales consecuencias negativas en la sociedad van desde la desregulación de políticas de memoria y reparación a víctimas hasta el avance de la polarización política y una escalada de la violencia intrasocietaria. Por tanto, el estudio de este problema es necesario para proponer maneras de mejorar la participación ciudadana online e incentivar las conversaciones plurales y democráticas, que construyan memorias históricas online inclusivas.

El concepto de memoria histórica surgió hacia mediados del siglo XX (Assmann y Czaplicka, 1995; Funkenstein, 1989; Halbwachs, 2001; Ricoeur, 2006) y ha sido definido de diversas formas, aunque considerando en general en que se trata de relatos contruidos y compartidos por grupos sociales sobre su pasado. Esta construcción ocurre a través de procesos individuales y colectivos dialécticos, desde la mente de una persona hasta un sector de la sociedad y, por eso, la memoria histórica está relacionada con las identidades colectivas. Personas que pertenecen a un mismo grupo social comparten visiones sobre su pasado común, para reforzar los vínculos que les unen en la actualidad (Assmann y Czaplicka, 1995; Giménez, 2007). Pero, a diferencia de otros tipos de memorias colectivas, la histórica viene marcada por un trauma colectivo sufrido por la sociedad (guerras, catástrofes naturales, crisis políticas), y sirve como herramienta para que la sociedad procese y eventualmente supere el trauma (Eyerman, 2001). Así, la memoria histórica es en realidad un fenómeno siempre actualizado, que permite a la sociedad utilizar activamente el pasado para responder a demandas del presente (Wagoner et al., 2019). Una determinada memoria histórica, entonces, se constituye como una forma de conciencia enfocada, en la que se resaltan elementos del pasado que son relevantes para generar una conciencia política que influya en el presente y futuro de la sociedad (Toshchenko, 2010). Estas memorias se crean y recrean en instituciones sociales como los medios de comunicación y redes sociales, organizaciones cívicas e instituciones gubernamentales. En consecuencia, el uso de las memorias históricas por los medios de comunicación y redes sociales es central en el proceso de producción-reproducción de ciertos discursos mnemónicos sobre otros.

En este contexto, por su amplio alcance y potencial de impacto social, la escuela es un lugar idóneo para trabajar la ciudadanía y valores democráticos (Bolívar, 2016), especialmente cuando se la considera un lugar para el ejercicio de aquella ciudadanía. En el contexto de la educación formal y la escuela, por la tipología de contenidos con los que trabaja, el aula de Historia y Ciencias Sociales, tiene un importante papel en la formación social y ciudadana (López Facal, et al., 2017). Por una parte, la naturaleza social de la historia y su preocupación por la comprensión del medio social (Gruzinski, 2018) hacen que el saber de la disciplina esté íntimamente vinculado con la cuestión de la ciudadanía. Por otra parte, su enseñanza desde el origen en el marco escolar ha tenido una función cívica (Cuesta Fernández, 2002) que se ha ampliado hacia una vertiente ciudadana.

Además, la estrecha relación entre Historia y memoria (Prats, 2020) hacen que el valor ciudadano de la memoria se vea reforzado, especialmente desde el punto de vista educativo, en la línea de los postulados contemporáneos de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Prats Cuevas, 2016). Sin embargo, la realidad dista de la teoría y, aun cuando existe una consciencia y valoración de la memoria en la sociedad, a partir de los pioneros estudios de Halbwachs (1995); que la memoria histórica ha sido contenido curricular desde los años 90 en España, su conocimiento en el contexto español ha sido escaso, en general y las iniciativas de recuperación, aisladas (Barreiro Mariño, 2017). En este contexto, el trabajo de aula de la memoria histórica no escapa a la tendencia general. Normalmente la sensibilidad de la temática y el lugar que ocupan los temas de historia reciente en la estructura curricular, son las razones más recurridas para explicar el escaso tratamiento de la memoria histórica y temas de historia reciente en las aulas.

Una consecuencia de esta situación es que el futuro profesorado tiene una percepción muy limitada y estereotipada de la memoria histórica y la historia reciente de España (Sáez-Rosenkranz et al., 2021) y escasamente vinculada a procesos diferentes de la Guerra Civil o la Postguerra. Se observa, entonces, un conocimiento parcial sobre la manera en que procesos contemporáneos se asocian con la memoria histórica. Lo anterior no es baladí si se considera que una de las características que tiene la memoria es que constituye una parte activa del proceso de recuerdo y olvido, siempre mediada por el presente. Las maneras en las que emerge la memoria, aquellas selecciones del recuerdo y las del olvido, los soportes para el recuerdo y los debates que se generan en la sociedad, escasos y parciales, sugieren que no es suficiente con abordar la memoria histórica en las aulas. Es necesario dotar a la ciudadanía en formación de habilidades y destrezas, propias de su contexto que les permitan hacer frente a los distintos procesos de recuperación / olvido de la historia y la memoria.

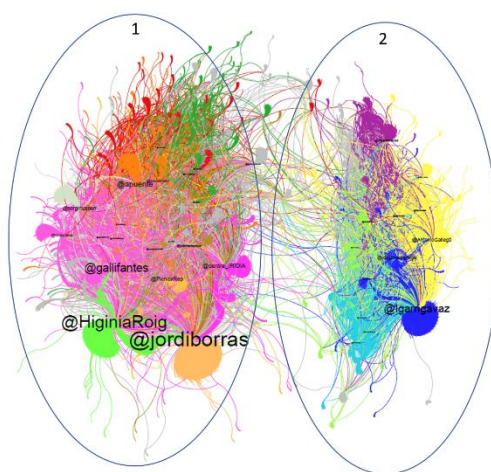
## **2. OBJETIVO Y MÉTODO**

Como ya se ha explicado, la memoria histórica forma parte de los elementos que cohesionan el tejido social y, como tal, permite el sostenimiento de una sociedad democrática. Dado que las redes sociales constituyen una herramienta para comunicar con un gran potencial democratizador, pero que propone a su vez ciertos retos, cabe preguntarse cómo las redes sociales funcionan en temas de memoria histórica y en qué medida aportan a la participación ciudadana plural y democrática. Por eso, el objetivo general de este proyecto es estudiar cómo se ha hablado en Twitter de dos acontecimientos recientes que afectan a la memoria histórica de Cataluña: el proyecto de retirada del monumento conmemorativo de la batalla del Ebro de Tortosa, y la conversión de la comisaría de Via Laietana en un espacio de memoria.

Para llevar a cabo el análisis, se descargaron todos los tuits a través de la API académica de Twitterque, desde 2015 a 2022, contuvieran combinaciones de los términos “comisaria Laietana” o “comissaria Laietana”, “monumento Tortosa” o “monument Tortosa”. Estos tuits fueron analizados a través de la herramienta T-warder (Congosto et al, 2017), que permite realizar grafos con las conversaciones de la red social, generando nodos en aquellos tuits que reciben más atención. Así, cada retuit es marcado con una línea que conecta al autor del tuit con el emisor del retuit. Y cuando un tuit recibe muchos retuits, genera un nodo. La herramienta atrae o repele los nodos en función de lo cerca o lejos que están los emisores de los retuits. Así, T-warder permite analizar una cantidad muy elevada de tuits y permite describir dinámicas de polarización y de burbujas de filtro alrededor de temas concretos. Esta herramienta, además de realizar las conexiones entre perfiles, genera comunidades de conversación entre aquellos perfiles que más se retuitean entre sí. A cada comunidad le asigna un color y un perfil líder, que indica aportando su nombre. A partir de la forma que toma el grafo, se pueden deducir grandes comunidades de conversación entre aquellos nodos que más conversan entre ellos.

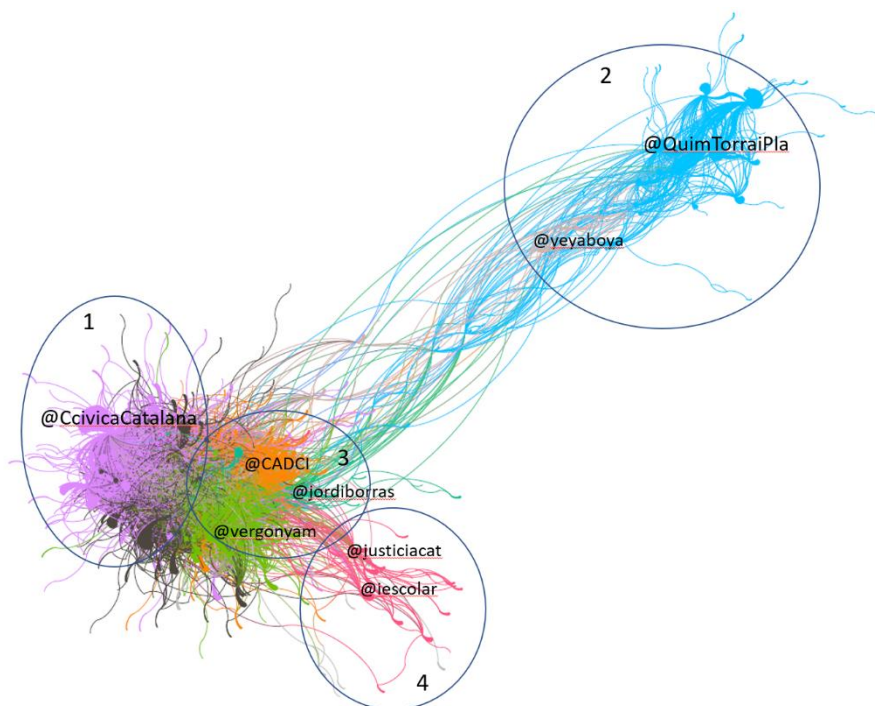
### 3. RESULTADOS

Los tuits encontrados para ambas conversaciones (conversión de la comisaria de Via Laietana en un espacio de memoria, y la retirada del monumento conmemorativo de la Batalla del Ebro en Tortosa) fueron analizados en sendas conversaciones con la herramienta T-warder. Las figuras 1 y 2 muestran el análisis de dichas conversaciones. La Figura 1 representa la conversación alrededor de conversación de la comisaria de Via Laietana en un espacio de memoria. En el grafo resultante pueden observarse 11 comunidades agrupadas en dos grandes comunidades de conversación que interaccionan muy poco entre ellas. Estas comunidades, tras el análisis de los nodos líder, se agrupan alrededor de dos posiciones: aquellos a favor de la independencia de Cataluña, con muy poca presencia de políticos en activo, y los contrarios a la independencia de Cataluña, con varios políticos en activo como Ignacio Garriga de VOX o Inés Arrimadas de Ciudadanos. Estas dos comunidades tienen una gran coherencia interna (los perfiles contenidos dentro de cada comunidad de conversación se retuitean mucho entre sí), pero casi nula interrelación. Eso muestra que existen dos burbujas de filtro claramente diferenciadas que no se relacionan entre sí, claro ejemplo de una conversación fuertemente polarizada.



**Figura 1.** Conversación en Twitter de 2015 a 2022 sobre la conversión de la comisaría de Via Laietana en un espacio de memoria. Se detectan dos comunidades principales: (1) A favor de la independencia de Cataluña; (2) En contra de la independiencia de Cataluña, políticos en activo de partidos de derecha.

La Figura 2 muestra la conversación en Twitter alrededor de la retirada del monumento conmemorativo de la Batalla del Ebro en Tortosa. En el grafo se observan 9 comunidades agrupadas en 4 comunidades de conversación: (1) los contrarios a la Independencia de Cataluña; (2) los que están a favor de la independencia de Cataluña y son políticos en activo como Quim Torra i Pla o Mireia Boye, (3) los que están a favor de la independencia de Cataluña y son entidades de la sociedad civil; y (4) otros sin posición fija como el perfil oficial del Departament de Justicia o el director de eldiario.es Ignacio Escolar. Al contrario que en el caso anterior, las comunidades 1 y 3 interaccionan mucho entre sí y parece haber un debate intenso entre ellas, dada la cercanía de ambas comunidades. Sin embargo, es la comunidad 2, compuesta casi en exclusiva por el ex-President de la Generalitat Quim Torra, que no atrae a ninguna de las dos conversaciones hacia sí mismo, mostrando poca capacidad de influencia. Por último, el grupo de otros perfiles muestra una comunidad algo alejada de la 1 y la 3 pero con cierta interacción con ambas.



**Figura 2.** Conversación en Twitter de 2015 a 2022 sobre la retirada del monumento conmemorativo de la Batalla del Ebro en Tortosa. Se detectan 4 comunidades: (1) Contrarios a la Independencia de Cataluña; (2) A favor de la independencia de Cataluña, políticos en activo; (3) A favor de la independencia de Cataluña, sociedad civil; (4) otros sin posición fija

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La historia reciente y los fenómenos políticos contemporáneos están vinculados (Jelin, 2013). Aun cuando los procesos históricos constructores de memoria se encuentran alejados en el tiempo, acarrear problemáticas y divisiones sociales, mostrando su dimensión presente (Guixé i Coromines, 2016). Lo sucedido en la comunidad de Twitter, especialmente en relación con la transformación de la comisaría de Via Laietana de Barcelona en un lugar de memoria es ejemplificador en este sentido y denota cómo



procesos de recuperación de la memoria histórica fragmentan, polarizan y limitan el diálogo entre posiciones contrarias. La iniciativa del ayuntamiento de generar nuevos espacios de memoria, muestra al menos en la comunidad de Twitter, la manera en la cual se producen debates entre los miembros de comunidades afines, pero con un escaso diálogo entre ellas.

Estos resultados se explicarían, en parte, por el limitado trabajo que se ha hecho desde el ámbito escolar sobre la memoria histórica, tanto en España (Barreiro Mariño, 2017; Díez Gutiérrez, 2020) como en Cataluña (Sáez-Rosenkranz, et al., 2021) y, al mismo tiempo, ponen de relevancia la imperiosa necesidad de trabajar la memoria desde las pedagogías en entornos escolares y no escolares (Sacavino, 2015). El enquistamiento del debate en posiciones extremas sería una arista más del limitado abordaje de la memoria desde sus pedagogías (Jelin, 2013; Sacavino, 2015).

Una situación semejante, pero con otro calado es la que sucede con la retirada del monumento conmemorativo de la batalla del Ebro de Tortosa. En este caso, se observa a la vez que una polarización de posiciones, un diálogo entre aquellas contrarias. Es interesante que al tratarse de una política de “olvido”, al menos en Twitter, se impulsan mayores conversaciones entre personas con posiciones semejantes y contrarias, apareciendo incluso posiciones neutras (las institucionales). Emergen, entonces, ideas sobre el papel del olvido y cómo las políticas de memoria basadas en esta dimensión promueven diálogos más intensos que la de generación de lugares de memoria.

El nivel de diálogo y comunicación ante los dos fenómenos estudiados son sintomáticos de una cuestión que ya se había detectado a nivel de pedagogías de la memoria en Cataluña (Sáez-Rosenkranz, et al., 2021). El futuro profesorado (y, por extensión, la sociedad adulta) vinculan intensamente la memoria histórica con la Guerra Civil y en menor grado con el franquismo. Los procesos de memoria asociados a la Guerra Civil, el monumento de Tortosa (en este caso relacionado con políticas de olvido), genera mayor diálogo entre posiciones opuestas, que la creación de lugares de memoria durante el franquismo, que aísla los debates. En este sentido aun cuando sería necesario investigaciones más profundas, se puede afirmar que procesos de memoria que no están consensuados como procesos de memoria a nivel social son más problemáticos y generan menor diálogo que aquellos vinculados a procesos comúnmente vinculados a la memoria.

Otra problemática que han detectado los estudios de memoria salta a la vista desde estos resultados. En el caso de Cataluña, la memoria histórica está estrechamente relacionada con el posicionamiento respecto a la independencia, como si de una misma voz se tratase. Las posiciones independentistas se inclinan a una generación de espacios de memoria y destrucción de espacios memoriales franquistas, mientras que las posiciones no independentistas se alinean en un posicionamiento contrario. La contemporaneidad de los debates políticos con tintes de memoria son una de las grandes problemáticas a las que se ha asociado los procesos de generación y trabajo de la memoria (Guixé i Coromines, 2016) y, que ha interpelado al caso español (Barreiro Mariño, 2017). Con ello, se refuerza el imperativo de trabajar enfáticamente la memoria tanto en las aulas como a nivel social desde las pedagogías, con tal de que procesos de construcción y reconstrucción puedan emerger en sociedades democráticas.

## **REFERENCIAS**

- Assmann, J. y Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, 65, 125. <https://doi.org/10.2307/488538>
- Barreiro Mariño, M. (2017). La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: La necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista Historia Autónoma*, 11, 261-278.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69–87.
- Congosto, M., Basanta-Val, P., & Sanchez-Fernandez, L. (2017). T-Hoarder: A framework to process Twitterdata streams. *Journal of network and computer applications*, 83, 28-39.
- Cuesta Fernández, R. (2002). La historia como disciplina escolar: Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En C. Forcadell & I. Peiró (Eds.), *Lecturas de la Historia: Nueve Reflexiones Sobre Historia de la Historiografía* (pp. 221-254). Institución “Fernando el Católico”.
- Díez Guitérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente: La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Eyerman, R. (2001). *Cultural Trauma Slavery and the formation of African American identity*. <http://www.cambridge.org>
- Funkenstein, A. (1989). Collective Memory and Historical Consciousness. *History and Memory*, 1(1), 5-26. <http://www.jstor.org/stable/25618571>
- Giménez, G. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdmwzr4.12>
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la Historia?* Difusora Larousse - Alianza Editorial.
- Guixé i Coromines, J. (Ed.). (2016). *Past and power: Public policies on memory: debates, from global to local*. Universitat de Barcelona Edicions.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *REIS*, 69, 209-219.
- Halbwachs, M. (2001). *La mémoire collective*. Université du Québec à Chicoutimi. [http://www.psychanalyse.com/pdf/memoire\\_collective.p](http://www.psychanalyse.com/pdf/memoire_collective.p)
- Jelin, E. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Política*, 51(2), 129-144.
- López Facal, R., Miralles Martínez, P., Prats, J., & Gómez Carrasco, C. J. (Eds.). (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó.
- Prats Cuevas, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 15, 145–153. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.13>
- Prats, J. (2020). Memoria histórica y enseñanza de la historia. En I. Sáez-Rosenkranz & J. Prats Cuevas (Eds.), *Memoria Histórica y Enseñanza de la Historia*. Trea.

- Ricoeur, P. (2006). Mémoire, histoire, oubli. *Esprit*, 3, 20-29. <https://doi.org/10.3917/espri.0603.0020>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, 69-85.
- Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J., & Prats Cuevas, J. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: Construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Revista Tempo e Argumento*, 13(33), e0111. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0111>
- Toshchenko, Z. (2010). Historical Consciousness and Historical Memory: An Analysis of the Current Situation. *Russian Social Science Review*, 52(3), 4-19.
- Wagoner, B., Brescó, I. y Awad, S. H. (2019). *Remembering as a Cultural Process*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-32641-8>

### **38. Didáctica de la guerra en la Edad Media para el desarrollo del pensamiento histórico, crítico y estratégico a través del patrimonio militar y de los objetos**

Franco-Calvo, Jesús Gerardo<sup>1</sup>

Jiménez-Martínez, Laura<sup>2</sup>

Español-Solana, Dario<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Universidad de Zaragoza/ Grupo de investigación ARGOS/IUCA, España.*

<sup>2</sup> *Universidad de Barcelona, Scemenis/ Gesta Regnorum, España.*

<sup>3</sup> *Universidad de Zaragoza/ Grupo de investigación ARGOS/IUCA, España.*

**Resumen:** La guerra se encuentra dentro de una serie de temáticas que pueden resultar incómodas y difíciles de tratar en el aula, por los precedentes militaristas e ideológicos con los que ha sido tratada. Pero esta dificultad no sirve de excusa para no incluirlas en los temarios, pues la influencia que ejerce sobre cuestiones políticas, económicas, sociales o científicas es innegable. A través de la guerra podemos desarrollar la cultura de la paz, siendo este uno de los valores fundamentales que hay que trabajar en la enseñanza. La didáctica de la guerra nos permite desarrollar el pensamiento histórico, crítico y estratégico en el alumnado, desde las fuentes históricas, el patrimonio bélico y los objetos. Para su ejemplificación nos centraremos en la Edad Media y en una serie de prácticas desarrolladas tanto en la educación formal como en la no formal, para una formación ciudadana con la que desarrollar una conciencia histórica y patrimonial, en favor de la paz.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica de la guerra; pensamiento histórico; recreación histórica; historia pública; didáctica del conflicto.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La epistemología está detrás de toda iniciativa didáctica. El paradigma científico que los docentes eligen o en el que se han formado —es decir, el enfoque teórico— condiciona la selección de recursos metodológicos y el diseño de los elementos curriculares (Benejam, 1993; Pagès, 1990), con el objeto de responder a tres cuestiones fundamentales: qué se enseña, por qué se enseña y para qué se enseña. A la luz de esto, ¿qué tratamiento se le otorga a la guerra en la enseñanza reglada en España?

Últimamente, las tendencias en didáctica de las Ciencias Sociales han tenido la educación para una ciudadanía crítica o el trabajo de los valores democráticos como líneas fundamentales. Como consecuencia de ello, la guerra ha requerido de un tratamiento muy específico para su inclusión en los currículos educativos (Córcoba, 2017; García, 2016). El fenómeno bélico se ha insertado en los contenidos curriculares, en todo caso, como ingrediente aislado en la educación ciudadana. Llevar al aula procesos bélicos contemporáneos como la Guerra Civil Española o la Segunda Guerra Mundial se justifica, desde un prisma de educación competencial, por la vinculación de tales fenómenos con la construcción de nuestro propio paradigma de ciudadanía actual. Otros procesos bélicos anteriores no suelen ser objeto de estudio, más allá de su inclusión en los temarios como parte de los contenidos históricos básicos.

Actualmente no se enseña la guerra si no es porque determinado conflicto resulta fundamental dentro de unos contenidos específicos de una época determinada. Esto se debe a un pacifismo-antimilitarismo que atribuye al conocimiento del pasado calamitoso rasgos perniciosos, por lo que para contribuir a la paz hay que eliminar los conflictos de cualquier planteamiento educativo. Para algunos sectores educativos, educar para la paz implica no explicar qué fue la guerra (Darnes, 2002), ya que un discurso construido en torno a ella se convierte en un instrumento al servicio del poder (Capmany et al., 2005). A esta visión pacifista Hernández (2007) añade que la historia, en la actualidad, ha reaccionado a los relatos precedentes contrapuestos desde los estados nación, donde se entendía la historia propia como contraposición a la del vecino y la guerra era la gran protagonista. Pero se nos olvida que la guerra permite conocer procesos históricos complejos que no se entenderían disociados de esta. De hecho, los fenómenos bélicos están detrás de buena parte de los cambios históricos. Educar no es incitar. Televisión, videojuegos u otros recursos de internet muestran de manera cotidiana escenas desafortunadas de violencia, por lo que si privamos a los educandos de herramientas de reflexión sobre qué fue y qué significó la violencia en el pasado, estos estímulos lo estarán haciendo por nosotros. La ignorancia no elude el uso de la violencia, la alimenta. Al mismo tiempo, la historia no puede ignorar partes de ella misma de un modo consciente, hacer otra cosa sería manipular con fines partidistas.

## **2. ENSEÑAR LA GUERRA**

Es cierto que la guerra comporta demasiados aspectos indisociables de la naturaleza humana. A la efigie violenta y plagada de antivalores que todos conocemos hay que vincularle una dimensión social, económica, tecnológica o de pensamiento —y por tanto humanística—. El estudio de casos bélicos es una buena herramienta para desarrollar el espíritu crítico en torno a la resolución de conflictos. De hecho, como algunos autores han apuntado, educar en el conflicto implica posicionarlo de frente, tal y como señala Cascón (2001) cuando indica que resulta necesaria una explicación del conflicto, incluyendo su dimensión humana, un conocimiento de los cambios estructurales y una promoción de relaciones cooperativas que permitan solucionar las contradicciones.

El análisis de las causas de las guerras permite plantear espacios de reflexión, bien como recursos metodológicos para vincular hechos en líneas de tiempo cronológico, o como argamasa entre conceptos de primer orden en torno al pensamiento histórico. Sus dinámicas son útiles para desarrollar destrezas que fortalezcan la capacidad de negociación, la empatía o el establecimiento de modelos de convenio ante la resolución de un conflicto inminente, o para pensar históricamente (Saiz, 2013; Sánchez, 2009 — a partir de reflexiones del maestro Josep Fontana—). Recursos educativos que, consecuentemente, están educando para la paz: «[...] la paz es algo más que la ausencia de guerra», dirá Fisas (2011, p. 3). En la actualidad la educación en la no violencia trasciende el fenómeno bélico a lo largo de la historia para centrarse en aspectos sociales, ideológicos, culturales y económicos propios de nuestras sociedades contemporáneas. La complejidad de todo lo que rodea al fenómeno bélico a lo largo de la historia, a saber, factores sociales, económicos o políticos, es útil en realidad para desarrollar competencias como ningún otro caso ofrece en términos de modelos históricos.

La guerra constituye la consumación del conflicto humano a un nivel complejo y sistémico. Su prevención debe ir ligada a su estudio, no hay otro modo de educar en la paz; y al hacerlo conviene diferenciar entre violencia y conflicto (Cifuentes, 1996; Franco y Hernández, 2020; Hernández, 2011; Quesada, 2008). Pero se observa en muchos autores algunos planteamientos sobre este supuesto desprovistos de conocimiento polemológico. Cierta ingenuidad nos puede llevar a creer que en el corazón de la guerra reside la violencia, cuando esta se orquesta en espacios alejados de la segunda, que tienen factores profundos entre sus causas, siempre enmarañados en cuestiones geoestratégicas, geopolíticas, de obtención de recursos, ideológicos o religiosos. Atajar la guerra centrándonos en la violencia es tratar de apagar un incendio sin apuntar a la base de las llamas.

Los planteamientos educativos en este sentido han de tener presente cuestiones sistémicas concomitantes con la naturaleza humana. Recursos como la empatía, la microhistoria, el estudio de casos, o la educación a través de las emociones pueden jugar un papel muy importante en esta prevención. Si escondemos la guerra, estaremos negando la posibilidad de aprender de ella. De hecho, resulta absurdo pensar que educar en la guerra, el conflicto armado y la violencia es incitar a esta última; las artes marciales, por ejemplo, llevan siglos educando para la paz. Violencia y paz no constituyen en términos educativos un oxímoron; para alcanzar la segunda es necesario analizar la primera.

Igualmente, el alejamiento de la historia militar tiende a repudiar, acaso deliberadamente, un fenómeno fundamental: el hecho de que el pasado bélico atesora una heterogeneidad de dimensiones, más allá de la concomitante con una conducta humana reprobable. Los conflictos armados en el pasado constituyen modelos de reflexión estratégica vinculados a los problemas que le fueron afines: la inferioridad militar, el alargamiento de treguas, la obtención de recursos económicos, la ampliación de bases logísticas, una orografía adversa, la negociación o la geopolítica. En este sentido, Hernández (2007) señala como los humanos han preparado los espacios de guerra mediante intuiciones desde un punto de vista geoestratégico y de vulnerabilidad. Los ejemplos sobre estrategia militar devienen en planteamientos utilísimos para trabajar destrezas de pensamiento en el aula con procesos donde los alumnos encaran retos para alcanzar soluciones satisfactorias sobre supuestos del pasado. Actualmente no existe en nuestro país corriente educativa alguna que considere el desarrollo del pensamiento estratégico como la base de un sistema que permita aprender a pensar a los alumnos.

Se tiende a vincular el pensamiento estratégico con la competitividad, pero en realidad goza de unas características muy positivas para el desarrollo en general del pensamiento crítico, las relaciones sociales

o la preparación de cualquier ciudadano para formar parte de nuestras sociedades actuales (Martineau, 2010). Otro de los elementos fundamentales del uso del pasado bélico en las clases de Historia es su capacidad motivacional. La aproximación a la historia a partir de la literatura, los videojuegos o el cómic tiene en el factor bélico un elemento atrayente no disociado. Es común la existencia entre el alumnado de pasatiempos como el coleccionismo militar, los llamados *wargames* o los juegos de rol, donde se ahonda en el conocimiento sobre uniformes, armamento, caballería, panoplias o tecnología a partir de un modo lúdico. Aprender a canalizar esta motivación para construir metodologías de enseñanza y aprendizaje en las clases de historia puede ser una herramienta muy poderosa, pues el punto de apoyo de lo bélico puede actuar como foco de motivación intrínseca (Lieury y Fenouillet, 2016), para al aprendizaje de contenidos conceptuales y argumentales del pasado, fuera ya del plano bélico y relacionado con las otras dimensiones humanas como la economía, la sociedad, la política o el pensamiento. En las propuestas que recogemos en el presente artículo tratamos estos temas, pero con un contacto directo con las fuentes históricas, las cuales favorecen la indagación, la búsqueda y la gestión de la información, la recogida de datos y la emisión de conclusiones, a partir, de la disciplina de referencia.

### **2.1. Patrimonio arqueológico y monumental**

En las posibilidades de trabajar con las fuentes primarias debemos poner de relieve los restos patrimoniales. Vinculados con los conflictos este tipo de restos pueden ser muy diversos: campos de batalla, hospitales, campamentos, cárceles, y tantos otros vestigios de la guerra que pueden ser aprovechados en la didáctica de las Ciencias Sociales, como lugares de memoria en los que se aplicaron los saberes y recursos, de cada momento, y se consiguieron grandes avances técnicos, médicos, logísticos... Entre estos restos patrimoniales nos gustaría destacar los espacios fortificados, que en el caso de la Edad Media están constituidos por castillos y fortalezas, los cuales, tal y como señala Cuenca (2007), son un recurso de gran relevancia para la enseñanza de la Historia debido a las reminiscencias históricas y la capacidad motivacional que desprenden. Al analizar estos restos patrimoniales la arqueología se muestra como una ciencia útil, que nos permite entender nuestra propia supervivencia (Santacana, 2018), con una subdisciplina específica para el tema denominada arqueología del conflicto que, según Hernández (2013), aunque se centra en las guerras y las fortificaciones, también se fija en otros aspectos colaterales.

La arqueología del conflicto surgió, como señala Sáenz del Castillo (2017), para interpretar y documentar los restos materiales de un patrimonio en peligro, vinculado a acontecimientos bélicos. Recorrer los escenarios de conflictos supone situar al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, permitiendo una mayor aproximación a los restos y su historia, una mayor comprensión y un acercamiento desde los valores y las emociones (Egea y Arias, 2018; Sáenz del Castillo, 2017). La materialidad con las que cuentan estos espacios, que permiten ser tocados o recorridos, les aporta una experiencia vivencial profunda, que vinculada a procesos de recreación histórica puede ayudar a desarrollar el pensamiento histórico (González et al., 2022).

### **2.2. El objeto como fuente de información para reconstruir la Historia**

Como en el caso anterior, la tangibilidad, convierte a las reproducciones de materiales arqueológicos en una fuente de transmisión de contenidos muy potente; y a la Didáctica del Objeto en una estrategia metodológica inmejorable para enseñar el pasado, en un aula o fuera de ella (Arias y Casanova, 2018;

Bardavio y González, 2003; Cavanna et al., 2021; Jiménez, 2020; Morales y Egea, 2018; Peiró, 2021; Pinto, 2018; Santacana, 2018). Un objeto, creado y utilizado en un contexto determinado para el que fue concebido, proporciona una cantidad ingente de información (Bardavio y González 2003), lo que los convierte en extremadamente fiables, siempre y cuando el objeto en cuestión sea bien interpretado. La creación de cualquier objeto responde a unas necesidades concretas (funcionales, ornamentales, representativas, emocionales, significativas, etc.), y como tal, contiene un valor que puede ser social, económico, simbólico, afectivo, religioso, etc. Los objetos, suponen una proyección del poseedor, de su identidad o de su entorno situacional, informando de las estructuras sociales. La reconstrucción tridimensional de materiales arqueológicos (Figura 1) y personajes de carne y hueso contribuye a completar con éxito el proceso de desabstracción del pasado y tiende a generar lazos de empatía, mediante el planteamiento de situaciones o problemas a resolver en modo análogo o similar a nuestros antepasados.



**Figura 1.** Yelmo de Bojná (Praga, siglos IX/X)

Nota: Original (Vlasatý, 2015–2018) y reproducción por Arnau Moratona de Artesanía de fusta y metal (Jiménez, 2023).

Estas fuentes primarias, que informan de manera transversal sobre la vida cotidiana de un grupo humano, ponen de manifiesto el grado de desarrollo tecnológico y social del mismo. Uno de los grupos de objetos más representativos en este sentido son los que constituyen la panoplia de los *milites*, pues la guerra es un denominador común a todas las culturas y épocas históricas. En el caso del periodo medieval, informan de la evolución de las tácticas bélicas durante los diez siglos que abarca el mismo. Pero también sobre los contactos comerciales, la existencia de una estratificación social, la funcionalidad del artefacto, su accesibilidad o su uso. De este modo, para que la cota de malla fuese efectiva, debía usarse superpuesta a una prenda acolchada llamada gambesón documentada en nuestro territorio al menos desde el siglo XI y cuya etimología podría derivar del término *bambezo* (Español et al., 2022) que en la documentación medieval alude a prendas fabricadas generalmente en algodón, que tenían como función principal la absorción de los impactos. También podemos hablar de la forma de desvestirla (figura 2) o de la larga trayectoria temporal de este objeto defensivo, gracias a su practicidad en combate, pero también al sencillo mantenimiento asociado, que pasaba por reparar únicamente las zonas afectadas (anillas perdidas durante el combate) o eliminar el óxido en un tonel giratorio, precursor de las actuales lavadoras, relleno de tierra que al golpear la cota de malla la pulía (figura 2).





**Figura 2.** La cota de mallas

Nota: Imagen izquierda: David quitándose la cota de mallas (Ms M.638 fol.28r., ca.1250). Recuperada de: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Morgan\\_Bible\\_28r\\_detail.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Morgan_Bible_28r_detail.jpg) Imágenes central y derecha: taller metalúrgico (*Matricula Societatis Fabrorum Civitatis Bononiae* ca.1300-1500) y proceso de eliminación del óxido (imágenes recuperadas de Lo Cicero, 2020).



**Figura 3.** Didáctica del objeto

Nota: Imagen izquierda: alumnos de Primaria levantando una reproducción de cota de malla (Jiménez, 2023). Imagen derecha: Visita con recreación realizada en el Castillo de Peracense.

Una actividad didáctica que puede plantearse en esta dirección es el desarrollo de un *vestir al guerrero o al caballero* de una determinada época, realizada preferiblemente desde una perspectiva donde el usuario participe activamente, tocando el material, planteando hipótesis de uso, deduciendo y proponiendo conclusiones (figura 3). Manipular una réplica fidedigna presenta ventajas: transversalidad en la construcción de los guiones para trabajar el contenido histórico, proximidad, cotidianidad. Además, el estudio de la Historia a partir de los objetos lleva implícita una gratificante experiencia de primera mano y cierta investigación: la deducción de su uso implica el desarrollo de un razonamiento inductivo (partiendo de lo concreto a lo general, de la pieza al concepto sintético) pero también deductivo (partiendo de una determinada cultura para conocer y profundizar en las realidades particulares significadas en el objeto) (Bardavio y González, 2003).

La comparativa de objetos antiguos, el establecimiento de analogías y divergencias entre éstos y sus homólogos modernos, permite al usuario familiarizarse con ellos y trabajar los contenidos históricos que le revelan.

Esta posibilidad resulta, naturalmente, extensible al ámbito de la Educación Patrimonial y la Historia Pública, con el uso de los objetos a los que se les puede aplicar un método dialógico a partir de la *interrogación del objeto* (Arias y Casanova 2018; Bardavio y González 2003), consistente en la formulación de preguntas como: *¿Qué puede ser este objeto? ¿De qué material está hecho? ¿Cómo fue elaborado? ¿Es un objeto completo/fragmentado? ¿Es original o una reproducción?* poniendo en práctica el método científico propio del historiador y el arqueólogo. Trabajando conceptos de: cambio y continuidad (por ejemplo, partiendo de la evolución de los objetos), causa-consecuencia (a partir de la invención o popularización de un determinado invento y su impacto social), progreso tecnológico, originalidad, falsedad y copia; funcionalidad y estética; coleccionismo y conservación, etc. (Bardavio y González 2003).



**Figura 4**

Nota: Imagen izquierda: Reconstrucción de milites condal (ca. 1020) (Jiménez, 2023). Imágenes derecha superior: Detalles de Folios 145r y 144r Biblia de Rodes, Cataluña, ca.1020. (recuperadas de: <https://manuscriptminiatures.com/image/13468> y <https://manuscriptminiatures.com/image/13465>). Imagen derecha inferior: Cota de malla (CA.301.005) procedente de la Domus d'Olivet, Canovelles. (Pujades y Subiranas, 1998/1999)

A través de la reconstrucción de un caballero normando del siglo XI a partir de estudios experimentales (Español et al., 2022) o de uno hispano, por ejemplo, condal (figura 4), podemos plantear distintas estrategias de divulgación y simulación, tales como la presentación conjunta de ambos guerreros o su confrontación con un tercer modelo, hispanomusulmán. Analizando las particularidades de cada una de las panoplias, podemos ayudar a resaltar los puntos en común y divergentes o comprender la evolución de las mismas y el origen de sus cambios (también en lo concerniente a las armas ofensivas y defensivas); *¿qué impulsa a sustituir el gladius romano por la spatha larga propia de la Alta Edad Media? ¿Por qué el scutum romano en forma de teja pasa a ofrecer durante la Alta y Plena Edad Media una forma circular primero y almadrada a partir del siglo XI? ¿Puede relacionarse este hecho con la implementación fáctica de la caballería? ¿Por qué se abandona la cota de malla en el siglo XVI? ¿Sufren modificaciones los yelmos a lo largo de la Edad Media?...* Estos personajes pueden, a su vez, introducir conceptos como el de *feudalismo*, la guerra o el comercio entre hispanos cristianos y andalusíes, así como otros contenidos: histórico-artísticos o literarios.

También podemos presentar a los caballeros junto a otros *milites* de menor estatus (infantería ligera, levas campesinas...) incidiendo en la diferencia entre ejércitos regulares e irregulares o en las estructuras sociales de los primeros siglos de la Edad Media (pirámide feudal), con clara distinción entre privilegiados y no privilegiados, laicos y clérigos, etc. La diferenciación entre estamentos, puede trabajarse también a partir del análisis de la propia indumentaria civil, así como de la representatividad de los tejidos y la coloración de los mismos, más o menos accesible en función de su valor, a menudo prohibitivo. Otra actividad planteable aborda la figura del investigador y su método, o el papel de la arqueología experimental como ciencia de referencia y la experienciación como praxis documental. Nos referimos a actividades participativas orientadas a comprobar por ejemplo la funcionalidad de determinadas formaciones bélicas ante determinados tipos de ataques o la resistencia de una réplica bien ejecutada (un yelmo o un escudo receptores de un impacto controlado), o un taller de *softcombat* (con armas simuladas en gomaespuma y materiales reciclados) que permita poner a prueba la eficacia de determinadas formaciones bélicas ante determinados tipos de ataques.

### 3. EXPERIENCIAS

Algunas de estas experiencias han sido llevadas a la práctica en modo reiterado y en diferentes contextos de Educación Reglada teniendo como receptor alumnado diverso de Educación Primaria, de Educación Secundaria e incluso con alumnado universitario de la Universidad de Barcelona cuyos resultados se recogen en diferentes trabajos (Cavanna *et al.* 2021; Jiménez, 2023). A la luz de los mismos, las experiencias resultan exitosas y gozan de muy buena acogida entre los discentes de todas las edades, quienes en todo momento se mostraron participativos y críticos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Acciones similares han sido también ensayadas desde hace años (*Gesta Regnorum*, Héroes Legendarios, Aur-Art, *Scemenis*, *Fidelis Regi*...) en multitud de contextos de Historia Pública también con resultados muy favorables.

Destacamos entre las experiencias las vinculadas al Museu d'història de Sabadell, con motivo de la exposición *Sabadell 1300. El Raval medieval* (2022), y a tres BIC que constituyen espacio de conflicto: el castillo de Peracense en Teruel y los castillos levantinos de Alcalà de Xivert y Pulpís (éstos últimos en el marco de *Els teus castells*, un proyecto impulsado por la Diputación de Castellón, Aur-Art y *Scemenis*, 2021) con muy buenos resultados actualmente procesados y en espera de ser publicados. En el primero de los casos, a la actividad del *vestir al guerrero*, se sumaron: una demostración del oficio metalúrgico con recreación histórica de un armero de carne y hueso que explicaba en primera persona las fases de su trabajo, mostrando las armaduras reproducidas; y un taller de lacrado y sigilado de documentos medievales.

En el caso de la fortaleza turolense la recreación *Peracense Siglo XIII* reúne a una selección importante de recreadores, organizados por *Fidelis Regi*, que durante tres días permiten sumergirse a ese siglo de manera inmersiva, recreando cómo era la vida en el interior de un castillo (Franco et al., 2019). En las alcazabas levantinas, la propuesta incluyó además de lo indicado, un taller de *softcombat* centrado ahora en el siglo XII, momento en el que dichos castillos, de origen andalusí, quedarían bajo control templario tras la conquista cristiana.

### 4. CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos tras la implementación de diferentes propuestas didácticas apoyadas en la recreación histórica y la arqueología experiencial tanto en educación reglada como en

Historia Pública (Cavanna et al., 2021; Jiménez 2023), podemos afirmar que estas metodologías se muestran extremadamente atractivas y útiles en el desarrollo del pensamiento histórico y del espíritu crítico de los discentes. La manipulación de reproducciones de materiales arqueológicos, si es posible en los propios escenarios del conflicto, facilita una comprensión holística, pues participan en ella todos los sentidos. Ello ayuda a decodificar el componente abstracto del pasado, volviendo tangible lo intangible, trasladando al usuario o alumno desde un espacio y tiempo concebido o percibido, a un espacio y tiempo vivido, experimentado en primera persona. Gracias a la arqueología experiencial el usuario puede aproximarse, al uso de estos objetos pretéritos. Viviendo experiencias de nuestros antepasados como propias, estableciendo vínculos y generando lazos de empatía con aquellos y su tiempo. En este sentido, abordar el tema bélico desde una perspectiva realista y poco romántica puede servir de gran ayuda en la educación en valores de paz.

Como docentes podemos aprovechar el apriorístico atractivo del componente bélico como reclamo para captar la atención del alumnado, e introducirlo en la vida cotidiana, a partir del análisis de algunos objetos militares que actúen como eje vertebrador de un discurso que conduzcan a tratar aspectos más profundos de la sociedad de una época pasada. Pues practicada con rigor y método, la Didáctica del Objeto, es por su transversalidad la mejor forma de reconstruir la vida cotidiana de un periodo histórico.

### **Agradecimientos**

Trabajo realizado en el marco de la actividad desarrollada por el Grupo de investigación ARGOS (S50\_23R Gobierno de Aragón).

### **REFERENCIAS**

- Arias, L. y Casanova, E. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea, L. Arias y Santacana, J. (Coords.). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 121 - 136). TREA.
- Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. ICE/Universitat de Barcelona.
- Benejam, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado, vol. 1* (pp. 341-347). Tórculo Ediciones.
- Capmany, D., González, J. L. y Marín, D. (2005). *Los senderos de la guerra: Para una Educación y una Sociedad Antimilitarista*. Visión Libros.
- Cascón, P. (2001). *Educar en y para el conflicto*. UNESCO/Escola de Cultura de Pau.
- Cavanna, F., Jiménez, L. y Valtierra, N. (2021). Reconstrucción Histórica. Algunas experiencias en historia pública y educación reglada. En D. Español y J.G. Franco (Coords.) *Recreación Histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 39-70). TREA.
- Cifuentes, L. M. (1996). *Para educar contra la violencia (Unidad didáctica)*. IEPALA Editorial.

- Córcoba, O. (2017). *La cultura de defensa en ciencias sociales: aprender sobre los conflictos, para comprender la importancia de mantener la paz*. Ministerio de Defensa.
- Cuenca, J. M<sup>a</sup>. (2007). Las fortificaciones andaluzas. La enseñanza de la historia a través de los castillos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 51, pp. 51-61.
- Darnes, A. (2002). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Grao.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Arias y Santacana, J. (Coords.). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 329-343). TREA.
- Español, D., Jiménez, L., y Moratona, A. (2022). Arqueología experimental con fines de investigación en la reconstrucción de caballería feudal europea del siglo XI. El caballero normando. *Panta Rei*, 16, pp. 107–136. <https://doi.org/10.6018/pantarei.509211>
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, vol. 20, pp. 3-9.
- Franco, J. G., Hernández, A. y Jambrina, J.J. (2019). Una forma didáctica de acercarnos al patrimonio: la recreación histórica “Peracense siglo XIII”. *Her&Mus*, 20, pp. 85-101. <https://doi.org/10.34810/hermusn20id369677>.
- Franco, J. G. y Hernández, A. (2020). Didáctica del conflicto: la vida en un castillo de frontera. *Aequitas*, n<sup>o</sup> 16, pp. 313-332.
- García V. G. (2016). Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las Ciencias Sociales. *Opción: revista de Ciencias Humanas y Sociales*, no 11, pp. 567-587.
- González, J.M., Franco, J. G. y Español, E. (2022) Educating in History: Thinking Historically through Historical Reenactment. *Social Sciences*, vol. 11, n<sup>o</sup> 6.
- Hernández, F. X. (2007). Espacios de guerra y campos de batalla. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 51, pp. 7-19.
- Hernández, F. X. (2011). Conflictos contemporáneos, estrategias de musealización crítica. *Museo y Territorio*, n<sup>o</sup> 4, pp. 79-86.
- Hernández, F. X. (2013). Presentación de las monografías. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 73, pp. 5-6.
- Jiménez, L. (2020). Recreación y Reconstrucción Históricas como herramientas clave en la difusión de la Historia y la Interpretación del Patrimonio. Un ejemplo en la Región de Murcia. En B. Cutillas, O. González y A. Fernández (Eds.) *Nuevas aportaciones a la arqueología murciana: del trabajo de campo al entorno virtual y la puesta en valor* (pp. 252-271). Editum.
- Jiménez, L. (2023). *La reconstrucción y recreación históricas como recurso didáctico: vida cotidiana doméstica rural en el noreste peninsular (siglos V-XI)*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- Leury, A. y Fenouillet, F. (2016). *Motivación y éxito escolar*. Fondo de Cultura Económica.
- Lo Cicero M. (1 de noviembre de 2020). Matrícula Societatis Fabrorum Civitatis Bononiae. <https://www.youtube.com/watch?v=wP1VquHe32g&t=10s>

- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. PUQ.
- Morgan Bible (11 de julio de 2022). En wikimedia commons: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Morgan Bible 28r detail.jpg>
- Morales, M. J. y Egea, A. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación primaria. Diseño y análisis de una propuesta para un aula de ocho-nueve años. En A. Egea, L. Arias y Santacana, J. (Coords.). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 137-158). TREA.
- Pagés, P. (1990). *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcanova.
- Peiró, M. J. (2021). Dos experiencias didácticas en el "Castell Vell" de Castellón: entre el patrimonio histórico y la tradición local. En D. Español y J.G. Franco (Coords.) *Recreación Histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 235-256). TREA.
- Pinto, H. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de Historia en Portugal. En A. Egea, L. Arias y Santacana, J. (Coords.). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 159 - 180). TREA.
- Pujades, J. y Subiranas, C. (1998/1999) Memòria de la intervenció arqueològica a la domus d'Olivet (Canovelles, Vallès Oriental). Generalitat de Catalunya.
- Quesada, F. (2008). La Arqueología de los campos de batalla: notas para un estado de la cuestión y una guía de investigación. *Saldvie, n° 8*, pp. 21-36.
- Sáenz del Castillo, A. (2017). La arqueología del conflicto en el País Vasco y su potencial didáctico. *Revista Otarq, vol. 2*, pp. 129-145.
- Saiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío, n° 39*, pp.1-20.
- Sánchez, P. (2009). *El fin de los historiadores: pensar históricamente en el siglo XXI*. Siglo XXI de España Editores.
- Santacana, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En A. Egea, L. Arias y Santacana, J. (Coords.). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 9 - 21). TREA.
- Vlasatý, T. (2015–2018). The Helmet from Bojná (?), Slovakia One of the biggest mysteries of Slovakian Early Medieval archaeology. Recuperado: <https://sagy.vikingove.cz/wp-content/uploads/2018/03/The-Helmet-from-Bojn%C3%A1.pdf>

### **39. El pensamiento crítico y la desinformación: retos de la formación inicial del profesorado**

Faure-Carvalho, Adrien

Franganillo, Jorge

López-González, Hibai

Sánchez, Lydia

*Universidad de Barcelona, España.*

**Resumen:** Este trabajo analiza el estado de la alfabetización mediática e informacional (AMI) y del pensamiento crítico de los estudiantes de máster de Formación del Profesorado en España, su dieta mediática y nivel de confianza en los medios, y la AMI que recibieron en la Educación Secundaria Obligatoria bajo la LOE. La metodología utilizada es cuantitativa, con datos recogidos a través de un cuestionario. Con un total de 717 participantes, los resultados muestran un grado de AMI medio-bajo y una tendencia media-alta al pensamiento no reflexivo. Los participantes recuerdan actividades dispersas e irregulares y niveles bajos de trabajo relacionados con la AMI en la formación recibida en la ESO. También se observa una autopercepción de tener el control ante fenómenos de desinformación, de los que se responsabiliza a los medios. Se advierte un consumo creciente de canales digitales, aunque los medios de comunicación tradicionales inspiran mayor confiabilidad.

**PALABRAS CLAVE:** máster de Formación del Profesorado, pensamiento crítico, alfabetización mediática e informacional, dieta mediática, Educación Secundaria Obligatoria

# 1. INTRODUCCIÓN

## Problema/cuestión

Uno de los retos más relevantes a los que se enfrentan las democracias actuales es el de la desinformación. En el *Media Literacy Index* de 2021, de 35 países europeos, 5 presentan la mayor capacidad para evitar su impacto negativo: Finlandia, Dinamarca, Estonia, Suecia, Irlanda. Según el informe, este logro se debe a tres factores: la calidad de la educación, la libertad de prensa y la confianza entre los ciudadanos. La educación, por tanto, es una herramienta necesaria para hacer frente a la desinformación, formando a la ciudadanía en un tipo de pensamiento crítico. Este trabajo se centra en los estudiantes del máster de Formación del Profesorado en España. Como futuros docentes de secundaria, son los encargados de la formación de ciudadanos que se encuentran en una franja de edad especialmente sensible a los efectos dañinos de la desinformación. Por ello, creemos necesario analizar la formación mediática e informacional que ha recibido este colectivo, su capacidad de pensamiento crítico ante la información y uso de los medios, la dieta mediática que consumen, y el nivel de confianza que exhiben ante los medios. Así, podremos detectar necesidades formativas de los futuros docentes en cuanto a la AMI, el pensamiento crítico, y el consumo de medios.

## Antecedentes teóricos

Casos recientes de desinformación han puesto de relieve la necesidad de formar a ciudadanos capaces de usar, gestionar y analizar críticamente la información (Vázquez, 2020). La Unesco se refiere a ello como AMI (Wilson *et al.*, 2011). La Unesco y la Comisión Europea (2018) proponen la inclusión de la AMI en los currículos de cada país como un instrumento para empoderar a los ciudadanos (Masterman, 2010), especialmente, los jóvenes (Scolari, 2018). Se trata de contenidos y competencias que se deben aprender y enseñar en la educación reglada formal obligatoria y que conlleva definir el modelo de ciudadanía y sociedad por la que cada país apuesta (Zabala y Arnau, 2007).

Diversas investigaciones dentro de la educación formal en secundaria (Aguaded-Gómez y Pérez-Rodríguez, 2012; Contreras, 2011; García-Ruiz *et al.*, 2014; Medina-Cambrón y Ballano-Macías, 2015; Medina Vidal *et al.*, 2017; Mominó *et al.*, 2008), así como expertos del área (Bulger y Davison, 2018; Ferrés y Piscitelli, 2012) defendieron la necesidad de tener una política educativa nacional en AMI. Concluyen que la legislación no favorecía el trabajo de la AMI. En la LOE (*Ley Orgánica 2/2006 de Educación*) las competencias y materias curriculares en las que aparece la AMI en educación secundaria se encuentran solo en la asignatura de Lengua Castellana, y en la LOMCE (*Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa*) en la asignatura de Educación Visual y Plástica, y en Lengua Castellana. Los docentes, en tanto que responsables de enseñar a sus estudiantes en cómo pensar críticamente y cómo evaluar la información que reciben (Pérez y Severiche, 2023), necesitan mantener una dieta mediática equilibrada y variada. Dada la cantidad y la complejidad de la información disponible, puede ser difícil para los profesores evaluar su veracidad y determinar qué fuentes son fiables. Estudios como el llevado a cabo por García-Milà *et al.* (2022) con estudiantes del máster de Formación de Profesorado presentan las dificultades con que se encuentran los futuros docentes a la hora de trabajar el pensamiento crítico con su futuro alumnado.

Es importante que la formación de los futuros docentes abarque enseñanzas sobre cómo evaluar la



información y cómo desarrollar una dieta mediática equilibrada, pues su rol es fundamental para favorecer una correcta alfabetización mediática (Micheli, 2023), incluido el buen uso de las redes sociales —RR.SS. en adelante— (Romero-Rodríguez y Aguaded, 2016). La educación mediática e informacional crítica es fundamental en la práctica didáctica del futuro profesorado de secundaria. Para potenciar esta formación interesa conocer qué tipología de información mediática se consume, y cómo se procesa dicha información. Soengas-Pérez *et al.* (2019) muestran que la dieta mediática de estudiantes universitarios puede ser desequilibrada y centrada en noticias sensacionalistas o sesgadas. Estos sesgos, como el sesgo de confirmación, generan una tendencia a considerar verdadera la información que concuerda con las propias creencias (Villaroel *et al.*, 2016).

Por otro lado, la psicología cognitiva subraya la preeminencia cognitiva de las emociones y la intuición, y, en consecuencia, de un tipo de pensamiento automático, no reflexivo ni crítico, que permite tomar decisiones rápidas y reactivas ante estímulos espontáneos, y que a menudo conduce a errores. Estas decisiones rápidas son el origen de un tipo de juicio motivado, sesgado o estratégico (Haidt, 2001, 2006 y 2012; Strong, 2017; Lewandowsky *et al.*, 2017; McDermott, 2019), cuya función es justificar *a posteriori* el pensamiento automático. Los fenómenos de desinformación se explicarían en buena medida como resultado de estos procesos psicológicos que nos hacen susceptibles a creer cosas que no son ciertas (McDermott, 2019), priorizando aquella información que apoya nuestras intuiciones iniciales, incluso cuando se nos presenten argumentos válidos y evidencia empírica contraria a nuestras opiniones.

La formación mediática e informacional del profesorado debe tener presente esta tendencia cognitiva, que canaliza buena parte de nuestras conductas de uso y consumo de medios e información. La AMI ayuda a afrontar los efectos de la desinformación (Jeong *et al.*, 2012), advirtiendo previamente de las falacias y los recursos que se usan para desinformar, y adquiriendo habilidades y conocimientos básicos de evaluación, validación y falibilidad de la información (Meneses, 2021). El pensamiento crítico requiere de este tipo de aprendizaje. Pero resulta insuficiente si no se atiende al componente emocional y al pensamiento no reflexivo.

Por todo ello, resulta esencial formar en AMI y en el pensamiento crítico, generando ambientes y situaciones de aprendizaje que potencien la selección, la clasificación, el análisis, la evaluación y la validación de información, y construyendo instrumentos para ayudar a pensar a los estudiantes (Duarte, 2003; Sánchez-Melero *et al.*, 2016; Imbernón, 2007). Se perfila la necesidad de preparar a los futuros docentes para realizar esta tarea con eficacia. Es imprescindible incluir en las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Primaria y en el máster de Formación del Profesorado competencias sobre el tratamiento de la información y la construcción del pensamiento crítico, teniendo presente la relevancia cognitiva del pensamiento no crítico. Existen propuestas diversas (Prats y Santacana, 2011; Fuentes-Moreno *et al.*, 2020), pero parten de la necesidad de un replanteamiento didáctico de las disciplinas basado en el uso de metodologías activas que sitúen la emoción en el centro del aprendizaje.

## **Objetivos**

Este trabajo persigue tres objetivos:

- Diagnosticar el estado de la AMI y del pensamiento crítico de los estudiantes de máster de Formación del Profesorado en España;
- analizar su dieta mediática y su nivel de confianza en los medios; y

- Conocer el tipo de educación mediática (calidad y cantidad) que recibieron durante la Educación Secundaria Obligatoria, bajo la LOE.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes y procedimiento

En la investigación participaron estudiantes de máster de Formación del Profesorado, registrándose 830 participantes en la plataforma. Tras eliminar duplicados y registros vacíos, y tras excluir a quienes dejaron sin contestar más de la mitad del cuestionario, el número final de participantes se redujo a 717. De ellos, el 54,9 % eran mujeres, el 41,6 % hombres, el 1,1 % no binarios y el 2,4 % no respondieron sobre su género. En cuanto a la edad, el 52,1 % tenía entre 18 y 24 años, el 25,1 % entre 25 y 28 años, el 14,6 % entre 29 y 35 años y el 8,2 % más de 35 años. La mayoría (74,7 %) acudió a colegios públicos, el 17,9 % a concertados, el 6,1 % a concertados laicos y el 1,3 % a colegios privados. El 41,2 % de los estudiantes se especializó en Geografía e Historia y el 16,8 % en Lengua y Literatura Castellana o de la lengua cooficial de la región, mientras que las demás especialidades representaban menos del 10 % cada una. Aceptaron participar en el estudio catorce universidades españolas, a las que viajaron investigadores para realizar dos actividades: pasar a los estudiantes un cuestionario y desarrollar después un taller. Los participantes usaron sus dispositivos (ordenador, tableta o teléfono móvil) para responder al cuestionario, alojado en la plataforma *Qualtrics*, dedicando de media 26,4 minutos.

### 2.2. Instrumentos

*Variables sociodemográficas.* Se midieron la edad, el sexo, la situación laboral, el país y la región de nacimiento, el nivel de estudios de progenitores y propio, la educación secundaria, el tipo de centro y la especialidad de máster.

*Dieta mediática y cultural.* Esta escala, diseñada *ad hoc*, mide, de 0 a 5 puntos (0 = nunca, 5 = cada día), el consumo de productos culturales, medios sociales, medios de comunicación y contenidos mediáticos.

*Dieta informacional.* Esta escala estima el consumo de medios de comunicación para informarse, sobre una lista de programas de entretenimiento informativo y una lista de medios. La lista es una adaptación de la confeccionada en el informe *Reuters Institute Digital News Report* para España (Newman *et al.*, 2020). Se midieron las respuestas de manera dicotómica y con *list-frequency*.

*Consumo de contenidos informativos en RR.SS. y servicios de mensajería privada.* Esta variable mide la importancia que se le da a la autoría, la fuente, la ortografía, la fecha de publicación o el número de reacciones que tienen las noticias. Asimismo, analiza si los participantes aplican otros métodos para cerciorarse de que una noticia es veraz. Es una adaptación acorde con las herramientas de la International Fact-Checking Network (Poynter, 2023).

*Confianza en los medios de comunicación.* Escala de 0 a 5, diseñada *ad hoc*, que mide la confianza depositada en cada medio de comunicación o red social.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Alfabetización informacional y pensamiento crítico

La competencia informacional media de los participantes es media-baja ( $M = 2,09$ ;  $DT = 1,15$ ). El 52 % de la muestra presenta cierta tendencia al pensamiento automático, y solo un 27,7 % revela niveles altos de pensamiento reflexivo. Dividida la muestra por géneros se aprecian escasas diferencias, aunque la tendencia al pensamiento automático es mayor en las mujeres y la tendencia al pensamiento reflexivo es mayor en los hombres. En cuanto a la autopercepción de pensamiento reflexivo, los encuestados tienden a percibirse como personas a quienes les gusta pensar y afrontar desafíos intelectuales, pero no tanto enfrentarse a problemas complejos. Estos datos contrastan, sin embargo, con los anteriores respecto a la tendencia al pensamiento automático.

### 3.2. Dieta mediática

Los productos culturales o medios de comunicación de consumo más frecuente entre los participantes son *Instagram*, *YouTube*, las series de televisión, los libros o cómics, y la prensa digital, seguidos ( $3 \geq M \geq 2$ ) de los programas informativos, el visionado doméstico de películas, la escucha de programas de radio o podcasts, *Twitter*, la asistencia a eventos culturales y el visionado de documentales y reportajes. Las fuentes de información consumidas con mayor frecuencia en una semana promedio son, en buena medida, diarios de gran tirada e informativos de cadenas de televisión con una amplia cuota de pantalla. En el consumo por propia voluntad destacan el diario *El País* (35,2 %), los informativos autonómicos (34,5 %) y los telediarios de Televisión Española (33,6 %) y *La Sexta* (32,6 %). El consumo de medios lo determina también el material compartido o descubierto en RR.SS., donde, además de los contenidos de *El País* (22,1 %), también predominan las publicaciones de *El Mundo* (21,6 %), *La Vanguardia* (19,5 %), medios internacionales (18,9 %) y *elDiario.es* (18,7 %). La prensa deportiva, en comparación, presenta un nivel de consumo bajo.

Entre los programas de actualidad y de entretenimiento informativo vistos en un mes promedio, predominan espacios emitidos por *La Sexta* (19,1–25,9 %), siendo el contenido de *Lo de Évole* el compartido más a menudo (10,6 %) en RR.SS. Los programas de actualidad parecen tener un consumo más bajo. De las noticias descubiertas en RR.SS. se da importancia, ante todo, a la fuente de la noticia ( $M = 4,40$ ) y a aspectos como la ortografía y la puntuación, la actualidad, la información proporcionada en el cuerpo de la noticia y la confianza atribuida a quien la comparte ( $4 \geq M \geq 3$ ). Menos apreciados son el titular, la imagen y la autoría de la noticia ( $3 \geq M \geq 2$ ), así como la cantidad de reacciones (comentarios y reacciones) y el número de veces compartida ( $M = 1,27$ ). De las noticias recibidas por mensajería instantánea se valora, sobre todo, si el contenido es información u opinión, la autoría del contenido y cuál es el contexto de la noticia ( $M > 4$ ). Con menor frecuencia, se analiza también si la información es parcial o tendenciosa, si ofrece evidencias o enlaces a las fuentes, si la misma información se ofrece en otros sitios, qué dicen las fuentes oficiales sobre el tema, y la actualidad ( $4 \geq M \geq 3$ ). Las elevadas puntuaciones denotan un alto grado de análisis en los elementos que componen las informaciones.

Cuando una noticia recibida por canales digitales aparece ilustrada con imágenes, vídeos o datos cuantitativos, es relativamente habitual preguntarse si guardan una relación directa con la noticia ( $M = 2,54$ ), por qué se usan ( $M = 2,33$ ) y de qué fuente provienen ( $M > 2,20$ ). A los medios de comunicación se les atribuye, en conjunto, un grado de confianza entre moderado y bajo. Los medios que suscitan

mayor confiabilidad son los sitios web o blogs especializados, la prensa (impresa o digital), la radio y la televisión ( $3 \geq M \geq 2$ ), esto es, los denominados medios de comunicación social, seguidos de *Twitter* y *YouTube* ( $2 \geq M \geq 1$ ).

Se atribuye menor confianza a la información recibida por *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitch* y *TikTok*. Teniendo presente que las noticias a menudo reflejan un determinado punto de vista, los participantes manifiestan una tendencia mayoritaria (66,6 %) por consumir fuentes de información sin considerar si comparten su propio punto de vista. Un porcentaje significativo (17,6 %) manifiesta consumir fuentes que, en su opinión, no ofrecen una perspectiva concreta, como también un 14,6 % declara preferir fuentes que comparten su mismo punto de vista. Son escasos quienes afirman consumir fuentes que difieran de sus puntos de vista. Estos datos indicarían un consumo informativo poco polarizado. Por último, preguntados por el locus de control, los participantes consideran que está en su mano estar bien informados y evitar ser víctimas de la desinformación, y tienden a responsabilizar a los medios de comunicación de los contenidos que les hacen llegar y del modo de tratarlos.

### 3.3. Educación mediática

De los tipos de actividades enumeradas en el cuestionario, en tres ámbitos —educación mediática, tratamiento de la información y pensamiento crítico—, los participantes recuerdan haber abordado la AMI mediante al menos uno. La gran mayoría (casi el 80 %) recuerda haber empleado entre 2 y 7 tipos de actividades de los 13 posibles ( $M = 5,15$ ;  $DT = 2,03$ ). La distribución de las actividades experimentadas por los participantes apenas se acerca a niveles medios, y lo hace con distribuciones poco cohesionadas (educación mediática:  $M = 2,28$ ;  $DT = 1,42$ ; tratamiento de información:  $M = 1,72$ ;  $DT = 1,18$ ; y pensamiento crítico:  $M = 1,28$ ;  $DT = 1,14$ ), lo que sugiere bajos niveles de trabajo de la AMI en el recuerdo de su experiencia escolar y revela que las actividades vinculadas a la aproximación crítica a los medios son las más dispersas e irregulares. El trabajo con noticias sea sobre búsqueda o creación, es el que más presencia tiene (44,1–51,3 %). En cuanto al tratamiento de la información, las actividades más frecuentes son las orientadas a describir el funcionamiento de los medios (32,9 %). Y en el ámbito del pensamiento crítico, lo son las referidas a una aproximación crítica a los medios (21,1–23,6 %). Asimismo, un mismo tipo de actividades tiene mayor o menos presencia según los recursos empleados. Por ejemplo, la selección de información desde los medios de comunicación tiene una alta presencia (44,1 %) en comparación con otros tipos de búsqueda como las realizables en bibliotecas (16,9 %). Igualmente, la crítica a la publicidad (29,2 %) se trabaja con mayor frecuencia que el uso crítico de la información de medios en general (21,1 %) o de noticias en particular (20 %).

El recuerdo más generalizado de la experiencia escolar se corresponde con el análisis de noticias, llevado a cabo, sobre todo, en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana (46,1 %), si bien con poca incidencia en el funcionamiento de los medios de comunicación, en la promoción de actitudes críticas hacia ellos o en el conocimiento de su lenguaje. También muestran una presencia destacada las asignaturas vinculadas a las Ciencias Sociales (18,9 %). Un 14,1 % de los participantes recuerda haber trabajado estas competencias en asignaturas no normativas, predominando asignaturas optativas sobre comunicación audiovisual y lenguas autonómicas. En Educación Ciudadana se incide mayormente en la dimensión crítica de los medios (12,4–12,7 %), en Matemáticas solo se recuerda haber trabajado con el análisis de noticias (0,3 %), mientras que en Ciencias Sociales predomina el conocimiento de los medios de comunicación y la publicidad (10 %), rasgo compartido con Educación Visual y Plástica (4,8 %).

Lengua Castellana se recuerda con más frecuencia (50,5 %) por haber realizado actividades de diseño de cómics o de anuncios publicitarios, así como el abordaje crítico de la información procedente de los medios. En otras asignaturas, las actividades más frecuentes son aquellas vinculadas a la selección de información desde bibliotecas.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se han analizado tres elementos del alumnado del máster de Formación del Profesorado en España:

- su grado de alfabetización informacional y su nivel de pensamiento crítico;
- su dieta mediática y su nivel de confianza en los medios;
- su recuerdo de la calidad y cantidad de educación mediática recibida durante su escolarización en la ESO.

Sobre la muestra analizada, los resultados revelan un grado de alfabetización informacional medio-bajo, con cierta tendencia al pensamiento automático, no reflexivo. Pese a ello, la percepción subjetiva del alumnado es la contraria, lo que supone un obstáculo para combatir la desinformación porque indica una escasa conciencia respecto a la necesidad de formación en la AMI (Moeller *et al.*, 2012). En cuanto a la dieta mediática, los datos obtenidos revelan que las fuentes de información más consumidas son los diarios digitales de gran tirada y los informativos televisivos con una alta cuota de pantalla; dato similar al obtenido por Martínez-Sanz *et al.* (2016). Asimismo, puede haber un sesgo de edad ya que pocos participantes señalan *TikTok* y otras plataformas visuales como su principal fuente de información, contrariamente a los recientes hábitos de consumo (Rebollo, 2022). Aun así, los resultados confirman la tendencia advertida por Soengas-Pérez *et al.* (2019), por la que el creciente consumo de canales digitales ha desplazado a los medios de comunicación clásicos. No obstante, son los medios de comunicación más tradicionales (prensa, radio y televisión) y los medios digitales más consolidados (sitios web y blogs especializados) los que suscitan un mayor grado de confianza, de acuerdo con Pérez-Escoda *et al.* (2021).

En relación con la fiabilidad de la información, y en línea con Cabero y Guerra (2011), los participantes se cuestionan la veracidad de la información a partir del análisis crítico del contexto, la fuente o el tipo de contenido. Los participantes parecen atribuirse un control firme frente a la desinformación, aunque con dependencia respecto a la cantidad de esfuerzo y tiempo necesarios para conseguir ese nivel informacional, lo que indica un componente de pensamiento ilusorio (Searles *et al.*, 2018).

Por último, los resultados indican que el sesgo de confirmación es menos frecuente entre consumidores habituales de información, como es el caso en esta muestra, que entre consumidores esporádicos (Knobloch-Westernwick y Kleinman, 2011), mientras que ponen en cuestión otros estudios que asignan un carácter predictivo más fuerte y universal al sesgo de confirmación (Ling, 2020). En cuanto a la AMI en los institutos, el recuerdo que tienen los participantes aparece repartido entre varias asignaturas. Según diversos estudios, para que una alfabetización mediática sea completa y significativa debe obtenerse desde distintas áreas (Bernabeu *et al.*, 2011; Gutiérrez y Hottmann, 2006). Pero nuestros resultados muestran que la repartición del contenido en educación mediática no ha sido equitativa entre las diferentes disciplinas de la ESO, sino que se ha concentrado en las asignaturas de lengua y literatura. Es un dato alarmante, considerando el concepto de alfabetizaciones múltiples, que atiende a lo textual en

relación con la imagen, el audio o el comportamiento, lo que exige la intervención de diversas materias para una alfabetización mediática eficaz (Portalés, 2019). Además, se ha identificado una concentración de la dedicación docente en torno al trabajo con noticias. Se desatienden, así, aspectos fundamentales como la tecnología, los procesos de interacción, producción y difusión, las ideologías y los valores, o la dimensión estética, que solo pueden cubrirse mediante actividades de diversa índole (Ferrés y Piscitelli, 2012).

En cuanto al recuerdo de la educación mediática recibida, aunque esta debería ser un elemento formativo prioritario (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2018; Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020), los participantes no recuerdan haber abordado en profundidad ninguna de las facetas de la alfabetización mediática. Se confirma así que la educación mediática de las nuevas generaciones de docentes se atendió en la ESO de manera insuficiente e inadecuada.

Por todo ello, es necesario que se tomen medidas para mejorar la AMI, dado que es una formación pendiente y transversal que debería incorporarse desde el potencial de cada disciplina escolar (Ferrés y Piscitelli, 2012). Los planes educativos también deberían incluir como objetivos la mejora de la autopercepción sobre alfabetización informacional, y la responsabilidad para usar y consumir información críticamente (Medina Vidal *et al.*, 2017). Asimismo, deberían incidir en metodologías didácticas que eduquen en disposiciones (Menenses, 2021), entendidas como estados afectivos que implican habilidades metacognitivas relacionadas con el pensamiento reflexivo, tales como la apertura de mente, la perseverancia, la búsqueda de la verdad, o un escepticismo saludable. En resumen, el estudio muestra la importancia de brindar una formación adecuada y significativa, en la AMI, a los futuros docentes para que puedan desempeñarse de manera efectiva en su práctica didáctica y ofrezcan a sus estudiantes una educación crítica.

## 5. FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2019-107748RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

## REFERENCIAS

- Aguaded-Gómez, I. y Pérez-Rodríguez, M. A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25–30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- Alonso-Ferreiro, A. y Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria: estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407–422. <https://doi.org/10.5209/rced.52698>
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L. y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa: la lectura de la prensa escrita en el aula*. Ministerio de Educación.
- Bulger, M. y Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of*

*Media Literacy Education*, 10(1), 1–21. <https://doi.org/10.23860/jmle-2018-10-1-1>

Cabero, J., y Guerra, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 14(1), 89–115. <https://redalyc.org/pdf/706/70618224004.pdf>

Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213–234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

Contreras, J. M. (2011). *Evaluación de conocimientos y recursos didácticos en la formación de profesores sobre probabilidad condicional*. Universidad de Granada. Tesis doctoral. <https://ugr.es/~batanero/documentos/contreras.pdf>

Duarte, J. (2003) Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 7–113. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75–82. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-08>

Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M. & Ambros-Pallarés, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>

García-Milà, M.; Felton, M.; Miralda-Banda, A. y Castells, N. (2022). Pre-service teachers' knowledge, beliefs and predispositions to teach argumentation in their disciplines. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2150536>

García-Ruiz, R., Ramírez, A. y Rodríguez, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15–23. <https://doi.org/10.3916/c43-2014-01>

Gutiérrez, A. y Hottmann, A. (2006). *Media Education across the Curriculum*. Kulturring in Berlin.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.4.814>

Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: finding modern truth in ancient wisdom*. Basic Books.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: how good people are divided by politics and religion*. Pantheon Books.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Jeong, S. H., Cho, H. y Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: a meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(3), 454–472. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x>

- Knobloch-Westerwick, S. y Kleinman, S.B. (2011). Preelection selective exposure: confirmation bias versus informational utility. *Communication Research*, 39(2), 170–193. <https://doi.org/10.1177/0093650211400597>
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. y Cook, J. (2017). Beyond misinformation: understanding and coping with the “post-truth” era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353–369. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>
- Ling, R. (2020). Confirmation bias in the era of mobile news consumption: the social and psychological dimensions. *Digital Journalism*, 8(5), 596–604. <https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1766987>
- Martínez-Sanz, R., Islas Carmona, O., Campos-Domínguez, E. y Redondo García, M. (2016). El profesor universitario de Comunicación: acceso, consumo y cultura mediática. Un estudio comparativo entre España y México. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 349–372. <https://doi.org/10.4185/rlds-2016-1099>
- Masterman, L. (2010). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- McDermott, R. (2019). Psychological underpinnings of post-truth in political beliefs. *Political Science & Politics*, 52(2), 218–222. <https://doi.org/10.1017/s104909651800207x>
- Medina-Cambrón y Ballano-Macías, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135–158. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2015-369-293>
- Medina Vidal, F., Briones Peñalver, A. J. y Hernández Gómez, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Icono 14*, 15(1), 42-65. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i1.1001>
- Meneses, L. F. S. (2021). Thinking critically through controversial issues on digital media: dispositions and key criteria for content evaluation. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100927>
- Micheli, S.V. (2023). Los profesores como intelectuales transformadores al servicio de la alfabetización mediática: una aproximación teórica a sus principales roles y tareas. *AdComunica*, 25, 137–154. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6923>
- Moeller, S., Powers, E. y Roberts, J. (2012). El mundo desconectado y 24 horas sin medios: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(39), 45-52. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-04>
- Mominó, J. M., Sigalés, I. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red: Internet en la educación primaria y secundaria*. Ariel.
- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andı, S. y Nielsen, R.K. (2020). *Reuters Institute Digital News Report 2020*.



- Pérez-Escoda, A., Barón-Dulce, G. y Rubio-Romero, J. (2021). Mapeo del consumo de medios en los jóvenes: redes sociales, *fake news* y confianza en tiempos de pandemia. *Index.comunicación*, 11(2), 187–208. <https://doi.org/10.33732/ixc/11/02mapeod>
- Portalés, M. (2019). *Alfabetización mediática y nuevos entornos digitales: dispositivos móviles, jóvenes y lenguaje audiovisual*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación. En: Prats, J. (ed.) *Didáctica de la Geografía e Historia*, pp. 7–122. Graó.
- Rebollo, C. (2022). Rápido, adictivo y entra por los ojos: *TikTok* ya es el buscador de la generación Z. *El País*, 13 septiembre.
- Romero-Rodríguez, L.M. y Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia*, 23(70), 35–57.
- Sánchez-Melero, H., Gil-Jaurena, I. y Aguado, M.T. (2016). Aprendizaje de la ciudadanía desde los espacios y prácticas ciudadanas: estudio de caso en curso. En: *XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: democracia y educación en el siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid, pp. 28–30. [https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-LibroDeActas\\_SEP2016.pdf](https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-LibroDeActas_SEP2016.pdf)
- Searles, K., Smith, G. y Sui, M. (2018). Partisan media, electoral predictions, and wishful thinking. *Public Opinion Quarterly*, 82(S1), 888–910. <https://doi.org/10.1093/poq/nfy006>
- Scolari, C. A. (2018). Del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia: adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. En C.A. Scolari (ed.). *Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*, 14–23. Transliteracy.
- Soengas-Pérez, X., López-Cepeda, A.M. y Sixto-García, J. (2019). Dieta mediática, hábitos de consumo de noticias y desinformación en los universitarios españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1056–1070. <https://doi.org/10.4185/rlds-2019-1371-54>
- Strong, S. I. (2017). Alternative facts and the post-truth society: meeting the challenge. *University of Pennsylvania Law Review*, 165(14), 137–146. [https://scholarship.law.upenn.edu/penn\\_law\\_review\\_online/vol165/iss1/14](https://scholarship.law.upenn.edu/penn_law_review_online/vol165/iss1/14)
- Vázquez, J. L. (2020). Las noticias falsas (*fake news*), la desinformación y la infodemia durante la pandemia de la COVID-19. *Sintaxis*, 189–202. <https://doi.org/10.36105/stx.2020edespcovid-19.09>
- Villarroel, C., Felton, M. y García-Milà, M. (2016). Arguing against confirmation bias: the effect of argumentative discourse goals on the use of disconfirming evidence in written argument. *International Journal of Educational Research*, 79(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.009>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C.K. (2011). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

## 40. Una alternativa cooperativa en la formación de docentes: los debates con finalidades democráticas y filosóficas (DFDF)

Albert Irigoyen<sup>6</sup>

Josep M. Pons-Altés

*Universitat Rovira i Virgili – ISOCAC, España.*

**Resumen:** El DFDF (Debates con Finalidades Democráticas y Filosóficas), desconocido en España y utilizado en Francia, aborda la educación para la ciudadanía a través del ejercicio de la democracia directa, y está considerado como una práctica para tratar la diversidad en el aula y la emancipación del alumnado. A partir del análisis de su aplicación en una asignatura del Grado de Educación Primaria de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, los resultados indican que el DFDF crea un ambiente de debate ordenado, de respeto a la identidad-alteridad, donde el alumnado tiene un acceso igualitario a la palabra, ayuda a adquirir hábitos de reflexión (en lugar de decir solo lo que piensan, realizan un esfuerzo intelectual por pensar en lo que quieren decir) y ofrece, aunque en menor medida, la oportunidad de pensar por sí mismo al alumnado (de no estar de acuerdo sistemáticamente con la última opinión formulada). Por lo tanto, queda demostrado también que combina los tres grandes requisitos intelectuales (argumentar, problematizar y conceptualizar), y valoramos el DFDF como un dispositivo útil para formar en la ciudadanía y válido para la relación entre Problemas Sociales Relevantes y formación de docentes.

**PALABRAS CLAVE:** Debates con Finalidades Democráticas y Filosóficas, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, formación de docentes.

---

<sup>6</sup> Albert Irigoyen es investigador predoctoral en formación FI-SDUR con el apoyo de la *Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement* de la Generalitat de Catalunya. El estudio forma parte de su tesis doctoral sobre cooperación y educación, y del proyecto “Historia de la Catalunya subalterna contemporánea: alternativas solidarias y cooperativas” (PID2019-109560GB-100) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) a través del aprendizaje cooperativo / “*cooperative learning*” (AC) obtiene buenos resultados (Oller, 2010; Gavaldà y Pons-Altés, 2020; Irigoyen y Pons-Altés, 2023a) y da recursos a los docentes para abordar “problemas sociales relevantes” (Pagès y Santisteban, 2012). Aun así, a menudo percibimos que el AC es utilizado sólo como un método pedagógico desvinculado de valores (Pons-Altés e Irigoyen, 2022) y que, a menudo, las técnicas de AC son empleadas sólo para “aprender a cooperar” y no para “cooperar para aprender” (Irigoyen y Pons-Altés, 2023b).

Además, el AC no reúne dispositivos que involucren a toda la clase para tratar un problema (Connac e Irigoyen, 2023). En este estudio queremos mostrar cómo las pedagogías cooperativas / “*pédagogies coopératives*” (PC) reúnen formas de *cooperación para construir colectivo* (Connac, 2020, 2021a). En concreto, en esta investigación nos centramos en una de ellas, los Debates con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF) / “*Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*”. El DFDF, desconocido en España y utilizado en Francia, aborda la educación para la ciudadanía a través del ejercicio de la democracia directa, y está considerado como una práctica para tratar la diversidad en el aula y la emancipación del alumnado.

El DFDF aborda filosóficamente una cuestión o un tema específico y, para ello, combina tres grandes requisitos intelectuales del pensamiento reflexivo (Tozzi, 2012, 2021; Connac, 2020): argumentación (explicar cuál es la base de una opinión, a partir de ejemplos, contraejemplos o razonamientos más universales), problematización (actualizar las cuestiones que surgen y las tensiones presentes en cualquier situación de debate) y conceptualización (intentar definir los grandes términos utilizados, distinguiéndolos de los que parecen próximos pero que seguramente tienen diferencias). Los objetivos del estudio son:

1. Analizar en qué medida el dispositivo DFDF combina los tres grandes requisitos intelectuales: argumentar, problematizar y conceptualizar.
2. Analizar si el DFDF es un dispositivo útil para formar en la ciudadanía.
3. Comprobar si el DFDF es válido para tratar cuestiones de Ciencias Sociales y Problemas Sociales Relevantes en la formación de docentes.

## 2. MÉTODO

En esta investigación mostramos el diseño y la puesta en práctica de una tipología de debate desconocida en España, que denominaremos “DFDF” o “debate DFDF”. A causa de la pandemia de la covid-19, el debate DFDF fue diseñado y realizado con el programa Microsoft Teams (MT) que utiliza la Universitat Rovira i Virgili para el desarrollo de las clases.

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La muestra de la investigación es de 67 participantes (n=67). Se ha realizado en la asignatura *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II* de 4º del Grado de Educación Primaria del curso 2020-2021 de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (URV). La inclusión en el estudio es haber

participado voluntariamente en el debate después de haber realizado dos lecturas y una práctica individual sobre el tema que se trata.

## 2.2. Diseño de la investigación

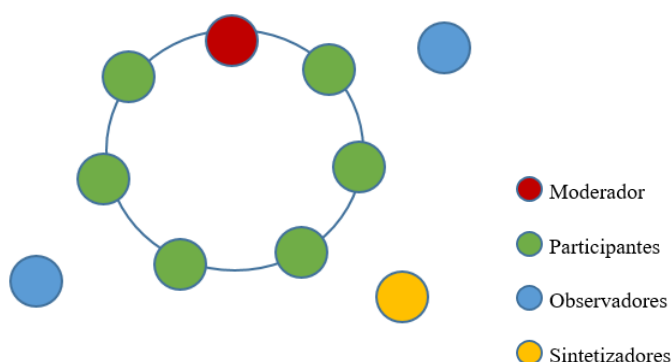
La estructura de debate se ha diseñado para ser aplicada en Microsoft Teams (MT), programa utilizado por la URV para impartir la asignatura de modo virtual durante la pandemia de la covid-19. Se diseñó la estructura de debate “DFDF”, que adaptó la estructura de debate presencial “DVDP” proveniente de la didáctica de la filosofía de Tozzi (2012) y de las pedagogías cooperativas de Connac (2018, 2020, 2021b).

### - Estructura de debate “DFDF”

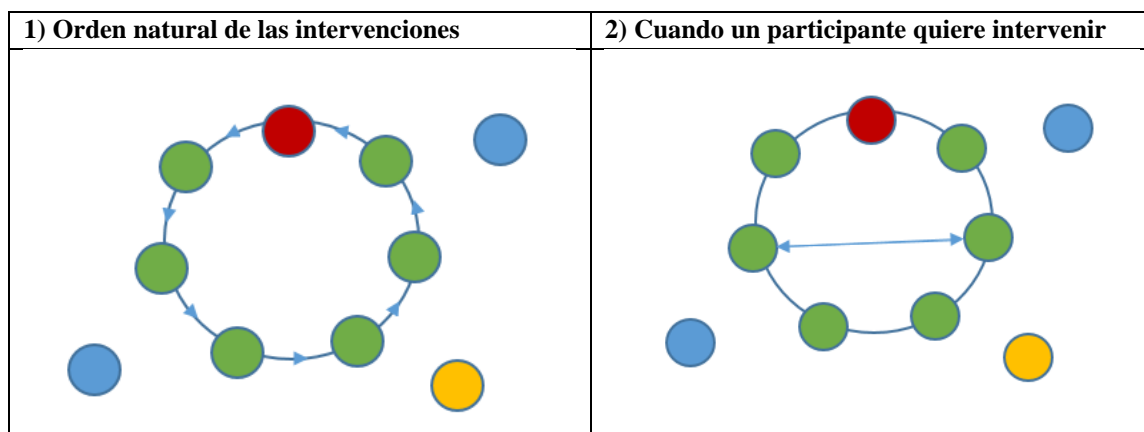
Se crearon siete grupos de debate, sin la participación directa del docente y con roles distribuidos entre el alumnado: moderador, sintetizador, observador, participante.

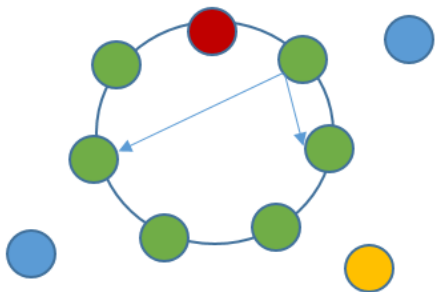
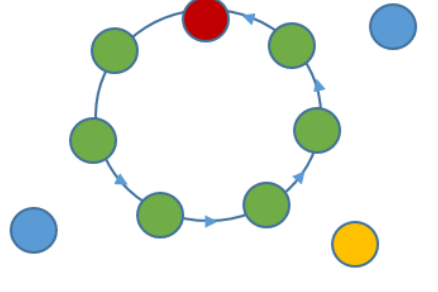
**Tabla 1.** Roles y n.º estudiantes en cada grupo

Roles	Nº estudiantes
Moderador	1
Observadores	2
Sintetizador	1
Participantes	6



**Figura 1.** Idea de organización del DFDF



El moderador recuerda la normativa, expone un tema y lanza una pregunta. Empieza respondiendo la persona que está a su derecha. Luego continua la persona que está a la derecha. Así sucesivamente. Cada intervención dispone de 2 minutos máximo.	Si cuando alguien participa otro participante que no tenga su turno posteriormente quiere intervenir para añadir o discutir, podrá hacerlo si levanta la mano. El moderador le dará paso. De esta manera, consideramos que ha surgido un debate de manera natural. Ahora hay que moderarlo.
<b>3) Cuando otro participante quiere intervenir</b>	<b>4) Cuando termina el debate surgido</b>
	
Si algún otro participante quiere intervenir en la discusión surgida, también deberá solicitar la palabra al moderador, y podrá intervenir para discutir con las dos personas que debatían. El tiempo máximo para cada intervención son 2 minutos.	Cuando haya acabado el debate, se sigue con el orden de intervenciones, respondiendo lo que el moderador crea oportuno, ya sea repreguntando u otra pregunta relacionada. El debate tiene que pasar por las fases de Tozzi: problematizar, argumentar, conceptualizar.

**Figura 2.** Idea de organización durante el debate DFDF

**Tabla 2.** Fases del desarrollo de la estructura de debate DFDF

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6	Fase 7
Mod.	Mod.	Mod.	Mod. y participantes	Mod.	Mod. y participantes	Sintetizador y obs.
Apertura del debate	Explicación normas debate	Presentación pregunta 1	Debate	Presentación pregunta 2	Debate	Síntesis final y balance

Después de las fases del debate DFDF, los grupos de debate se vuelven a reunir para la reflexión final y la conceptualización. Este último momento es conducido por el docente. Las dos preguntas base del debate que analizamos son:

- Pregunta 1: ¿Estáis de acuerdo en tratar las Ciencias Sociales a partir de Problemas sociales relevantes o Cuestiones socialmente vivas en el aula? ¿Qué problemas y qué cuestiones sobre la actualidad creéis que se deben tratar?
- Pregunta 2: Los informativos de los últimos días van llenos de imágenes en las que la violencia, los disturbios y las protestas pacíficas se entremezclan. ¿Cómo podemos introducir estas situaciones en el aula para convertirlas en debate con nuestros niños?

### 2.3. Instrumento de recogida de datos

Esta investigación estudia las formas de expresión del pensamiento reflexivo entre estos 67 estudiantes, divididos en 7 grupos de debate. Cada debate, con una duración de unos 50 minutos (aprox.), fue grabado y transcrito literalmente, para analizarse y clasificarse después a través del mapa matricial de Connac (2018), que identifica cada expresión de pensamiento, realiza agrupaciones de tipicidad, constituye categorías de cada exigencia intelectual de la filosofía a través del prisma de un análisis de contenido categórico (Bardin, 1997).

Este análisis observa la expresión de formas de pensamiento reflexivo a nivel individual. No pretende describir los fenómenos dialógicos que ven construir las comunidades discursivas mediante la combinación de diversas intervenciones, sistemas conceptuales o cuestiones complejas. Tampoco se adhiere al estudio de los procesos (a lo largo del tiempo) que llevan a los participantes en el debate a expresar las formas de pensamiento reflexivo estudiadas.

### 3. RESULTADOS

En este punto mostramos los resultados de la aparición de las tres formas de pensamiento reflexivo en los siete DFDF, donde también exponemos la suma total de estas situaciones. Lo presentamos a través de tres tablas que representan las tres formas reflexivas: argumentación, problematización y conceptualización.

**Tabla 3.** Formas argumentativas (*formes argumentatives*)

	Término original	Traducción	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	T
AT	<i>Relativisme</i>	Relativismo	0	1	0	3	2	4	2	12
AR	<i>Argumentation-reformulation</i>	Argumentación-reformulación	8	10	10	0	2	3	4	37
AC	<i>Citation ou référence</i>	Cita o referencia	4	0	0	3	1	0	1	9
AE	<i>Exemple</i>	Ejemplo	10	10	12	6	11	13	7	69
ACE	<i>Contre-exemple</i>	Contraejemplo	3	5	7	2	2	3	4	26
AA	<i>Argument par l'absurde</i>	Argumento por absurdo	0	0	0	1	1	2	1	5
AM	<i>Agir moral</i>	Actuar moralmente	0	2	3	2	3	2	2	14
AP	<i>Complémentarité paradoxale</i>	Complementariedad paradójica	1	0	0	0	3	0	1	5
AI	<i>Interdépendance</i>	Interdependencia	7	9	4	4	2	4	4	34
AL	<i>Lien logique</i>	Enlace lógico	2	3	5	12	8	10	15	55
ACA	<i>Contre-argumentation</i>	Contraargumento	4	2	3	2	3	3	2	19
		Total								285

En la Tabla 3 de las formas argumentativas, se puede observar que la situación más repetida en los debates es el “ejemplo” (69 veces con la suma de los DFDF), que trata de dar una contribución de un elemento particular destinado a representar un concepto o una idea. La segunda situación más repetida

es el “enlace lógico” (55 veces), que sería argumentar de manera racional. La tercera situación que más se repite es la “argumentación-reformulación” (37 veces), que es la repetición mediante una expresión diferente de la misma idea (sin ninguna contribución nueva).

Por cuarta situación más repetida está la “interdependencia” (36 veces), que es la referencia a un vínculo dialéctico. Hay que destacar también la situación de “contraejemplo” (26 veces), ejemplo de intervención para defender una idea contraria o diferente, y la de “contraargumentar” (19 veces), que es el argumento racional que defiende una idea contraria o diferente. Las situaciones menos repetidas han sido: la “cita o referencia” (9 veces), el “argumento por absurdo” (5 veces) y la “complementariedad paradójica” (5 veces).

**Tabla 4.** Formas problematizadoras (*formes problématiques*)

	Término original	Traducción	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	T
Q0	<i>Question de départ</i>	Primera pregunta	3	2	2	2	5	8	3	25
QM	<i>Question d'organisation matérielle</i>	Cuestión de organización material	12	12	2	4	6	7	2	45
QA	<i>Question-argumentation</i>	Pregunta-argumento	0	0	0	1	1	0	0	2
QI	<i>Question d'implication personnelle</i>	Cuestión de implicación personal	3	1	0	3	6	5	4	22
QD	<i>Dilemme moral</i>	Dilema moral	0	2	0	2	3	1	2	10
QP	<i>Paradoxe</i>	Paradoja	0	0	0	0	0	0	0	0
QC	<i>Conjecture</i>	Conjetura	0	0	0	0	1	0	1	2
QE	<i>Recherche d'états et de preuves</i>	Búsqueda y pruebas	0	4	2	1	2	2	1	12
		Total								118

En la Tabla 2 de las formas problematizantes, se puede observar que la situación más repetida en los DFDf es la “cuestión de organización” (45 veces con la suma de los siete DFDf), que es la solicitud de aclaración de una idea o situación. La segunda situación más repetida es la “primera pregunta” (25 veces), que se utiliza para iniciar la discusión. La tercera situación es la “cuestión de implicación” (22 veces), que es la solicitud de posicionamiento, de explicación y búsqueda de coherencia. Las situaciones menos repetidas son la “búsqueda y pruebas” (12 veces), el “dilema moral” (10 veces), la “pregunta-argumento” (2 veces), la conjetura (2 veces), y la paradoja (no ha ocurrido).

**Tabla 5.** Formas conceptualizadoras (*formes conceptualisantes*)

	Término original	Traducción	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	T
CE	<i>Exemple</i>	Ejemplo	0	1	0	1	1	0	1	4
CD	<i>Déclinaisons conceptuelles</i>	Variaciones conceptuales	2	0	0	2	1	0	2	7
CC	<i>Distinctions conceptuelles</i>	Distinciones conceptuales	2	1	1	1	1	0	1	7
CI	<i>Interrogation</i>	Consulta	0	0	0	0	0	0	1	1
CA	<i>Assertion</i>	Afirmación	1	1	1	1	2	1	2	9



CM	<i>Analogie</i>	Analogía	0	1	0	2	0	1	2	6
		Total								34

En la Tabla 3 de las formas conceptualizadoras, se puede ver que la situación más repetida en los debates es la “afirmación” (9 veces con la suma de todos los DFDF), las “variaciones conceptuales” y las “distinciones conceptuales” (7 veces), la analogía (6 veces), el “ejemplo” (4 veces), la “consulta” (1 vez). Vale la pena decir que estos debates no han sido estructurados para que las formas de conceptualización ocurran dentro de los mismos DFDF, y es por ello que surgen tan poco. Es decir, el docente no forma parte de los debates, son los propios estudiantes quienes están con el rol de moderador del DFDF. Por esta razón se diseñan estos DFDF para que el proceso de conceptualización ocurra en el momento final de la práctica, fuera de los DFDF, en el momento que se junta toda la clase y el docente conduce la reflexión final. Aun así, destacamos que surgen de manera natural situaciones y procesos de conceptualización.

Así pues, de este análisis de contenido de los debates surge un mapa matricial de las formas de pensamiento reflexivo de los alumnos en los DFDF, donde se puede ver una paleta variada de lo que aparece a través del DFDF. Cuantitativamente, en las discusiones analizadas, la proporción de formas argumentativas es del 65,22%, la de las formas problematizantes es del 27% y la de las formas conceptualizadoras es del 7,8%. Resultados que son muy parecidos a los de Connac (2018): argumentación, 54,6%; problematización, 27,3%; conceptualización, 18,1%.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación se sitúa dentro de la dimensión didáctica de las ciencias sociales y la ciudadanía. Los objetivos del estudio eran analizar en qué medida el dispositivo DFDF combina los tres grandes requisitos intelectuales (argumentar, problematizar y conceptualizar), analizar si el DFDF es un dispositivo útil para formar en la ciudadanía, y comprobar si el DFDF es válido para tratar cuestiones de Ciencias Sociales y Problemas Sociales Relevantes en la formación de docentes.

Los resultados indican que el DFDF crea un ambiente de debate ordenado, de respeto a la identidad-alteridad, donde el alumnado tiene un acceso igualitario a la palabra, ayuda a adquirir hábitos de reflexión (en lugar de decir solo lo que piensan, realizan un esfuerzo intelectual por pensar en lo que quieren decir) y ofrece, aunque en menor medida, la oportunidad de pensar por sí mismo al alumnado (de no estar de acuerdo sistemáticamente con la última opinión formulada). Por lo tanto, queda demostrado también que combina los tres grandes requisitos intelectuales, y valoramos el DFDF como un dispositivo útil para formar en la ciudadanía y válido para la relación entre Problemas Sociales Relevantes y formación de docentes.

Cabe decir que habría que ajustar más el dispositivo para que ocurran más contraargumentaciones. Pero pensamos que ocurre por ser la primera vez que se usa este dispositivo, y que a diferencia del DFDF original (DVDP), el docente no tiene ningún rol dentro del debate. Así, el debate queda moderado por un estudiante, y es este estudiante el que debe problematizar y encontrar relaciones para discutir ideas divergentes entre los participantes. Este es uno de los riesgos en nuestra adaptación, que el debate quede demasiado ligado a una buena actuación de la persona que modera. Además, debemos añadir que en nuestra adaptación el moderador suma tres roles del DVDP original, el presidente (*président*), el

animador (*animateur*) y el sintetizador (*synthétiseur*). Por lo tanto, es una tarea compleja que debe ser enseñada.

En definitiva, como avanza Connac en Irigoyen (2021), el DFDF es un dispositivo cooperativo que sirve para crear colectivo. Permite al participante disponer de su toma de palabra democrática: dar su punta de vista, escuchar las otras opiniones, dar protagonismo a las intervenciones de quienes suelen intervenir menos, respetar las reglas de debate. Y alimenta el pensamiento reflexivo: aprender a no estar de acuerdo sistemáticamente con la última opinión formulada y a pensar el que uno quiere decir antes de decir aquello que piensa.

## REFERENCIAS

- Connac, S. (2018). Les discussions à visées démocratiques et philosophiques: Quelles pensées réflexives développées ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62, 103-112. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0103>
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Sciences Humaines.
- Connac, S. (2021a). *La cooperación entre el alumnado*. Marge Books-Montaber.
- Connac, S. (2021b). *Aprender con las pedagogías cooperativas: orientaciones y herramientas para la enseñanza*. Intercoop.
- Connac, S., e Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation*, 67. <http://journals.openedition.org/edso/22840>
- Gavaldà, A. y Pons-Altés, J. M. (2020). Hacia la cooperación práctica de estudiantes del grado de Educación Primaria. En D. Cañabate, y J. Colomer (Coords.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI* (pp. 119-127). Graó.
- Irigoyen, A. (2021). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. <https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51>
- Irigoyen, A. y Pons-Altés, J. M. (2023a). Formación de docentes, didáctica de la historia contemporánea y aprendizaje cooperativo. En F. Acosta, Á. Duarte, E. Lázaro, y M. J. Ramos Roví (Eds.), *La Historia habitada. Sujetos, procesos y retos de la Historia Contemporánea del siglo XXI* (pp. 1687-1697). UCOPress Editorial Universidad de Córdoba.
- Irigoyen, A. y Pons-Altés, J. M. (2023b). Aprendizaje cooperativo y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): formación de docentes a partir de problemas sociales relevantes. En M. de la E. Cambil, A. R. Fernández Paradas, y N. de Alba Fernández (Coords.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS* (pp. 779-787). Narcea.
- Oller, M. (2010). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban, y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 163-184). Editorial Síntesis.

Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.) (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.

Pons-Altés, J. M. e Irigoyen, A. (2022). ¿Aprendizaje cooperativo sin valores cooperativos? Análisis de manuales escolares. En J.C. Bel Martínez, J.C. Colomer Rubio, y N. de Alba Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 889-898). Tirant Lo Blanch.

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chronique Sociales

Tozzi, M. (2021). *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*. Chronique Sociale.

## 41. La historia del arte y el patrimonio para enseñar valores democráticos a personas migrantes y refugiadas

Moreno-Vera, Juan Ramón

Martínez-Leguizamo, Jeisson

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** La presente investigación analiza los resultados de una propuesta didáctica que trabaja con el patrimonio y la historia del arte como recurso para enseñar valores democráticos y de integración entre personas migrantes y refugiados. La experiencia, desarrollada por la Universidad de Murcia y la Fundación CEPAIM, se enmarca en el proyecto europeo “Democratic Heritage” (financiado por el programa Erasmus+ KA2) y consistió en el desarrollo de cuatro actividades didácticas donde se trabajaron los valores sociales, la participación democrática y la integración cultural a través del arte islámico y mudéjar de la Región de Murcia. Los resultados muestran una mayor identificación de las personas migrantes con el país de llegada gracias a los elementos patrimoniales que comparten todas las culturas.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, historia del arte, patrimonio, refugiados, migrantes, democracia.

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **Problema/cuestión**

El sistema educativo, en el caso español, recoge dentro de las competencias específicas de las materias de Ciencias Sociales, tanto Conocimiento del Medio natural, social y medioambiental, en Primaria, como en Geografía e Historia, en Secundaria, la necesidad de educar en valores democráticos y conciencia cívica. Sin embargo, las personas migrantes recién llegadas, en situación de desamparo o solicitantes de refugio internacional, quedan fuera del sistema educativo y se ven en la necesidad de integrarse en una nueva comunidad en la que no están familiarizados con los valores ciudadanos, las leyes o el funcionamiento de la participación democrática.

### **Antecedentes teóricos:**

Estudios previos en el ámbito de la educación en valores y la integración de personas migrantes y refugiados (Le Louvier & Innocenti, 2022) han identificado las necesidades y limitaciones que tienen este tipo de colectivos a la hora de integrarse en el país de acogida. Habitualmente, la principal barrera con la que se encuentran es el dominio de la lengua ya que, a su vez, les limita en la búsqueda de empleo y en el nivel de salarios. Sin embargo, no existen muchos estudios que se hayan centrado en choque de los valores sociales y culturales que las personas migrantes encuentran cuando llegan a una nueva sociedad.

Así, Carbone (2019) sugiere adaptar el discurso de los museos y centros culturales hacia una multiculturalidad que tenga en cuenta la procedencia de las personas que habitan en un territorio. Para el autor, esto es básico si se quieren establecer valores democráticos como la tolerancia, el diálogo y la comprensión mutua, ya que funciona en dos direcciones, por un lado, los habitantes nativos entienden a los que vienen de fuera y, por otro lado, los que vienen del extranjero comprenden los valores de la sociedad que les acoge.

En el ámbito educativo, investigaciones como las de Baak (2018) van en una dirección similar. En su caso, propone desde Australia, el conocimiento mutuo en el día a día de la escuela para reducir así casos de racismo estructural en las escuelas con respecto a los refugiados sudaneses que viven en el país.

### **Objetivos**

El objetivo principal de esta investigación es el de analizar la implementación de una unidad didáctica basada en el uso del patrimonio cultural como recurso para enseñar valores democráticos entre población migrante recién llegada, refugiados y so-litantes de asilo político. Para conseguir este objetivo, la investigación se propuso completar tres objetivos específicos (O.E.):

- O.E. 1. Conocer cuáles son sus vínculos sociales con la sociedad que les acoge.
- O.E. 2. Analizar sus percepciones sobre las instituciones y la participación ciudadana.
- O.E. 3. Comparar sus concepciones sobre la cultura y los valores del país de acogida.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

En este estudio participaron un total de 15 personas migrantes (n=15) que se encuentran dentro del programa oficial de acogida del Gobierno de España y que está gestionado, en la Región de Murcia, por varias fundaciones y ONG sin ánimo de lucro, como CEPAIM.

Los países de origen de los participantes fueron Mali, Marruecos, Mauritania, Guinea-Konakri y Afganistán (la mayoría con 10 participantes). En todos los casos, se trata de Estados donde se están llevando a cabo procesos violentos o bélicos de represión contra la población civil. En el caso de la población afgana, la limitación está basada en principios religiosos, mientras que, en el caso de Marruecos, los participantes procedían de la región del RIF de marcado carácter independentista y que sufre un alto grado de invisibilización política por parte del Gobierno central.

Por lo que respecta al sexo de los participantes, la mayoría con un 73.33% eran varones (11 individuos), mientras que solo el 26.66% eran mujeres (4 personas). En cuanto a la media de edad de los participantes esta era de 28.6 años de edad, aunque entre los participantes encontramos una amplia variedad, que va desde el más joven con 18 años al más anciano con 58 años de edad.

## 2.2. Instrumentos, validación y procedimiento de investigación

Por lo que respecta al instrumento de recogida de información, se diseñó “ad hoc” un cuestionario que fue implementado antes de comenzar la experiencia didáctica (pretest) y, de nuevo, al finalizar al proceso de instrucción (postest), de modo que se pudiera medir la progresión o cambio en el aprendizaje del alumnado participante.

El instrumento está formado por 13 ítems y dividido en 3 bloques de contenidos sobre los valores sociales de las personas migrantes y su adaptación al nuevo país (Bloque 1), sus valores democráticos, de participación, de las instituciones y la Constitución (Bloque 2) y, por último, sobre los valores culturales y la presencia de la cultura islámica en el país de acogida (Bloque 3). El diseño del cuestionario conlleva la aparición de ítems cualitativos y cuantitativos, tal y como sucede en similares investigaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera, Ponsoda y Blanes, 2021) y de la Didáctica del patrimonio (Moreno-Vera et al., 2020). En relación a la validación del instrumento de investigación, se realizó un análisis de fiabilidad interna a través de la prueba del Alfa de Cronbach con el paquete estadístico de datos SPSS v 24. El valor alfa obtenido sobre los 5 ítems de valor numérico cuantitativo (escala Likert) ha sido de 0.676 lo que indica una positiva y aceptable consistencia interna del instrumento, tal y como establecen estudios previos (Oviedo y Campo-Arias, 2005; Getsdóttir, Van Boxtel y Van Drie, 2018) que indican que entre 0.6 y 0.9 la fiabilidad del instrumento es adecuada (Tabla 1) (Gómez-Carrasco et al., 2019 y 2020).

**Tabla 1.** Análisis de fiabilidad interna del constructo

Fiabilidad	Valor
Alfa de Cronbach	.6765

Por último, en cuanto al procedimiento de análisis de datos, cabe destacar que la participación en los cuestionarios fue consentida por parte de los estudiantes ya que fue voluntaria e informada previamente, tanto en castellano, como en su propia lengua. El análisis de datos se realizó mediante el paquete estadístico IBM SPSS v 24 llevándose a cabo un análisis estadístico-descriptivo de los datos obtenidos.

### **2.3. Propuesta didáctica y desarrollo de las actividades**

Por lo que respecta al procedimiento y desarrollo de actividades, la investigación constó de 3 fases: la primera, un cuestionario-entrevista pretest para saber los conocimientos previos de los participantes; la segunda, el desarrollo de 4 actividades formativas; y la tercera, la implementación de un cuestionario-entrevista posttest para evaluar la eficacia del programa.

Las 4 actividades desarrolladas fueron las siguientes:

- Visita a la iglesia mudéjar (arte cristiano con elementos constructivos islámicos) de la Santa de Totana. Además, se realizó una actividad donde los participantes podían narrar su historia personal a través del dibujo y del cómic.
- Taller de alfarería. Uno de los elementos fundamentales del patrimonio inmaterial del pueblo de Totana, llegado a través de los alfares islámicos.
- Visita al Museo de Mula para visitar el tesoro argárico de La Almoloya de Pliego y la réplica del edificio parlamentario, donde los participantes realizaron un role-playing, sobre la importancia de las leyes, la Constitución y la participación democrática en elecciones.
- Visita a la ciudad de Murcia. Se visitaron diferentes elementos artísticos y museísticos de la ciudad donde conviven el arte cristiano y musulmán. El Museo de Santa Clara, antiguo Alcázar menor de la ciudad; la plaza de Santa Domingo, antiguo zoco o mercado, las calles Trapería y Platería, sede de los gremios; la Catedral de Murcia, antigua Mezquita Al-Jama y, por último, el Museo de San Juan de Dios, donde se puede ver el arco del Mihrab del antiguo Alcázar mayor de la ciudad.

## **3. RESULTADOS**

Tal y como se ha comentado previamente, el primero de los objetivos específicos de esta investigación (O.E.1) era el de conocer los vínculos y relaciones sociales que tienen las personas migrantes y refugiadas con respecto al país que les acoge, en el caso de esta investigación, España. Así, en los ítems del 6 al 9 del cuestionario, los refugiados y migrantes recién llegados contestaron sobre su dominio de la lengua, hecho fundamental para su comunicación y posterior entrada en el mercado laboral [27, 28], sobre su sentimiento a la hora de formar un hogar en un país extranjero, la conexión social que perciben con respecto al país de acogida, así como, su percepción acerca de la adaptación a los valores sociales que existen en España (Tabla 2).

**Tabla 2.** Las personas migrantes y refugiados ante el país de acogida

Ítems	Valores	Pretest - Frecuenc y	Pre %	Post-test frequency	Post %
Ítem 6 ¿hablas español?	Sí	0	0	2	14.3
	Regular	11	73.3	7	50
	No	4	26.7	5	37.7
Ítem 7 ¿te sientes como en casa?	Sí	11	73.3	13	92.9
	Regular	2	13.3	0	0
	No	2	13.3	1	7.1
Ítem 8 ¿con qué país te sientes más conectado?	País de origen	10	66.7	0	0
	España	3	20	2	14.3
	A los dos	2	13.3	12	85.7
	A ninguno	0	0	0	0
Ítem 9 ¿es fácil la adaptación a España?	Fácil	11	73.3	10	71.4
	Regular	4	26.7	4	28.6
	Difícil	0	0	0	0

Como se observa en la tabla 2, los resultados comparativos entre el pretest y el postest son, en general, muy positivos. El ítem 6 ¿hablas español? es un elemento importante, y al que muchas veces en la educación no formal no se le da importancia, ya que las personas migrantes y solicitantes de refugio internacional consideran la lengua el vehículo principal para socializar, comunicarse e integrarse en la sociedad que les acoge. Además, las personas migrantes dependen del dominio del lenguaje a la hora de encontrar un futuro laboral que les permita obtener una estabilidad vital en el país de acogida, así como unas condiciones de vida dignas. En este sentido, pese al poco tiempo de diferencia entre el pre-test y el postest, hay un incremento del 14.3% entre los participantes que reconocen que ya son capaces de comunicarse en castellano.

En cuanto al ítem 7 ¿te sientes como en casa? La mayoría de los participantes contestan que sí. Tanto en el pretest (73.3%), como en el postest (92.9%). Si bien cabe resaltar el incremento en las respuestas positivas del 19.6%. Desde luego, es importante reseñar que estas respuestas positivas están relacionadas con la percepción positiva que los recién llegados y solicitantes de refugio internacional tienen de España, especialmente la mayoría de los participantes afganos que llegaron a España gracias a la ayuda del propio Gobierno de España y su embajada en Afganistán que ayudó a los trabajadores afganos y sus familias a salir del país ante el clima de tensión política, opresión religiosa, recorte de derechos y libertades, negación de la igualdad de género y violencia que se vivía en el país con el ascenso al poder del régimen talibán.

Pese a esto, cabe destacar el avance de 19.6% en respuestas positivas, lo que indica que la mayoría de los participantes han visto reflejados sus valores, cultura y religión entre los actuales valores democráticos de la sociedad española. Especialmente, la presencia tan arraigada y profunda de monumentos y pasado islámico en el sureste peninsular, les ha hecho percibir el país de acogida, España, como una nación acogedora y permeable a todas las culturas del pasado que se integran positivamente en la actual sociedad. De hecho, el ítem 8 ¿con qué país te sientes más conectado? Viene a refrendar este buen resultado de la experiencia educativa. Si antes de comenzar la implementación de las actividades, la mayoría de los discentes, un 66.7% se sentían únicamente conectados con su país de origen, los resultados posteriores a la unidad formativa sobre el patrimonio cultural y la integración, reflejan que



ahora la mayoría se identifica con los dos países, el de origen y el de acogida, con un dato muy relevante del 85.7% e, incluso, existe un 14.3% que se identifican con el país que les acoge al conocer los derechos y libertades que tienen, así como las instituciones y normas que les protegen. Este dato está en consonancia con otras investigaciones [29] que ya adelantaban que la identificación cultural era un elemento clave a la hora de querer permanecer a vivir e integrarse en el país de acogida, siendo la lengua el principal elemento que permite esta integración.

Por último, en lo que respecta al ítem 9, se puede comprobar que apenas existe variación en los resultados pretest (73.3%) y posttest (71.4%) considerando los participantes que su integración y adaptación al país de acogida está siendo fácil. Evidente-mente, el hecho de ser un estudio con migrantes recién llegados y que están insertos en un programa de acogida, enseñanza de la lengua, protección legal y provisión de comida y vivienda, influye decisivamente en esta positive visión que tienen los discentes. Estos datos positivos confirman que el trabajo que realizan las ONG de acogida, en este caso la Fundación CEPAIM, está siendo óptimo para la correcta integración de las personas migrantes en la sociedad que les acoge.

El segundo bloque del instrumento de investigación está dirigido al análisis de los resultados relacionados con el (O.E. 2) sobre las instituciones democráticas, los valores, la participación y la Constitución Española. Así, la tabla 3 nos muestra los resultados comparativos pretest y posttest en relación a los ítems 10, 11 y 13 del cuestionario.

**Tabla 3.** Resultados respecto a la participación democrática, instituciones y Constitución

Ítems	Valores	Pretest - Frequency	Pre %	Post-test frequency	Post %
Ítem 10 ¿crees que la Constitución Española consigue que se respeten los derechos de las personas migrantes?	Sí, siempre se respetan	6	40	8	57.1
	Regular	5	33.3	4	28.6
	No, nunca se respetan	4	26.7	3	14.3
Ítem 11 Si consigues la nacionalidad Española ¿puedes votar en las elecciones?	Municipales	2	13.3	0	0
	Nacionales	0	0	0	0
	Europeas	0	0	0	0
	En todas	0	0	10	71.4
	No puedo votar	0	0	0	0
	No lo sé	13	86.7	4	28.6
Ítem 13 ¿Cómo de importante para ti es vivir en un país gobernado democráticamente?	Muy importante	10	66.7	12	85.7
	Poco importante	1	6.7	2	14.3
	Regular	4	26.7	0	0

Tal y como se puede observar en la tabla 3, los resultados en este bloque sobre valores democráticos, instituciones y participación han sido muy positivos. El ítem 10 cuestionaba a los participantes sobre los derechos y deberes que la Constitución española garantiza a todas las personas, independientemente del país de procedencia, su religión, su color de piel o la etnia de la que proceden. El resultado pretest evidencia cierto desconocimiento sobre los derechos y libertades que preserva la Constitución, así un 40% cree que sí, quedan garantizados por la carta magna, pero, sin embargo, un 28.6% y un 14.3% piensan que sus derechos quedan garantizados de forma regular o, directamente, no se garantizan.

El resultado del postest, por el contrario, muestra cómo, tras trabajar en la actividad 3 de la unidad formativa, las instituciones, los derechos y la Constitución española, los participantes han variado su percepción sobre la Constitución Española como garantía básica de derechos y libertades individuales. Así, un 57.1% de los participantes ahora confían en la carta magna como norma fundamental que les iguala en derechos al resto de ciudadanos que viven en el país de acogida. Por lo que respecta el ítem 11, si tuvieras la nacionalidad ¿puedes votar en las elecciones? La participación democrática también fue uno de los aspectos trabajados en la propuesta didáctica, en concreto a través de un juego de *role-playing* donde los discentes debían presentarse y votar en unas elecciones democráticas.

En este sentido, el estudio comparativo ha resultado ser muy positivo puesto que antes de la experiencia didáctica la mayoría de los migrantes, un 86.7% no sabían se podían votar en unas elecciones, mientras que una vez finalizada la experiencia, la mayoría de ellos, un 71.4% tenían claro que, si obtienen la nacionalidad española, podrán participar en todas las elecciones democráticas en igualdad de condiciones con respecto al resto de ciudadanos españoles.

Por último, el ítem 13 preguntaba a los participantes sobre la importancia que daban a vivir en un país gobernado democráticamente. En este sentido, aunque mucho más leve, los resultados también han sido positivos, ya que en el pretest un 66.7% lo consideraban muy importante, mientras que el postest refleja un aumento hasta el 85.7% de los participantes. Es remarcable como ese aumento se ha producido fundamentalmente entre los participantes africanos, que eran mucho más escépticos al inicio de la actividad ante la importancia de la democracia como sistema de gobierno. De hecho, estos datos positivos al finalizar la propuesta didáctica concuerdan con investigaciones previas sobre los valores democráticos de los refugiados [30] que ya establecen que, a excepción de los valores religiosos y seculares, las personas migrantes y refugiadas llegadas a Europa (en el estudio de caso comparado se centraría en Alemania) dan mucha importancia y están de acuerdo con los valores democráticos y de igualdad de género que existen en Europa, por lo que los problemas de racismo, xenofobia, discriminación y aculturación están más relacionados con cuestiones de supremacismo religioso, étnico y cultural.

El último de los bloques del cuestionario tiene que ver con la formación en valores culturales que perciben en el país de acogida (O.E. 3). En este caso, la propuesta didáctica trabajó fundamentalmente a través del patrimonio cultural compartido entre las religiones cristiana y musulmanas que convivieron en el territorio de Al-Ándalus durante la Edad Media (itinerario didáctico por la ciudad de Murcia). Además, se reflexionó sobre la herencia islámica que aún perdura en la sociedad española actual (como es el caso del arte mudéjar que se trabajó en el Santuario de Santa Eulalia de Totana) y cómo se integra en la actual sociedad como un elemento cultural, religioso y turístico de gran valor. Así pues, la tabla 4 muestra los resultados relativos al ítem 12 que, a su vez, estuvo dividido en 5 sub-ítems, todos ellos relacionados con la cultura y la religión islámica y su presencia como parte integrante del pasado, la historia, la cultura y la sociedad española.

**Tabla 4.** Resultados respecto a la integración cultural de las personas migrantes.

Ítems	Valores	Pretest - Frequency	Pre %	Post-test frequency	Post %
	Desacuerdo	0	0	2	14.3

Ítem 12a Mi cultura de procedencia es muy distinta a la española	De acuerdo	15	100	12	85.7
	No lo sé	0	0	0	0
Ítem 12b La cultura Española tiene cosas en común con otras culturas del mundo	Desacuerdo	0	0	0	0
	De acuerdo	15	100	14	100
	No lo sé	0	0	0	0
Ítem 12c El arte, la cultura y la religion islámica está presente en la cultura española	Desacuerdo	10	66.7	2	14.3
	De acuerdo	5	33.3	6	42.9
	No lo sé	0	0	6	42.9
Ítem 12d El islám es una parte importante de la historia de la Región de Murcia	Desacuerdo	10	66.7	0	0
	De acuerdo	5	33.3	14	100
	No lo sé	0	0	0	0
Ítem 12e La cultura española es product del paso de diferentes culturas por su territorio	Desacuerdo	3	20	1	7.1
	De acuerdo	12	80	11	78.6
	No lo sé	0	0	2	14.3

Si se observa la tabla 4 con los resultados relativos a este bloque de integración cultural de las personas migrantes con respecto al país de acogida cabe destacar de nuevo los buenos resultados logrados a través de las actividades implementadas con la unidad formativa (actividad 1 sobre el arte mudéjar y actividad 4 con el itinerario didáctico por el patrimonio cultural de la Murcia medieval islámica). En el ítem 21a sobre las diferencias culturales entre sus países de origen y España, los resultados son positivos pero muy levemente. En general, tanto en el pretest (100%), como en el postest (85.7%) los participantes ven grandes diferencias entre su cultura de procedencia y la española, si bien, cabe mencionar que en el postest el porcentaje ha bajado casi un 14.3%. Sin embargo, el ítem 12b les sirve para reconocer que la cultura española sí está relacionada con otras culturas del mundo. Tanto pretest, como el postest reflejan en este sentido un 100% de acuerdo, aunque los participantes relacionan mayoritariamente la cultura española con otras realidades como la cultura europea (motivos religiosos) o la cultura del centro y el sur de América, con la que España comparte lengua y religión.

Los resultados más positivos, en este bloque, los apreciamos en los ítems 12c y 12d que son los directamente relacionados con la religión islámica y la cultura de la Región de Murcia. Esto se explica ya que las actividades y la unidad formativa ha utilizado ejemplos patrimoniales propios de la Región de Murcia. En el ítem 12c se ve un importante cambio de tendencia, en el pretest la mayoría de los discentes, un 66.7% están en desacuerdo con que el arte, la cultura y la religión islámica esté presente en la cultura de España, sin embargo, el postest nos muestra un cambio ya que los participantes en desacuerdo descienden al 14.3%, mientras que los participantes que creen que la cultura islámica está también presente en la cultura española asciende al 42.9%.

El ítem 12d relaciona directamente la presencia del islam en la Región de Murcia, en este sentido, el pretest muestra un claro desconocimiento del pasado ya que un 66.7% de los participantes están en desacuerdo. El postest, por contra, muestra una mejora muy notable, ya que, tras la implementación de las actividades, hasta un 100% de la muestra está de acuerdo en que el islam es un elemento cultural importante en la historia de la Región de Murcia. Por último, el ítem 12e se refiere al hecho de que la actual cultura de España es producto del paso de diferentes pueblos, culturas y religiones a lo largo de los siglos. En este sentido, tanto el pretest (80%), como el postest (78.6%) muestran resultados similares.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión es importante recordar que el objetivo principal de esta investigación es el de analizar los resultados de la implementación de una unidad formativa dirigida a personas migrantes y refugiadas que utiliza la didáctica del patrimonio cultural para la enseñanza y aprendizaje de valores democráticos. Investigaciones previas [30] comentan la integración o no de personas migrantes y refugiadas en nuestras sociedades genera un intenso debate político que, frecuentemente, se vincula con las diferencias culturales de las personas que llegan a Europa.

Los discursos de odio, auspiciados por la extrema derecha y los medios de comunicación afines, centran su fundamentación en el conflicto social que estas diferencias generan. Sin embargo, ejemplos positivos de convivencia, tolerancia y respeto entre las diversas culturas y tradiciones que viven en Europa son generalmente invisibilizados en los grandes medios y las tertulias políticas. Para conocer cuáles son los valores sociales, democráticos y culturales de un grupo de refugiados (n=15), recién llegados a España en el año 2021 desde Marruecos, Mali, Guinea Conakri y Afganistán, se propuso la implementación de una unidad formativa en enero de 2022 y formada por cuatro actividades que reflejaban la pluralidad y diversidad del patrimonio cultural de la Región de Murcia, donde conviven su pasado islámico y cristiano en armonía.

Los resultados de la implementación de las citadas actividades han sido, en general, muy positivos. Entre aquellos relacionados con el objetivo específico número 1, conocer los valores sociales de las personas migrantes, destacan cómo se ha producido una mejoría en el dominio lingüístico del castellano por algunos miembros del grupo. Este hecho (Huguet, Navarro y Janés, 2007; Cherkashina et al., 2019) es considerado clave por algunos expertos para una mejor integración, convivencia y búsqueda de empleo estable por parte de los grupos de personas migrantes. Además, es notable comprobar, cómo las actividades propuestas han ayudado a una mejor percepción de integración de los refugiados en el país de acogida, puesto que la mayoría de ellos comentan que, socialmente, se siente ahora vinculados a ambos países al ver reflejadas alguna de sus realidades culturales, también en el país al que han llegado.

Por lo que respecta al objetivo específico 2, sobre los valores democráticos, la Constitución y la participación democrática, también es destacable, a modo de conclusión, que las actividades han ayudado a aumentar su confianza en la Constitución Española como garante de sus derechos y libertades, así como la importancia que conceden las personas migrantes a vivir en un país democrático. Además, la unidad formativa a cubierto una importante laguna en lo que respecta a la participación democrática de las personas migrantes, puesto que la mayoría desconocían, al inicio de la experiencia, cómo funcionan las elecciones y si podrían ejercer su derecho al voto o no.

Por último, en lo relativo al objetivo específico 3 sobre los valores culturales, los resultados han demostrado cómo las personas recién llegadas desconocían casi por complete, la importante herencia cultural que ha dejado la cultura y religión islámica en España y en la Región de Murcia. Las visitas a La Santa de Totana y el itinerario didáctico por la Murcia musulmana, han ayudado a que valoren positivamente la integración y convivencia de este patrimonio cultural islámico en la actual sociedad del país de acogida como un elemento importante dentro del rico legado que posee y, a través del cual, las personas migrantes pueden sentirse reflejados. La necesidad de incluir estas actividades, que tienen como

fundamento la con-vivencia e integración entre diferentes religiones (cristiana e islámica), precisamente se relaciona con la necesidad de mostrar buenas prácticas y convivencias positivas entre ambas realidades culturales que, en muchas ocasiones, es lo que se utiliza como pretexto para generar odio, enfrentamiento y racismo.

Así pues, en el caso de España y, concretamente de la Región de Murcia, se ha escogido los monumentos y elementos culturales procedentes del pasado islámico de la región, puesto que se trata de un patrimonio controversial (Fuchs, Fan y Von Scheve, 2021) según algunos discursos políticos de la extrema derecha que no lo consideran propio de “cultura española tradicional, blanca y católica”.

Aunque en realidad, los estudios sobre la didáctica del patrimonio evidencian que no existe un único patrimonio cultural, sino que debe ser interpretado en clave de la rica diversidad cultural que se ha acumulado en los territorios a lo largo de los siglos, dando importancia, a todas las aportaciones, algunas de las cuales han quedado invisibles (Martín-Cáceres, 2010), que han hecho las diferentes culturas y religiones a la cultura de cada pueblo (Ramos Cebrián, 2022). Así pues, la propuesta didáctica fundamentada en el patrimonio cultural islámico de la Región de Murcia, como ejemplo de integración y convivencia para la actual sociedad Española, ha evidenciado, en primer lugar, la importancia que dan las personas migrantes a vivir en una sociedad basada en los valores democráticos donde puedan participar políticamente y, en segundo lugar, cómo los migrantes y refugiados se identifican más y se sienten como en casa cuando perciben que el país que les acoge comparte algunos elementos culturales y religiosos con los de su país de procedencia. Esto invita, en el futuro, en seguir ahondando en esta educación integradora que muestra buenos ejemplos de convivencia y tolerancia entre las distintas religiones que, muchas veces, son el foco de los discursos de asimilación, aculturación, odio y racismo.

## REFERENCIAS

- Baak, M. (2018). Racism and Othering for south Sudanese heritage students in Australian schools: is inclusion possible? *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 125-141. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1426052>
- Carbone, F. (2019). Post-multicultural challenges for cultural heritage managers and museums in the age of migrations. *Museum management and curatorship*, 34(1), 2-23. <https://doi.org/10.1080/09647775.2018.1498298>
- Cherkashina, T., Novikova, N., Dembitskyi, S. Pugachev, I. & Iakovleva, S. (2019). La lengua al servicio de la adaptación sociocultural y económica de los migrantes en la época de las transformaciones globales. *Andamios*, 16(39), 283-303.
- Fuchs, L.M., Fan, Y. & Von Scheve, C. (2021) Value Differences between Refugees and German Citizens: Insights from a Representative Survey. *International Migration*, 59(5), 59-81. <https://doi.org/10.1111/imig.12795>
- Gestsdóttir, S. M., Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: construction of an observation instrument. *Br. Educ. Res. J*, 44, 960–981. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>

- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R. & Sáinz, M. (2019). Effects of a gamification and flip-ped-classroom program for teacher in training on motivation and learning perception. *Educ. Sci.* 9:299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R. & Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flip-ped-classroom program used in teacher training: perception of learning and outcome. *PLoS One*, 15: e0241892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892>
- Huguet, A., Navarro, J. L. & Janés, J., (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancias y la lengua familiar. *Anuario de psicología*, 38(3), 357-375. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017407002>
- Le Louvier, K. & Innocenti, P. (2022) Heritage as an affective and meaningful information literacy practice: an interdisciplinary approach to the integration of asylum seekers and refugees. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 73(5). 687-701. <https://doi.org/10.1002/asi.24572>
- Martín-Cáceres, M. (2010). El museo etnológico de la mujer gitana: un espacio social para hacer visible lo invisible. *Her&Mus*, 3, 50-54.
- Moreno-Vera, J. R., Ponsoda, S. & Blanes-Mora, R., (2021). By Toutatis! Trainee Teachers' motivation when using comics to learn history. *Frontiers in psychology*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792>
- Moreno-Vera, J. R., Ponsoda, S., López-Fernández, J. A. & Blanes-Mora, R., (2020). Holistic or traditional conceptions of heritage among early-childhood and Primary trainee teachers. *Sustainability*, 12(21), <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- Oviedo, H. C. & Campo-Arias, A. (2005). An approach to the use of cronbach's alfa. *Rev. Colomb. Psiquiatr.* 34, 572-580
- Ramos Cebrián, S. (2022). Hablar de patrimonio cultural es controvertido porque no existe un único patrimonio cultural. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del patrimonio histórico*, 30(105), 145-147.

## 42. Análisis del desarrollo de pensamiento crítico en los programas de Educación Ciudadana en Chile

Ortiz - Suazo, María José<sup>1</sup>

Fuentes-Moreno, Concha<sup>2</sup>

Arias- Espinoza, Alvaro<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad de la Frontera, Grupo DHiGeCs-COM, Chile / España.

<sup>2</sup>Universidad de Barcelona, Grupo DHiGeCs-COM, España.

<sup>3</sup>Universidad de Barcelona, Grupo DHiGeCs-COM, España.

**Resumen:** En Chile existe escasa investigación respecto al desarrollo del pensamiento crítico en las aulas escolares, más aún, en una asignatura como Educación Ciudadana, que fue incorporada el año 2020 en el currículum escolar. Existen tres aspectos para el desarrollo de las competencias ciudadanas: el rol del profesorado y la formación de este, la democratización del aula y el desarrollo de ambientes de aprendizaje favorables. Los estudios anteriores a la nueva implementación curricular revelaban una tendencia hacia un rol pasivo del estudiante en su aprendizaje. A pesar de que diversos autores, han definido que los métodos activos de aprendizaje en educación ciudadana deben pretender que el estudiante descubra y asimile la complejidad del medio en el que vive. Por lo anterior, la siguiente investigación analiza el desarrollo del pensamiento crítico en las transmisiones de estudio de Educación Ciudadana en Chile. A partir de una revisión exhaustiva, que fue estructurada en tres fases: Primero, se describió el concepto de educación ciudadana. Segundo, se levantaron categorías entorno al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, los contenidos y las propuestas de actividades del programa en Chile. Tercero, se analizaron las limitaciones y brechas de conocimiento del desarrollo del pensamiento crítico en los programas de estudio de Educación Ciudadana en Chile. Revelando que la mayor carencia de los programas se encuentra en la diversificación de las estrategias, el planteamiento de procesos metacognitivos y problematización para el desarrollo del pensamiento crítico.

**PALABRAS CLAVE:** Educación ciudadana, Pensamiento crítico, Estrategias didácticas, Programas de estudio.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Problema

La legislación del año 2016 generó una transformación del currículum escolar, lo que significó que la Educación para la Ciudadanía se posicionara como un aspecto relevante en las escuelas de Chile, particularmente, en la creación la asignatura de Educación Ciudadana en los niveles tercero y cuarto medio (16 y 17 años). En este contexto, el punto inicial de la investigación se centra en la asignatura de Educación Ciudadana y el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico. Dicha competencia es considerada en los programas de estudio de Chile desde primero básico (6 años) a cuarto medio (17 años) en el marco de las asignaturas de Ciencias Sociales y Educación Ciudadana. Igualmente, la UNESCO declara el pensamiento crítico como una habilidad del siglo XXI, sin embargo, según el Análisis curricular y Agenda de Educación 2030 de la UNESCO (2016) señala que, en América Latina y el Caribe, a pesar de que el concepto de pensamiento crítico tiene una presencia importante, este se expresa en un nivel declarativo, ya que los contenidos programáticos no facilitan la integración de la competencia en las aulas. Es por ello, que se considera necesario estudiar en Chile la incidencia real que presentan las estrategias activas en las escuelas, para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Ciudadana.

Es así como se configuran tres aspectos a considerar en la investigación: Primero la integración de la nueva asignatura de Educación Ciudadana. Segundo el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico. Y tercero los contenidos y propuestas de actividades planteadas en los programas. A partir de lo anterior, surgen las preguntas que configuran la problemática de la investigación ¿Qué concepto de pensamiento crítico proponen los programas? ¿Cómo se desarrollan las habilidades de pensamiento crítico, los contenidos y propuestas de actividades en los programas de Educación Ciudadana? ¿Qué limitaciones y brechas de conocimiento presenta el desarrollo del pensamiento crítico en los programas de Educación Ciudadana?

### 1.2 Antecedentes teóricos

#### 1.2.1 Concepto de ciudadanía y Educación Ciudadana

##### 1.2.1.1 Construcción del concepto y modelos de ciudadanía

Actualmente las sociedades demandan la formación de ciudadanos ante una democracia inacabada que se encuentra en constante cambio. Un concepto que está siendo utilizado cada vez más en distintos contextos sociales, sin embargo, ¿Qué es la ciudadanía? El estudio entenderá por ciudadanía como un equilibrio, que implica tanto la articulación de elementos a partir de la tradición grecorromana, como a un ciudadano que además de cumplir sus deberes, se siente parte de una comunidad y participa activamente en ella. Bolívar (2016) define este equilibrio como una ciudadanía activa donde se concibe tres tipos de ciudadanos, uno *responsable*, que cumple con sus deberes en la comunidad; dos *participativo*, implicado en asuntos cívicos y sociales; y por último un ciudadano *orientado a la justicia*, con un espíritu crítico y de lucha por la transformación. El equilibrio que debe generar una ciudadanía activa es lo que finalmente nuestra democracia requiere, ciudadanos que actúan responsablemente por medio del voto o en la cotidianidad, pero también capaces de transformar la sociedad.



Es decir, un ciudadano activo y de alta intensidad definición planteada por Sousa Santos (como se citó en Aguiló, 2009) que da respuesta al sistema democrático y no limita el concepto desde un enfoque político y/o jurídico, sino que amplía la ciudadanía al ser y pertenecer a una comunidad siendo capaces de participar e interactuar activamente en ella.

### ***1.2.1.2 Educación ciudadana***

Al igual que la definición de ciudadanía, el concepto de educación ciudadana no se presenta de forma estática, éste varía de acuerdo a los contextos. Por tal razón se puede actuar de acuerdo a los diversos paradigmas, liberal, comunitarista, entre otros. Sin embargo, en la actualidad se busca la articulación de los paradigmas con el fin de desarrollar un modelo de ciudadanía activa, participativa y global. Lo anterior se sustenta en lo establecido por la UNESCO (2016) en el informe Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI, en el cual se plantea que la educación para la ciudadanía mundial se centra en estudiantes que participen y sean activos a distintas escalas, con el fin de enfrentar y resolver las problemáticas y desafíos mundiales.

### ***1.2.2. Legislación y currículum de educación ciudadana en Chile***

#### ***1.2.2.1 Marco legislativo de la educación ciudadana en Chile***

La formación ciudadana ha estado presente en Chile de manera explícita, como una asignatura y con intenciones a la transversalidad. Desarrollándose una serie de reformas educativas desde el año 1990, momento en el que se llevó a cabo la transición a la democracia. A partir de los cambios legislativos desde el año 2004 ponen el acento en la formación ciudadana, como un concepto transversal y propio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A partir de lo anterior la Ley General de Educación (2009), estableció el enfoque de la educación ciudadana en Chile. Centrándose en la organización democrática, en los derechos humanos y la participación activa, así como la búsqueda de una actuación de acuerdo a valores y normas de convivencia ciudadana. Posteriormente, como señala Salinas, Oller, y Muñoz (2016), desde el 2013 se realizaron cambios en el currículum que no se vieron reflejados significativamente. En el año 2016 se realiza una nueva reforma educativa que pondrá énfasis en la asignatura de Educación Ciudadana (Ley 20911, 2016).

#### ***1.2.2.2 Implementación de los programas de estudio de la asignatura de educación ciudadana en Chile***

La legislación plantea que la educación ciudadana debe estar diseñada de manera transversal en las escuelas y en las comunidades, en la práctica ésta se ha reducido a una asignatura. Sólo a partir de la legislación del año 2016, se ha visualizado un paradigma integrador y transversal de la ciudadanía. Datos del informe elaborado por las Naciones Unidas, sobre un análisis integrado de experiencias innovadoras en formación ciudadana en Chile (2016), evidencian que el 97% de las escuelas reduce la educación ciudadana a la disciplina de historia (Martínez y Tham, 2016). Es así, como Magendzo y Pávez (2020) señalan, que las nuevas bases curriculares en materia de educación ciudadana se han planteado desde una óptica liberal y que hasta hoy presentan desafíos en la formación del profesorado y en la didáctica en torno a la educación ciudadana. En otras palabras, se requiere de un programa que facilite el estudio de la realidad y el desarrollo de competencias, disminuyendo el carácter enciclopédico que durante décadas ha mantenido la enseñanza de las Ciencias Sociales en Chile.

### 1.2.3 Habilidad de pensamiento crítico

#### 1.2.3.1 Definición de la competencia de pensamiento crítico en el aula

La habilidad de pensamiento crítico es una de las competencias que la educación ciudadana debe potenciar en las aulas. Una característica esencial del pensamiento crítico que instituciones como la UNESCO (2016), han planteado en sus objetivos para la educación de la ciudadanía global, es el incentivar a los estudiantes a analizar problemas de la vida real de manera crítica con el fin de buscar posibles soluciones. Las problemáticas a trabajar deben partir de la realidad del estudiante, de su entorno cercano y de aquellos problemas que le aquejan inclusive a él. Puesto que como señala Giroux (como se citó en Magendzo y Pávez, 2018), se debe generar un cuestionamiento desde las experiencias de los estudiantes, es decir a partir de una realidad cercana al alumno.

Bermúdez (2015) señala que pensar críticamente supone una serie de habilidades, como la de identificar los argumentos y supuestos, reconocer las relaciones, realizar inferencias, evaluar la evidencia y autoridad y concluir. Paralelamente la autora señala, que el pensamiento crítico supone una vertiente cognitiva, pero a la vez una afectiva. Sin embargo, otros autores agregan a las habilidades de inferencia, reconocimiento, evaluación, entre otras, la auto regulación: auto-examinarse y auto corregirse (Madariaga y Schaffernicht, 2013). Elemento, conceptualizado como la metacognición, es decir, pensar sobre el hecho de pensar, lo que permite hábitos de pensamiento eficaz y autónomo (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2017). Para conceptualizar la habilidad de pensamiento crítico, Bermúdez (2015) entrega una categorización para las ciencias sociales que implica cuatro elementos: Plantear problemas, Escepticismo reflexivo, Multi-perspectivas y Pensamiento sistémico.

**Tabla 1.** Herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico (Bermúdez, 2015)

Habilidad	Definición para el desarrollo del pensamiento crítico
<b>Plantear problemas</b>	Interrogación de problemáticas reales
<b>Escepticismo reflexivo</b>	Reflexión metacognitiva respecto nuestros pensamientos <ul style="list-style-type: none"><li>- Escrutinio metodológico de los argumentos y procedimientos</li><li>- El examen de supuestos subyacentes</li><li>- Divulgación y corrección de distorsiones</li></ul>
<b>Multi perspectivas</b>	Reconstruir y coordinar diferentes perspectivas que son relevantes en la comprensión de un tema: <ul style="list-style-type: none"><li>- Toma de perspectiva</li><li>- Coordinación de perspectiva</li><li>- Contextualización</li></ul>
<b>Pensamiento sistémico</b>	Deconstruir y construir sistemas complejos, mediante: <ul style="list-style-type: none"><li>- Anidamiento; escalas de los sistemas de análisis</li><li>- Creación de redes: relaciones que conectan</li><li>- Enhebrado: análisis de temporal y de causalidad</li><li>- Desenterrado., examinar y exponer las estructuras subyacentes</li></ul> Explicar procesos históricos, conflictos sociales y experiencias personales

En conclusión, el pensamiento crítico considera una serie de habilidades que deben apuntar una transformación y a un proceso de metacognición, para de esta forma crear las condiciones para resolver problemas cotidianos en el ejercicio democrático. En definitiva, esta habilidad requiere acercarse a la realidad de los estudiantes, fomentando la autonomía en el pensamiento. Lo que según la evidencia empírica genera que el aprendizaje sea más interesante, significativo, desafiante y relevante, aumentando el compromiso y motivación del estudiante (Fikriyatii, Agustini y Sutoyo, 2022).

### **1.3 Objetivos de la investigación**

**Objetivo General:** Analizar el desarrollo del pensamiento crítico en los programas de estudio de Educación Ciudadana en Chile.

#### **Objetivos específicos:**

1. Describir el concepto de pensamiento crítico que proponen los programas de estudio de Educación Ciudadana en Chile.
2. Categorizar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, los contenidos y las propuestas de actividades del programa en Chile.
3. Analizar las limitaciones y brechas de conocimiento del desarrollo del pensamiento crítico en los programas de estudio de Educación Ciudadana en Chile.

## **2. MÉTODO**

### **2.1 Instrumentos**

El objetivo del estudio es analizar el desarrollo del pensamiento crítico en los programas de estudio de Educación Ciudadana de Chile, en los niveles de tercero y cuarto medio (16 y 17 años). El estudio se enmarca en una investigación de tipo descriptiva definida como: “aquéllos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Sabariego y Bisquerra, 2004, p.115). En este caso, el método se aplica por medio de un análisis de contenido, con el fin de identificar las estrategias didácticas, conocimientos y las habilidades de pensamiento crítico.

### **2.2 Procedimientos**

Se construyeron matrices de análisis del contenido del programa, a partir de la frecuencia, presencia o ausencia y gradación de intensidad comunicativa. Por lo anterior, se establecen categorías de manera inductiva ya que permite que: “las teorías y los conceptos se desarrollan conjuntamente con la recogida de datos para producir y justificar nuevas generalizaciones” (Gibbs, 2012, p.23). Además de categorías deductivas que fueron extraídas del programa de estudio. El análisis se realizó por medio del programa Atlas.ti combinando una interpretación manual de los datos.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1 Concepto de pensamiento crítico presente en los programas de estudio**

A partir de las categorías planteadas por Facione (2007), los programas de estudio los definen como un proceso de interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación. Enfatizando en la fundamentación y evaluación de múltiples perspectivas para analizar la sociedad, así mismo introduce conceptos como la construcción del conocimiento, coherencia metodológica, la formulación de juicios

éticos y el conocimiento de distintos enfoques para fundamentar. No obstante, carece de procesos centrados en la autorregulación, aspecto definido por Bermúdez (2015) como escepticismo reflexivo, entendido como el proceso de reflexión metacognitiva que permite monitorear la calidad de los pensamientos, aspecto clave para el desarrollo de la enseñanza de la ciudadanía.

### 3.2. Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, los contenidos y las propuestas de actividades

#### Contenidos del programa de estudio de Educación Ciudadana

Autores como Cox, Jaramillo y Reimers (2005) entregan categorías relacionadas con la comprensión de conceptos asociadas a la educación ciudadana: Derechos humanos y libertad, Democracia, Principios democráticos, Ciudadanía y sociedad civil, Economía y globalización. A partir del planteamiento de los autores, es posible generar un análisis de los contenidos promovidos en el programa de Educación ciudadana, estableciendo de forma inductiva y deductiva las siguientes categorías:

**Tabla 2.** *Contenidos promovidos en los programas de estudio de Educación Ciudadana en tercero y cuarto medio*

Categorías	Sub Categorías	Indicadores	
		Tercero medio	Cuarto medio
<b>Derechos y sistema judicial</b>	Derechos, libertades y sistema judicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover el reconocimiento, defensa y exigibilidad de los Derechos Humanos.</li> <li>- Características de los Derechos Humanos</li> <li>- Libertades fundamentales de las personas</li> <li>- Deberes y derechos ciudadanos</li> <li>- Resguardo de las libertades y derechos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resguardo de la dignidad del otro</li> <li>- Derechos laborales</li> <li>- Evaluación de mecanismos institucionales para resguardar los derechos laborales</li> <li>- Movimiento y organizaciones sociales para el fortalecimiento de los derechos laborales.</li> </ul>
<b>Democracia y ciudadanía</b>	Democracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos, atributos y dimensiones de la democracia.</li> <li>- Riesgos de la democracia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institucionalidad democrática</li> <li>- Formas de representación</li> <li>- Soluciones al desarrollo de la democracia</li> </ul>
	Ciudadanía y participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de participación</li> <li>- Perspectivas de la ciudadanía</li> <li>- Participación en instancias escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de forma responsable y ética</li> </ul>
	Principios y valores democráticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien común</li> <li>- Sana convivencia</li> <li>- Justicia social y ambiental</li> <li>- Vida en comunidad</li> <li>- Pluralismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien común</li> <li>- Cohesión y Justicia Social</li> <li>- Equidad e Igualdad</li> <li>- Sustentabilidad</li> <li>- Libertad</li> <li>- Solidaridad</li> <li>- Principios éticos, valores y virtudes públicas</li> </ul>

<b>Estudio de la sociedad y problemáticas actuales</b>	Economía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas económicas y políticas que configuran el territorio</li> <li>- Relaciones estado y mercado</li> <li>- Productividad y carga tributaria</li> <li>- Riqueza y pobreza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos de desarrollo y políticas económicas de la vida cotidiana</li> </ul>
	Sustentabilidad, problemáticas territoriales y actuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justicia social y ambiental</li> <li>- Sueldo y comercio justo</li> <li>- Desarrollo sustentable</li> <li>- Riesgos de la democracia: narcotráfico, desigualdad, desafección política, corrupción y violencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interculturalidad</li> <li>- Inclusión a la diversidad</li> <li>- Cambio climático</li> <li>- Oportunidades y riesgos de los medios de comunicación para la ciudadanía</li> </ul>

En conclusión, se presentan en los programas tres grandes temáticas alboradas en tercero y cuarto medio: Derechos y sistema judicial; Democracia y ciudadanía; y por último se espera que los estudiantes estudien la sociedad en distintas escalas y sus problemáticas actuales, mediante problemáticas como el narcotráfico, la desigualdad, cambio climático, los medios de comunicación, entre otros.

### **Estrategias didácticas y habilidades de pensamiento crítico desarrolladas en el programa de estudio de Educación Ciudadana**

Los programas de estudio de tercero y cuarto medio se han estructurado en lecciones y actividades, que presentan gran parte de los recursos disponibles para el docente. Siendo relevante conocer qué tipo de propuestas genera el programa, ya que posiblemente son utilizadas por los docentes en el aula. Se estableció una categorización de las actividades a partir de Gómez, Ortuño y Miralles (2018), examinando las estrategias desde un modelo tradicional o un modelo alternativo y el desarrollo del pensamiento crítico planteado por Bermúdez (2015).

**Tabla 3.** Estrategias didácticas y categorías de análisis del pensamiento crítico a partir de Bermúdez (2015)

<b>Categoría</b>	<b>Estrategias tradicionales</b>	<b>Modelo alternativo</b>
<b>Plantear problemas</b>	Análisis y aplicación de conceptos asumiendo una postura personal mediante una guía de preguntas.	Investigación en equipo con base en problemáticas creadas por los estudiantes.  Proyectos en equipo de investigación a partir de problemas.
<b>Escepticismo reflexivo</b>	No se presenta actividades propuestas	Solo en una actividad, se propone la evaluación de la opinión personal y de los compañeros a partir de un debate.
<b>Multiperspectivas</b>	Lectura de fuentes y análisis de perspectiva de las fuentes, a partir de los siguientes	Análisis de múltiples perspectivas de las

	elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Completar tablas</li> <li>- Síntesis de ideas.</li> <li>- Mapas conceptuales</li> <li>- Cuadro comparativo</li> <li>- Cuadro de investigación</li> <li>- Tabla de ensayo</li> </ul>	fuentes a partir de la investigación en equipos.  Debates a partir de la investigación en distintas fuentes.
<b>Pensamiento sistémico</b>	Analizar y sistematizar la información mediante preguntas.  Investigación histórica de forma descriptiva.	Análisis de las posturas políticas y evaluación ética.  Simulación en equipos, para monitorear un proceso electoral.  Investigación grupal de forma sistémica frente a un tema elaborando ensayos o presentaciones.

Es posible concluir que la mayor parte de las actividades propuestas en los programas de estudio apuntan a la lectura de fuentes y la respuesta a preguntas. Resaltando la investigación o la realización de proyectos colaborativos. Estructuralmente las 40 propuestas de actividades de tercero y cuarto medio, se estructuran en cuatro fases: primero con una actividad de inicio, a partir de imágenes, preguntas o videos; segundo, la discusión de preguntas establecidas; tercero desarrollo de análisis de fuentes; y cuarto con la elaboración de un producto, ya sea un ensayo, debate o investigación.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

##### 4.1 Concepto, contenidos, estrategias didácticas y desarrollo del pensamiento crítico presentes en el programa de estudio

El concepto de pensamiento crítico enfatiza en la fundamentación de ideas personales de los estudiantes a partir de componentes disciplinares, sin embargo, no busca posicionar a los estudiantes para tomar decisiones ni criticar sus argumentos.

Aspecto que destaca Bermúdez (2015) al señalar que el pensamiento crítico debe propender a evaluar la calidad de los pensamientos, detectar y rectificar los argumentos, resolver problemas y tomar decisiones. En otras palabras, los programas no enfatizan en tomar decisiones desde la cotidianidad, a pesar de ser un aspecto planteado por la UNESCO (2016) en sus objetivos para la educación ciudadana. Así mismo, se presentan tres grandes contenidos cognitivos en el programa: Derechos y sistema judicial; democracia y ciudadanía; y estudio de la sociedad y problemáticas actuales, similares a los destacados por Cox, Jaramillo y Reimers (2005). Sin embargo, carece de la conceptualización cívica, del funcionamiento del estado y las instituciones, elemento que de igual forma es importante para el desarrollo de la vida en sociedad.

Finalmente, los programas presentan una contradicción en el desarrollo del pensamiento crítico y las estrategias desarrolladas. Haciendo hincapié en el análisis de múltiples perspectivas a través de fuentes, lo cual constituye un avance al propender que los estudiantes analicen fuentes de forma autónoma. Puesto que, como señala Demers (2010), el análisis de fuentes permite incluir en la enseñanza procesos epistémicos o reflexivos, explicativos y argumentativos. Sin embargo, relevancia que tiene el análisis de fuentes por medio de investigaciones dentro del aula es mayor, siendo reducidas las simulaciones, los proyectos, la resolución de problemas comunitarios y las salidas educativas.

#### **4.2. Limitaciones y brechas de conocimiento del desarrollo del pensamiento crítico en los programas de estudio de Educación Ciudadana en Chile.**

Los programas de estudio presentan tres grandes brechas de conocimiento para el desarrollo del pensamiento crítico. En primer lugar, las limitadas propuestas que apunten al desarrollo del escepticismo reflexivo y el planteamiento de problemas. Aspecto que puede generar una dificultad si el profesor no intenciona otro tipo de actividades, ya que para aprender a pensar un paso crucial es el desarrollo de procesos metacognitivos. Según Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2017) la metacognición permite generar hábitos de pensamiento eficaz y autónomo. Así mismo, Bermúdez (2015) plantea que, el pensamiento crítico consiste en generar análisis con un propósito autocorrectivo claro. Pero no solo los propios pensamientos si no también poder generar análisis profundo respecto a los razonamientos de autores y de otros, elementos que no son abordados en los programas de Educación Ciudadana.

En segundo lugar, se evidencia una frecuencia del uso de las habilidades de multiperspectivas a mediante el análisis de fuentes. De las 40 actividades analizadas el 100% de estas presentan actividades relacionadas con el análisis de fuentes dentro del aula, abordando estrategias activas como la investigación, debates o foros de carácter colaborativo. Cómo señala Godoy, Chacón, Rojas y Vicencio (2022) la propuesta curricular se encuentra limitada en los espacios orientados al desarrollo de la ciudadanía crítica, activa y participativa, ya que no propone la generación de actividades fuera del aula. Por tanto, la ciudadanía no conduce a la formación crítica señalada por Bolívar (2016), buscando que los estudiantes conformen su identidad con y para la comunidad. Es decir, existe una brecha en la implicancia de los ciudadanos en problemáticas locales o comunitarias por medio de intervenciones fuera del aula. En tercer lugar, se presenta una uniformidad en las actividades planteadas, sin embargo, las estrategias didácticas no consisten en un aprendizaje mecánico, si no que deben desarrollar habilidades y movilizar los contenidos (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018). A pesar de ello, los programas abordan una limitada diversificación de las estrategias, al reproducir la misma estructura y recursos en los dos niveles.

#### **4.3 Conclusiones**

La revisión exhaustiva a partir de un análisis de contenido permitió establecer limitaciones y brechas de conocimiento, así como los énfasis que plantean los programas de estudio. Es así, como el énfasis de los programas se presenta en el uso de fuentes y el análisis de multiperspectivas, uno de los aspectos señalados por Bermúdez (2015) para el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, existe una brecha de conocimiento en tres aspectos: primero, el desarrollo de procesos metacognitivos; segundo, las limitadas actividades de implicancia fuera del aula; y tercero, mecanización de las propuestas didácticas. Lo anterior, sumado a limitar a los estudiantes en la creación de problemáticas y la toma de decisiones, así como abordar conceptos cívicos en los programas de estudio.

Lo anterior confirma el limitado desarrollo de estrategias que apunten a la formación de ciudadanos y al desarrollo del pensamiento crítico en las escuelas. Desde este antecedente, las propuestas del programa de estudio de Educación Ciudadana en tercero y cuarto medio no son distintas, a pesar de hacer énfasis en la guía del docente y el uso de fuentes. Sin embargo, las nuevas preguntas se centran ¿Cuánto utilizan los profesores los programas de estudio para realizar sus clases? ¿Si son las propuestas de actividades del programa una referencia para la realización de las clases? ¿Qué modificaciones generan los docentes a las propuestas de los programas? Y finalmente ¿Si los estudiantes desarrollan realmente el pensamiento crítico en la asignatura de Educación Ciudadana?

## REFERENCIAS

- Aguiló, A. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanía de alta intensidad. *Revista Internacional de Filosofía*, (9), 13–24.
- Bermudez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 102-118. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 5 (1), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?*. Academia Accelerating the world's research. 3.
- Fikriyatti, A., Surabaya, S. y Agistini, S. (2022). Critical thinking cycle model to promote critical thinking disposition and critical thinking skills of pre-service science teacher. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(1), 120-133. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6690>
- Fuentes, C., Sabariego, M., y Ambros, A., (2020) Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Sciences Communications*. 7 (1).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H., y Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. *Calidad en la educación*, (56), 41-77. Recuperado en 30 de abril de 2023, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652022000100041&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100041&lng=es&tlng=es)
- Gómez, C., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje, reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 472 – 484.



- Magendzo, A. y Pavez, J. (2018). *Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora; un desafío para los docentes*. Santillana.
- Magendzo, A. y Pavez, J. (2020). Análisis de la Educación Ciudadana en las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 15–28. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60636>
- Martínez, J. y Tham, M. (2016). *Análisis integrado de experiencias innovadoras de formación ciudadana, informe del proyecto de Naciones Unidas para el desarrollo*. Recuperado de <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2016/04/Informe-Experiencias-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Ley de Formación Ciudadana. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1088963&f=2016-03-03&p=>
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. *Metodología de La Investigación Educativa*, 19–49.
- Swart, J., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick B. (2017). *El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Nueva York. Ediciones SM
- Salinas, J., Oller, M. y Muñoz, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, (27), 141–161. <https://doi.org/10.29344/07180772.27.801>
- UNESCO. (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. *Unesco*.

### 43. Patrimonio y sostenibilidad en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil

Medina Quintana, Silvia

*Universidad de Córdoba, España.*

**Resumen:** La presente contribución gira en torno a dos ejes fundamentales: el patrimonio y la sostenibilidad, elementos clave en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Se realiza una aproximación a ambos conceptos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, abordando la potencialidad que tienen para promover el compromiso profesional y personal del futuro profesorado. El objetivo de este texto es, por tanto, reflexionar sobre la importancia de la educación ambiental y de la educación patrimonial para generar una ciudadanía crítica capaz de desarrollar una educación transformadora. Tras esta reflexión, se proponen una serie de prácticas educativas desarrolladas con el alumnado del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba a lo largo de diferentes cursos, en las que se parte del excelso patrimonio de esta ciudad, tanto histórico-cultural como natural, para afrontar una educación ambiental y patrimonial con perspectiva crítica. De esta forma, se trabaja el conocimiento e identificación con el entorno local, pero sin perder el enfoque global.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio, sostenibilidad, Educación Infantil, Córdoba.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La formación del profesorado es un campo esencial en el que trabajar la idea de sostenibilidad, dado el reto ambiental que afronta nuestra sociedad y la importancia del rol docente en la transformación social. Una de las misiones de la escuela es ofrecer respuestas y soluciones a los problemas del día a día, favoreciendo el conocimiento, potenciando actitudes positivas y facilitando hábitos para que el alumnado sea capaz de desenvolverse con autonomía y responsabilidad sobre su comportamiento.

El egocentrismo infantil no impide que se desarrollen conductas prosociales durante esta etapa, como preocuparse por sentimientos ajenos o ponerse en el lugar de otra persona. No obstante, la transmisión de determinadas actitudes y valores solo podrá ser asumida por la infancia si esta comprende lo que significan en realidad y, por ende, la importancia de asimilarlos (Domínguez y Barrio, 2001). Por este motivo, las ideas de justicia y solidaridad se tienen que abordar no como conceptos abstractos sino en su vida cotidiana, asociadas a situaciones reales del aula y poniendo en práctica estrategias adecuadas donde se perciban su utilidad y sentido.

Se debe tener en cuenta, por tanto, la influencia que el futuro profesorado tendrá en el desarrollo de valores y actitudes en su alumnado y cómo deben reflexionar sobre las finalidades y metodologías docentes que tienen lugar en las aulas educativas. En este sentido, es necesario potenciar entre el profesorado en formación la ciudadanía ambiental para que experimenten actitudes, habilidades, comportamientos y competencias sostenibles y trabajen con su futuro alumnado el desarrollo de la conciencia ambiental. Es preciso recordar, entonces, la definición de ciudadanía ambiental (Dobson & Bell, 2006) establecida por la Red Europea para la Ciudadanía Ambiental (ENEC) en los siguientes términos: “el comportamiento proambiental responsable de la ciudadanía que actúa y participa en la sociedad como agente de cambio en la esfera privada y pública a escala local, nacional y global, a través de acciones colectivas para resolver los problemas ambientales contemporáneos, previniendo la creación de nuevos problemas ambientales, logrando la sostenibilidad y desarrollando una relación sana con la naturaleza” (Hadjichambis & Reis, 2020: 8). La educación ambiental y para la sostenibilidad se puede abordar de diversas formas, pero, teniendo en cuenta la disciplina de partida, Didáctica de las Ciencias Sociales, y el privilegiado enclave de la ciudad de Córdoba, se entiende que el patrimonio es un buen recurso para abordarla con las futuras maestras y maestros. Con esta idea en mente, el propósito de esta contribución es reflexionar sobre la relación entre sostenibilidad y patrimonio en un contexto local, aludiendo a prácticas educativas desarrolladas con el futuro profesorado de Educación Infantil.

### **1. SOSTENIBILIDAD, EDUCACIÓN AMBIENTAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Debido a la urgencia de alcanzar un mundo más sostenible desde el ámbito educativo, la UNESCO estableció la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Esto muestra la relevancia del papel que tiene este sector en la consecución del desarrollo sostenible y su capacidad para promover cambios significativos (Firth & Smith, 2018). Posteriormente, se generó la conocida Agenda 2030, suscrita en la Cumbre para el Desarrollo Sostenible (2015), y se pautaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con la presencia de un objetivo, el número 4, dedicado específicamente a la educación como herramienta de transformación. De acuerdo con una reciente publicación sobre la presencia de los ODS en la educación superior (Alcántara-Rubio, Valderrama-Hernández, Solís-Espallargas & Ruiz Morales, 2022), uno de los ODS con mayor presencia es, precisamente, el ODS 4, relativo a educación de calidad.

Este trabajo señala que el ámbito universitario desde el que se abordan los ODS es preferentemente el de investigación, seguido por el educativo o formativo, mientras que la acción más frecuente recogida en los estudios revisados por dicho artículo es la integración de los ODS en la programación curricular. Por su parte, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) aprobó por unanimidad, en septiembre de 2002, el Grupo de Trabajo para la Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible, con el objetivo de fomentar la sensibilización ambiental en los centros de educación superior, teniendo en cuenta la capacidad de las universidades para liderar, tejer redes y transformar la sociedad (SDSN, 2017). Igualmente, la CRUE potencia la sostenibilización curricular, apostando por competencias como la contextualización crítica del conocimiento que se interroga por las interacciones y relaciones entre los problemas socioeconómicos y ambientales, así como por el doble enfoque local-global.

Por ello, es necesario abordar la formación ambiental con el profesorado en formación con el fin de favorecer un compromiso cívico que les haga sentirse interpelados personal y profesionalmente ante los acuciantes problemas de la actualidad (Barnes et al., 2021). Es preciso establecer acciones educativas que promuevan la equidad y la sostenibilidad (Bamber, 2019), donde los docentes sean no solo parte de, sino que también promuevan, una ciudadanía comprometida con los valores éticos ecosociales (Gutiérrez Bastida, 2019). Asimismo, pese a su obviedad, se debe incidir en la importancia de formar al futuro profesorado de Infantil en la sostenibilidad para que, a su vez, implementen estas ideas con niños y niñas en el aula. Dado que las experiencias que se tienen en los primeros años de vida son decisivas en el desarrollo de hábitos y valores, es imprescindible trabajar el medio ambiente y la sostenibilidad desde las primeras etapas para favorecer una sensibilización que se traduzca en un compromiso ambiental duradero (López Fernández y Alcántara-Manzanares, 2022).

Diversos estudios señalan que la juventud, aunque parece poseer conocimientos generales sobre el medioambiente y reflejar cierta preocupación por los problemas medioambientales, no llega a establecer un compromiso proambiental fuerte que implique cambios en su comportamiento (Kollmus & Agyeman, 2002). Es recomendable alejarse de un enfoque educativo que individualice los problemas ambientales (Alisat y Riemer, 2015), incidiendo más en las acciones colectivas (Dono et al., 2010), por su conexión con la raíz del problema y porque se combinan una serie de habilidades y capacidades específicas por las que las personas se comprometen ambientalmente. La formación del profesorado, en consecuencia, debe ir más allá del conocimiento teórico en contenidos ambientales, para promover cambios actitudinales, considerando que el conocimiento no es el único elemento que influye en la emoción ambiental (Carmi, Arnon y Orion, 2015). Se deben buscar otras estrategias didácticas para abordar la crisis ecológica y sus posibles soluciones, dado que a veces perciben desencanto y frustración en el alumnado y, en definitiva, no observan modificaciones significativas de su conducta.

Desde algunos sectores del ámbito educativo, se intenta implusar un paradigma renovado dentro de una pedagogía crítica transformadora, centrada en la idea de justicia ambiental (Andrzejewski, Baltodano & Symcox, 2009). En ella, el papel del profesorado radica en generar una respuesta educativa adecuada que promueva la sostenibilidad y la equidad (Bamber, 2019). En este sentido, se ha detectado que algunas prácticas educativas que se enmarcan en la educación ambiental podrían resultar contraproducentes, sin pretenderlo, al poner el enfoque en las soluciones individuales y debido a la pérdida del sentido de los bienes comunes y colectivos contra el neoliberalismo (Schindel Dimick, 2015). Por ello, desde el sistema tradicional se considera peligrosa una forma de ciudadanía crítica que resiste al poder dominante y promueve la participación en busca de la justicia social (Ross and Vinson, 2012).

## 2. EL PATRIMONIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

El patrimonio integra numerosos aspectos, tanto naturales como culturales y sociales, por lo que constituye un concepto cambiante a lo largo del tiempo, lo que implica la necesidad de adoptar un enfoque interdisciplinar para abordar la educación patrimonial, a partir de una concepción del patrimonio desde una perspectiva integradora. En concreto, el patrimonio histórico-artístico es un término complejo, que ha avanzado desde la conservación de los bienes antiguos hasta la actual consideración de sus valores simbólicos, sentimentales e identitarios (Cambil y Fernández, 2017). Constituye un constructo social e integrador que permite valorar el funcionamiento de una sociedad a lo largo del tiempo (González-Monfort, 2019).

La educación patrimonial precisa que esa formación se lleve a cabo en y desde el patrimonio. Justamente, es en la escuela donde debe iniciarse "el proceso de patrimonialización, entendido no sólo como el análisis y el estudio de los elementos patrimoniales, sino como la relación de pertenencia, propiedad e identidad que se genera entre determinados bienes y personas" (Cambil y Fernández, 2017: 33). La investigación educativa en Didáctica de las Ciencias Sociales presenta una línea consolidada en el tratamiento didáctico constructivista en torno al patrimonio, que puede ayudar a desarrollar conceptos temporales y emplear el patrimonio como fuente histórica de carácter primario (Miralles y Rivero, 2012) y fomentar la conciencia ciudadana (Cuenca, 2014; González-Monfort, 2019).

Pero, además, se reivindica el potencial del patrimonio para la formación de una ciudadanía crítica y responsable con su entorno, junto a la necesidad de enfocar una educación patrimonial de carácter holístico. Acercarse al patrimonio con el estudiantado permite fortalecer ese lazo con su entorno más inmediato, al tiempo que se potencian actitudes de respeto y valoración hacia todo lo que le rodea. Esta consideración socializadora e integral del patrimonio presenta un fuerte interés, como demuestran algunas propuestas curriculares recientes para la formación del profesorado (Arias y Casanova, 2018; Casanova, Arias y Egea, 2018).

Diversas investigaciones centradas en profesorado en activo de varias etapas educativas reflejan que este utiliza el patrimonio en sus aulas, pero con una presencia marginal en las programaciones escolares, lo que implica que las actividades sean, en gran medida, anecdóticas y puntuales (Castro-Fernández et al., 2020). Igualmente, ciertos estudios advierten en el futuro profesorado una concepción centrada en el patrimonio monumental y artístico, y menor atención al patrimonio inmaterial y natural (Moreno-Vera, López-Fernández y Ponsoda, 2021). En nuestras aulas hemos llevado a cabo una investigación en esta línea que arroja similares resultados en cuanto a la percepción sobre el patrimonio del profesorado en formación, con un fuerte predominio del histórico-cultural frente a otras modalidades y donde se vincula principalmente al pasado y a los bienes culturales, frente a nociones que aparecen de forma minoritaria como identidad y, sobre todo, actualidad (López-Fernández et al., 2021).

Por todo lo señalado, se puede advertir que el patrimonio debe ser abordado, en todas sus dimensiones, desde la etapa de infantil. Un proceso educativo que será más significativo si se desarrollan propuestas curriculares integradoras, con metodologías que propicien el aprendizaje, donde el alumnado construya sus conocimientos estableciendo conexiones entre lo ya conocido y la nueva información adquirida (Casanova y Casanova, 2014), y aprovechando los nuevos recursos tecnológicos, pero, sobre todo mediante un contacto directo con el entorno.

### **3. PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DEL PATRIMONIO LOCAL: EL CASO DE CÓRDOBA**

Como se ha señalado previamente, la formación del futuro profesorado debe trascender el mero conocimiento teórico o conceptual, aunque también sea necesario, para promover cambios reales en las actitudes. Por ello, con el objetivo de potenciar una educación ambiental y patrimonial significativa, los elementos locales se muestran como una forma de conectar el entorno cercano con una perspectiva global e integradora de la sostenibilidad.

Entender el medio cercano como un recurso permite familiarizar al alumnado con contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales, como la geografía, la historia y el arte, así como con elementos ecológicos y procesos físicos, químicos y biológicos, que son esenciales en su formación y en su futuro docente. De este modo, se fomenta el conocimiento de los procesos de causa-consecuencia y de las interrelaciones entre los diferentes elementos que forman su realidad. Pero, además, acercarse al entorno cercano les permite abordar problemas del presente, mantener un rol activo en la búsqueda de soluciones y ser agentes de cambio para alcanzar la sostenibilidad. En este sentido, las pedagogías basadas en el entorno ponen de manifiesto que lo local sigue teniendo gran relevancia y constituye un elemento articulador de primer orden, aunque vivamos en una era globalizada en la que la interdependencia e interconexión son esenciales (Mcinerney, Smyth & Down, 2011). Así, desde el medio local hasta la esfera global, se deben promover espacios de diálogo, reflexión y acción política con el fin de que el estudiantado mantenga un compromiso ético con el entorno que le rodea (Murga-Menoyo, 2018). De esta manera, se entiende la idea de sostenibilidad en conexión con sus comunidades locales, no como un concepto abstracto, de donde se extrae la conclusión de que el aprendizaje puede resultar más significativo al asimilar conceptos que son local y culturalmente relevantes. Este posicionamiento está relacionado con el concepto de glocalización, es decir, trabajar problemas globales a través de ejemplos locales, idea que se expresó hace décadas en el conocido lema “piensa globalmente, actúa localmente”.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de prácticas educativas desarrolladas en la ciudad de Córdoba, en el marco del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba. En concreto, dentro de las asignaturas de Didáctica del Medio Ambiente (3º) y Educación Patrimonial (4º) a lo largo de diversos cursos. Estos ejemplos son ilustrativos del trabajo que el equipo docente de ambas materias realiza para trabajar la sostenibilidad desde el patrimonio, y con un enfoque crítico. La ciudad de Córdoba alberga cuatro monumentos que han sido declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, pero, junto al potente patrimonio histórico-cultural, es imposible entender la ciudad y su población si no se tienen en cuenta dos elementos omnipresentes: el río y la sierra. En tiempos remotos han sido lugares de trabajo, zonas de paso, fronteras, enclaves de esparcimiento, y en la actualidad, dentro del marco de crisis ecológica global, son verdaderos pulmones de la ciudad.

Este recorrido por algunas de las propuestas educativas llevadas a cabo con profesorado en formación comienza con los itinerarios didácticos. Es sabido que salir del aula permite familiarizar al alumnado, de cualquier etapa, con el medio más cercano y resulta un ejercicio extraordinario para garantizar un

conocimiento del contexto en el que aquel vive, estableciendo, además, un vínculo con el mismo (Medina et al., 2016).

La finalidad de los itinerarios es, por un lado, dar a conocer el patrimonio local y, por otro, mostrar las salidas fuera del aula como una herramienta didáctica elemental en el proceso de enseñanza aprendizaje para el alumnado en formación; recurso que, el día de mañana, podrá ejecutar con niñas y niños de infantil. Otro beneficio de las salidas y, en concreto, de los itinerarios didácticos, es que potencia enfoques interdisciplinarios (Medina et al., 2016; Alcántara-Manzanares y Medina, 2019), un elemento imprescindible en la formación del profesorado de la etapa de Infantil, en la cual los contenidos están interrelacionados y requieren de una perspectiva global y totalizadora.

Algunos de los itinerarios que se han llevado a cabo ponen en valor el espacio de los Sotos de la Albolafia, un enclave natural excepcional en pleno centro urbano, inmediato a la Mezquita y a todo el entorno patrimonial del casco histórico. Otro punto de parada ineludible son los molinos que se encuentran en el río Guadalquivir a su paso por Córdoba y cuya puesta en valor recae en la actualidad en el Jardín Botánico (IMGEMA). Son un magnífico exponente de la interrelación de elementos naturales y sociales, así como de patrimonio inmaterial, por los oficios y legado cultural asociado a ellos. Otro ejemplo que se puede citar es la incorporación de la perspectiva de género en los recorridos por la ciudad (Medina y López, 2020; Medina, 2021). No se trata solamente de resaltar aspectos históricos sino también de repensar los espacios y las actividades tradicionalmente olvidadas para incorporarlas al núcleo urbano. Esto hila con el presente, en tanto cabe plantearse qué legado queremos asumir y, a su vez, cómo transmitirlo, lo que encaja con las propuestas que entienden la educación patrimonial no solo como una herramienta para entender el presente sino para construir el futuro (González-Monfort, 2019).

Además de realizar los propios itinerarios con el alumnado, se le pidió que esbozara actividades similares para Educación Infantil, para implementarlas con niños y niñas de esta etapa. De las propuestas diseñadas se desprende que la mayoría de las actividades se centran en el conocimiento del medio natural y social, mientras el enfoque crítico centrado en las problemáticas relevantes o en la sostenibilidad es más escaso, en general (López-Fernández y Medina, 2018; Alcántara-Manzanares y Medina, 2019).

Junto a los itinerarios didácticos, enmarcado en el Plan de Innovación y Buenas Prácticas de la Universidad de Córdoba, se desarrolló durante el curso 2020/2021 un proyecto de innovación docente centrado en los patios de Córdoba. Trabajar los patios permite relacionarnos con el entorno e implementar conceptos como el espacio y el tiempo, ejemplificar formas de vida tradicionales, fomentar la competencia social y cívica, conocer modelos sostenibles y útiles en la lucha contra el cambio climático, etc. Además, desde una perspectiva crítica, se ha evidenciado el problema de gentrificación actual: la dialéctica entre la explotación turística creciente actual y la necesaria conservación del patrimonio heredado, seña de identidad del hábitat y la convivencia local, así como del modelo de desarrollo económico y de ciudad que se puede exigir desde la ciudadanía. En este sentido, se ofrecen también modelos alternativos en las viviendas y patios de algunos barrios, que parten de experiencias de algunas asociaciones vecinales y otros colectivos de la ciudad.

Este enfoque crítico y reflexivo, deseable en cualquier propuesta educativa, centra otra de las actividades que realizamos con el alumnado y que se podría enmarcar en lo que se ha denominado

patrimonio controversial (Arroyo y Cuenca, 2021; De la Montaña, 2023). La inmatriculación de la mezquita, la destrucción del yacimiento de Cercedilla, la explotación intensiva del olivar o el equilibrio entre la protección del patrimonio y las necesidades de la sociedad son algunas de las cuestiones que se abordan en el aula, a través de noticias de prensa.

Aquí no se ponen en juego solamente los aspectos patrimoniales de carácter histórico-artístico o naturales sino, de nuevo, el concepto global de sostenibilidad que aboga por ciudades y comunidades sostenibles en las que la cultura tenga un papel de transformación social y la ciudadanía pueda desarrollar un compromiso responsable con perspectiva de futuro. También cabe señalar, junto al trabajo en el núcleo urbano, el acercamiento al entorno rural que se ha venido realizando en las asignaturas, si bien en un plano más teórico. El medio rural ha sido objeto de estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde hace décadas. Una muestra de este interés se ejemplifica en la celebración, en noviembre de 2019, del congreso de Didáctica de la Geografía, que estuvo centrado en el desafío que supone, para la educación geográfica, la reconfiguración de los espacios rurales (Macía, Armas y Rodríguez-Lestegás, 2019). En este contexto, hemos desarrollado un estudio sobre la producción del ajo en la localidad de Montalbán (provincia de Córdoba), en el que se vincula, a través de la metodología de la literacidad visual crítica, el patrimonio natural, el social y el inmaterial (García-Morís et al., 2017). En definitiva, a lo largo de este último apartado se han reseñado algunas prácticas educativas que sirven de ejemplo para acercar al futuro profesorado el patrimonio local y afrontar, desde este, el reto de la sostenibilidad.

## REFERENCIAS

- Alcántara-Manzanares, J. y Medina Quintana, S. (2019). El uso de los itinerarios didácticos (SIG) en la educación ambiental, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 37, Nº 2, 173-188. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2258>
- Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C. & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: a systematic review. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798>
- Alisat, S. & Riemer, M. (2015). The Environmental Action Scale: Development and psychometric evaluation. *Journal of Environmental Psychology*, 43, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.05.006>
- Andrzejewski, J., Baltodano, M. & Symcox, L. (2009) (Eds.). *Social justice, peace, and environmental education: Transformative standards*. Routledge.
- Arias, L. & Casanova, E. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea; L. Arias y J. Santacana (Coords), *Y la arqueología llegó al aula* (pp. 121–135). Trea.
- Arroyo Mora, E. & Cuenca López, J. M<sup>a</sup>. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>



- Bamber, P. (2019) (Ed.). *Teacher education for sustainable development and global citizenship: Critical perspectives on values, curriculum and assessment*. Routledge.
- Barnes, M., Moore, D. & Almeida, S. C. (2021). *Empowering Teachers Through Environmental and Sustainability Education: Meaningful Change in Educational Settings*. Routledge.
- Cambil, M. E. & Fernández A. R. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil y A. Tudela (Coords), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Pirámide.
- Nurit, C., Arnon, S. & Orion, N. (2015). Transforming environmental knowledge into behavior. The mediating role of environmental emotions. *The Journal of Environmental Education* 46 (3), 183–201. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1028517>
- Casanova, E., Arias, L. & Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de educación infantil. *Contextos Educativos*, 22, 79–95. <https://doi.org/10.18172/con.3185>
- Casanova Alfonsea, E. & Casanova García, J. M. (2014). El patrimonio en educación infantil: una propuesta de acercamiento al patrimonio medieval islámico de la ciudad de Murcia. En P. Miralles, M<sup>a</sup>. B. Alfageme y R. A. Rodríguez (Eds.), *Investigación e innovación en Educación Infantil* (pp. 249-260). Universidad de Murcia.
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguel, J. & López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 77–96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 19, 76–96. <http://hdl.handle.net/10272/7927>
- De la Montaña Conchiña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los “miedos identitarios”. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (12), 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- Dobson, A. & Bell, D. (Eds.) (2006). *Environmental Citizenship*, MIT Press.
- Domínguez Chillón, G. y Barrio Valencia, J. L. (2001). *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*. Ediciones de la Torre.
- Dono, J., Webb, J. & Richardson, B. (2010). The relationship between environmental activism, pro-environmental behaviour and social identity. *Journal of environmental psychology*, 30(2), 178-186. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.11.006>
- Firth, R. & Smith, M. (Eds.). (2018). *Education for Sustainable Development: What was achieved in the DESD?* Routledge.

- García-Morís, R., López-Fernández, J. A., Martínez Medina, R., Diéguez Cequiel, U. B. y Medina Quintana, Silvia (2017). Investigar los conocimientos del alumnado sobre el patrimonio del medio rural a través de la metodología de la literalidad visual. En C. R. García Ruiz y R. Martínez Medina (Coords.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales: retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 627-640). Universidad de Córdoba.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro Del Pasado*, 10, 123–144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Gutiérrez Bastida, J.M. (2019). Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana, *Revista de Educación Social*, 28, 99-113.
- Hadjichambis, A. C. & Reis, P. (2020). Introduction to the Conceptualisation of Environmental Citizenship for Twenty-First-Century Education. In: A. Hadjichambis,; P. Reis; D. Paraskeva-Hadjichambi; J. Činčera; J. Boeve-de Pauw; N. Gericke & M.C.Knippels (Eds.) *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education. Environmental Discourses in Science Education*, vol 4. Springer.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental education research*, 8 (3), 239-260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- López-Fernández, J.A. y Alcántara-Manzanares, J. (Eds.) (2022). *Didáctica del medioambiente en Educación Infantil*. Síntesis.
- López-Fernández, J. A. y Medina Quintana, S. (2018). El patrimonio en la formación del profesorado de educación infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y Sánchez Agustí, M. (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 263-274). Universidad de Valladolid.
- López-Fernández, J.A.; Medina, S.; López, M.J.; García-Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13, 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Macía Arce, X. C., Armas Quintá, F. X. y Rodríguez-Lestegás, F. (2019) (Coords.). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica*. Andavira.
- Mcinerney, P., Smyth, J. & Down, B. (2011). ‘Coming to a place near you?’ The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39:1, 3-16. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540894>
- Medina Quintana, S. (2021). Mujeres, fronteras e identidades en la ciudad de Córdoba. En M. Rosal Nadales (Ed.), *Mujeres, espacios públicos y privados. Un acercamiento interdisciplinar en la ciudad de Córdoba* (pp. 63-80). Tirant lo Blanc.

- Medina Quintana, S., Arrebola Haro, J. C., Mora Márquez, M. & López-Fernández, J. A. (2016). Propuesta de itinerario interdisciplinar en la formación del profesorado de educación primaria en el ámbito de las Ciencias Sociales y Experimentales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 31, 79-98. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8058>
- Medina Quintana, S. y López Serrano, M. J. (2020). El patrimonio arqueológico en Córdoba con perspectiva de género: una intervención desde las Ciencias Sociales en el grado de Educación Primaria. En A. Ruiz Osuna, A. S. Medina Quintana y L. Pérez Naranjo (Coords.), *Educación y divulgación del patrimonio arqueológico: la socialización del pasado como reto para el futuro* (pp. 81-95). Comares.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81–90.
- Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J.A.; Ponsoda-López de Atalaya, S. (2021) La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25, 439-458. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>
- Murga-Menoyo, M.A. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Ross, W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 11, 73–86. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458>
- Schindel Dimick, A. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research*, 21:3, 390-402, <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>
- SDSN: Sustainable Development Solutions Network (2017). *Cómo empezar con los ODS en las Universidades*. Disponible en: <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>

#### 44. Visibilizando el papel de las mujeres desde la prehistoria en educación infantil y primaria. El proyecto que surge desde la formación inicial hasta las familias

Callarisa Mas, Joan<sup>1</sup>

Mañé, Sònia<sup>2</sup>

Wera, Marie<sup>3</sup>

Sabido-Codina, Judit<sup>4</sup>

Bardavio, Antoni<sup>5</sup>

Chafer, Sergi<sup>6</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de Vic- UCC, España.*

<sup>2</sup>*Camp d'Aprenentatge de la Noguera, España.*

<sup>3</sup>*Prehistomuseum Ramouil, Bélgica.*

<sup>4</sup>*Universidad de Vic- UCC, España.*

<sup>5</sup>*Camp d'Aprenentatge de la Noguera, España.*

<sup>6</sup>*Camp d'Aprenentatge de la Noguera, España.*

**Resumen:** El presente texto relata la importancia de trabajar los estereotipos y tópicos del género con las alumnas y los alumnos del grado de magisterio infantil de la UVIC-UCC. Esta mirada androcéntrica no es acorde con la realidad actual, como se está demostrando en los diversos artículos y libros científicos de la última década. Éste es el punto de partida de un proyecto embrionario donde se quiere conectar la formación inicial de maestros de la UVIC-UCC con el Campo de Aprendizaje de la Noguera y el Prehistomuseum de Ramioul de Bélgica. Las tres organizaciones pretenden crear unos materiales didácticos para desarrollar con su correspondiente público: estudiantes de Educación Infantil (público del CdA de la Noguera), en futuros maestros de Educación Infantil (UVic-UCC) y en las familias (Museo “De préhistoire de Ramioul”). El objetivo final es conseguir un cambio de mentalidad educativa y subsanar el error histórico que considera que las mujeres tenían un papel pasivo dentro a la comunidad, ligado a su género, y un rol de trabajo específico en el grupo, que no concuerda con las últimas investigaciones científicas, que han demostrado todo lo contrario.

**PALABRAS CLAVE:** educación infantil, educación primaria, formación inicial del profesorado, prehistoria, perspectiva de género.

## 1. INTRODUCCIÓN

Aunque la igualdad de género está protegida por diversos tratados internacionales, en la realidad siguen existiendo importantes desigualdades entre hombres y mujeres. Es por esto por lo que Naciones Unidas, entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Agenda 2030, destaca en su objetivo 5 la necesidad de lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. La perspectiva de género permite analizar la forma en que se crean y perduran estas desigualdades.

Por ejemplo, en la investigación arqueológica referente al paleolítico no existen evidencias científicas que muestren, tal como explica Vila (2018), división del trabajo en función del sexo. Aun así, existe una importante desigualdad entre lo femenino y lo masculino, en el ámbito educativo también, en los discursos históricos sobre prehistoria (Castro-Martínez *et al*, 2002; Sanahuja, 2006; Sanahuja, 2007). Tal y como comenta Patou-Mathis (2021), las mujeres prehistóricas no se pasaban el día barriendo la cueva y cuidando de los hijos mientras esperaban que los hombres regresaran de cazar.

Sin duda alguna la educación escolar es un ámbito importante para fomentar la educación en la igualdad y empoderar a las mujeres para hacerles ver su capacidad de participación en igualdad en todos los ámbitos sociales. Pero no es el único y, en determinadas edades, no es el que tiene más capacidad para influir en los niños y las niñas. Como expone Arbonés, *et al* (2016), si nos fijamos en la franja de edad de 3 a 6 años, los aprendizajes en valores y actitudes se construyen de manera prioritaria en el ámbito familiar. Aumenta su interés por las personas y quieren ser considerados importantes para su familia. Su capacidad para aprender comportamientos, emociones y opiniones de los adultos de su familia es especialmente importante. De ahí su interés por identificarse con modelos. Es aquí donde se generan posibles prejuicios y estereotipos, que pueden ser difíciles de superar en edades posteriores.

En concreto, y en relación con el marco escolar, el borrador del decreto de ordenación de las enseñanzas de la educación básica señalados por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña para ser incorporados a partir del próximo curso escolar 2022/2023, dice lo siguiente en uno de los vectores clave que marcan los ámbitos donde focalizar todos los esfuerzos y todas las estrategias:

“La incorporación de la coeducación, en tanto que principio rector del sistema educativo y criterio orientador de la organización pedagógica de los centros, a todos los niveles y modalidades, es decisivo para favorecer el desarrollo de las personas al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, (...). Dado que las normas sociales y los valores relativos a las personas y a sus roles están presentes y se transmiten desde cualquier ámbito, resulta de importancia singular que el currículum considere en todo momento la perspectiva de género. El currículum también debe diseñarse desde la perspectiva de la igualdad de trato y la no discriminación”.

## 2. PROYECTO “*ESCOLA I UNIVERSITAT*”

El proyecto “*Escola i Universitat*” (EU), que se inició en 2019 (UVic, 2022), es uno de los programas de formación inicial del alumnado de los grados de magisterio infantil, primaria y doble grado de la Facultad de Educación Traducción, Deportes y Psicología. El profesorado de la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya de didácticas específicas se coordina con los maestros de educación

infantil y/o primaria de las escuelas del entorno de la ciudad de Vic, para que los estudiantes pongan en práctica lo que se ha trabajado en el aula.

Los niños hacen diferentes sesiones en la universidad, según la asignatura, el curso o la programación de la actividad. Es una buena oportunidad para observar a los futuros maestros en acción y poder hacer una reflexión conjunta posteriormente. El objetivo del proyecto es ofrecer contextos reales de aula, tanto al profesorado como a los futuros maestros en la facultad. De esta forma se vincula la docencia universitaria con el ejercicio profesional, y el profesorado puede ver y vivir cómo el alumnado interactúa con los niños, hecho que durante las prácticas no es posible. En cuanto a los estudiantes y futuros maestros, se trata de poder aplicar todo lo que desde el aula se les explica y, lo más importante, reflexionar sobre ellos. Pero también todo lo que implica la presencia de alumnos en el aula y la gestión real como es la preparación de los materiales, los espacios, y todo lo necesario para cuando los alumnos lleguen para hacer la sesión.

En cuanto a los niños, les gusta mucho venir a la universidad ya que permite acceder a una realidad que desconocen y que ven muy lejana. Además, pueden utilizar espacios y materiales nuevos, muchos de los cuales no tienen en la escuela, y, sobre todo, una atención mucho más personalizada. En el presente curso 2022/2023 se realizó el proyecto Visibilizando el papel de las mujeres desde la Prehistoria, el cual tenía como objetivo romper los prejuicios de género de la Prehistoria en los futuros y futuras maestras de educación infantil, para así aplicarlo en su práctica educativa.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1. Descripción del contexto y de los participantes**

El proyecto “Visibilizando el papel de las mujeres desde la Prehistoria” se realizó con alumnos de una escuela de la localidad de Vic. Esta escuela tiene dos o tres líneas (depende del curso) con estudiantes de 3 a 12 años. Es una escuela que se caracteriza por potenciar el trabajo por proyectos y los trabajos de investigación. Se observaron a los alumnos del primer ciclo de primaria. Concretamente, las dos clases de 21 alumnos y o sea 42 estudiantes en total.

El grupo de estudiantes y futuras maestras que llevaron a cabo las sesiones eran alumnas de quinto de doble grado de magisterio de infantil y primaria en mención inglesa. Estas alumnas realizaron esta práctica durante el periodo octubre-noviembre de 2022. O sea, el último curso y solamente a seis meses de ser maestras. El número total de estudiantes eran 16 alumnas. El objetivo principal para la escuela era el trabajo de la prehistoria. Que los alumnos supieran que era la prehistoria, que etapas tenía y que sucedía en su vida cotidiana. El objetivo de las alumnas de magisterio era saber pensar, planificar y desarrollar cinco sesiones de clase relacionadas con la prehistoria. El objetivo de la asignatura era ver si las futuras maestras sabrían desenvolverse en una situación y contexto real. Además, y como hace tiempo que trabajamos el equipo de trabajo entre la UVIC-UCC, el CdA de la Noguera y el Museo Prehistomuseum de Ramouil (y que contaremos más adelante), que visión de género dentro de la prehistoria se explica entre los futuros y futuras maestras.

Las sesiones, cinco en total, se llevaron a cabo en dos grupos de ocho alumnas (cada una gestionaba un grupo de clase de segundo de primaria). Y las sesiones se llevaron a cabo dentro del laboratorio de

didáctica de la universidad y en otra aula adyacente, que se intercambiaban las alumnas alternativamente para así poder disponer del laboratorio.

### **3.2. Procedimiento de la experiencia**

El procedimiento de trabajo fue el siguiente; la asignatura Didáctica de Ciencias Sociales-II empieza el mes de setiembre donde se les explica a las alumnas de magisterio y encarga el trabajo de planificar cinco sesiones relacionadas con la prehistoria. Se hacen dos grupos porque hay dos clases de segundo de primaria, y como son dieciséis alumnas, se hacen dos grupos de trabajo de ocho personas. Y se les pone como obligación que durante las sesiones deberán guiar la clase cuatro alumnas y las otras cuatro harán observación de la sesión para poder comentar y modificar los elementos necesarios en las siguientes sesiones. Así se consigue que el grupo de cuatro como mínimo liderará un mínimo de dos sesiones.

Después de unas primeras sesiones de clase en la asignatura de la universidad donde se trabaja contenidos genéricos sobre la prehistoria y sobre la didáctica de las ciencias sociales, se dan unas sesiones de trabajo para que ellas puedan pensar y planificar como realizar las sesiones con los alumnos. En estas sesiones el profesor hace tutoría con los dos grupos guiando sus dudas, pero nunca modificando o haciendo cambiar sus ideas. La única condición que se les pone es que las dos clases han de hacer los mismos contenidos, pero pueden utilizar diferentes metodologías. Los dos grupos de trabajo hablan, discuten y llegar a acuerdos de los contenidos, en cambio las metodologías no siempre coinciden. Una vez empiezan las sesiones el calendario es el siguiente; los alumnos de la escuela vienen un día a la universidad durante una hora y cuarto aproximadamente donde las alumnas hacen la sesión de clase. Al día siguiente las alumnas analizan, hablan y discuten de la sesión como comentaremos más adelante. Para poder organizar y encajar el calendario escolar, el calendario festivo escolar y el de la universidad, se hacen dos sesiones seguidas, luego se hace una parada de dos semanas y posteriormente se hacen tres sesiones seguidas.

### **3.3. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados para analizar la viabilidad del proyecto fueron varios. Todas las sesiones de clase se gravaron en vídeo. El grupo de cuatro estudiantes que hacía la observación de la clase era responsable de gravar toda la sesión. Como el objetivo era no obstaculizar la sesión de trabajo y a su vez no despistar a los alumnos de segundo, siempre se optó por poder la cámara en un sitio fijo que permitiera gravar a las alumnas de magisterio haciendo la sesión. Mientras duraba la sesión las cuatro alumnas que observaban tenían una ficha de observación que cada grupo diseñó para poder anotar como funcionaba la sesión y así poder hacer posteriormente las modificaciones pertinentes en las siguientes sesiones.

Al día siguiente de la sesión el grupo de ocho alumnas observaba el vídeo, y comentaba la ficha de observación para así poder reflexionar de como había ido la sesión, que no había funcionado, que se debía modificar y encontrar las mejoras posibles para las siguientes sesiones. A partir de aquí como grupo debían contestar un fórum grupal dentro del Moodle de la asignatura con sus reflexiones, y aparte las que cuatro alumnas que habían llevado a cabo la sesión hicieron otro fórum explicando sus sensaciones como maestras durante esa sesión. Esto se hizo así durante las cinco sesiones de clase que vinieron los alumnos de la escuela. El último instrumento utilizado fue un focus grupo con las alumnas de magisterio. Aprovechando el calendario explicado anteriormente, realizamos dos focus grupo. El primero fue durante el parón después de dos semanas de sesiones. Y el segundo al finalizar la última sesión. Este focus grupal

duró una hora aproximadamente y las ocho alumnas de cada subgrupo pudieron expresar sus ideas de las sesiones, de su funcionamiento como grupo, de como actuaban los niños, de los contenidos, etc. A partir de tres ideas generales donde se les preguntó cómo se veían como grupo de trabajo, qué habían hecho bien en las sesiones y que creían que deberían cambiar.

#### 4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Los resultados de las cinco sesiones llevadas a cabo con las alumnas fueron variados, pero se podrían estructurar en tres ideas claves:

- 1/ Las alumnas supieron afrontar una situación real y actuar como futuras maestras. Como todo el mundo la experiencia se adquiere con la práctica y cada sesión que realizaron mejoraron situaciones de aula o de aprendizaje que inicialmente no sabían o no vieron en sus propuestas iniciales (ver Imagen 1).



**Figura 1.** Actividad realizada con los alumnos de la escuela en la UVIC donde las mujeres también hacían pinturas rupestres  
Fuente: elaboración propia

- 2/ Tema género. Su visión de la prehistoria era diferente a la real y seguían transmitiendo inicialmente una visión sesgada de género con unos roles muy diferenciados entre los hombres y las mujeres. De hecho, las dos primeras sesiones y antes de la parada de dos semanas, las alumnas en ningún momento se plantearon esta visión. Para ellas los hombres cazaban y lideraban el grupo, en cambio las mujeres estaban solamente para la crianza y el bienestar del grupo dentro de la cueva. Este hecho lo trabajamos durante las dos semanas que no venían los alumnos de la escuela, a partir de lecturas de artículos, libros o documentales. Y así pudieron observar su visión errónea y estereotipada, y a su vez, confirmarnos la visión que desde el grupo de trabajo entre la UVIC-UCC, CdA Noguera y Prehistomuseum defendemos que aún debemos hacer para romper y modificar estas visiones (ver Imagen 2).





**Figura 2.** Lámina dónde se observa la pintura rupestre hecha por mujeres  
Fuente: ilustración del Campo de Aprendizaje de la Noguera- CdA Noguera

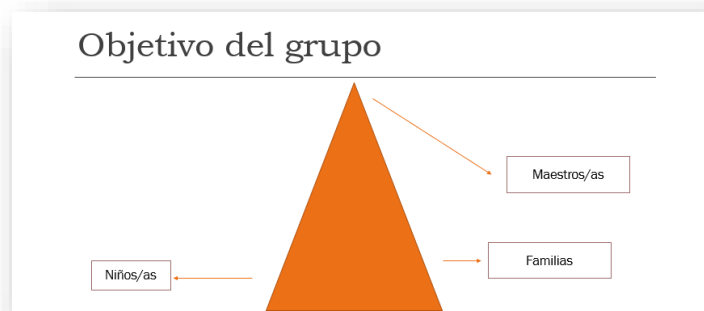
- 3/ Cambio de discurso. A partir de la observación de estos estereotipos erróneos de la prehistoria y sobretodo del papel de la mujer, las alumnas cambiaron su discurso inicial. Y intentaron introducir ideas y actividades en las siguientes sesiones donde el papel de la mujer ya no era solamente el de cuidar y criar a los hijos, sino que también podría cazar o tener roles similares al hombre. Fue muy interesante, como profesor, observar como ellas vieron que tenían esta idea errónea del papel de la mujer en la prehistoria, y como a partir de ese momento cuestionaron muchas visiones de la historia. También comentaron en el segundo focus grupal que se debía poder trabajar y cambiar esta visión ya fuera con los niños, con las maestras o con las familias.

## 5. PROPUESTA DE FUTURO: LEARN Q PREHIST

“Visibilizando en educación infantil el papel de las mujeres en la Prehistoria” ha servido para elaborar un nuevo proyecto que se desarrollará en el marco de un proyecto Erasmus+, con la asociación de la Universidad de Vic, el Campo de Aprendizaje de la Noguera (Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña) y el Prehistomuseum de Ramioul (Bélgica). El objetivo de éste es incidir y contribuir en el cambio hacia una educación más igualitaria desde una perspectiva de género, determinando cuáles son las ideas previas de las niñas y los niños de 3 a 6 años sobre el papel de las mujeres y los hombres en la Prehistoria (específicamente en el Paleolítico) (Sánchez, 2022). Se eligió este momento de la Historia de la humanidad porque es, dadas sus características socioeconómicas, de más fácil comprensión para el alumnado de la primera infancia. Unas sociedades que desarrollaban una serie de actividades para la subsistencia en las que se tenían en cuenta las habilidades individuales, y no la pertenencia a un u otro sexo (Arbonés, *et al.* 2016). Los objetivos específicos de la propuesta de investigación que se presenta, se estructuran entorno a:

1. Establecer un marco teórico en la educación reglada y no reglada desde la perspectiva de género, en el marco de la didáctica de la Historia.
2. Analizar la percepción del papel de la mujer en la Prehistoria desde tres ámbitos: familia- escuela- formación inicial del profesorado de educación infantil (ver Imagen 3).
3. Determinar los estereotipos y prejuicios de género habituales en familias, escuelas y profesorado de educación infantil.

4. Proponer y elaborar propuestas y materiales didácticos sobre las mujeres en la Prehistoria en diversos formatos, para un acercamiento actualizado a la perspectiva de género, en este caso en la Prehistoria, pero proyectable al mundo actual.



**Figura3.** Representación del objetivo del grupo de trabajo UVIC-UCC, cdA Noguera y Prehistomuseum  
Fuente: elaboración propia

El proyecto Erasmus+ se plantea a partir de una necesidad común en las tres instituciones; detectar la formación de estereotipos de género en infantes en los tiempos prehistóricos, y elaborar una guía didáctica que permita superarlos. Se realizará la investigación a partir de tres ámbitos; el entorno familiar, el entorno escolar y las docentes encargadas de conducir el proceso educativo en la escuela. Cada institución se vincula a uno de los tres ámbitos, de forma que los relaciona con el resto de los asociados, exponiendo sus necesidades, y marcando unos objetivos que se trabajarán de forma simultánea y conjunta:

- El CdA de la Noguera, el ámbito escolar.
- La Universidad de Vic, la formación inicial de maestras de educación infantil.
- El Musée de Préhistoire de Ramioul, las familias visitantes del museo con niños.

El estudio posibilitará profundizar en la perspectiva de género en los respectivos proyectos educativos de cada institución, y que permitan al alumnado de educación infantil superar prejuicios y estereotipos machistas en relación con el papel de las mujeres en la prehistoria y, en su proyección, en la sociedad actual. De esta forma, los resultados de la investigación darán una visión integral (familias - alumno - maestro) de la perspectiva de género en la educación infantil a las distintas organizaciones participantes.

## REFERENCIAS

- Arbonés, G., Bardavio, A., Calabuig, S., Feliu, M. y Jiménez, L. (2016). *Ciencias sociales y educación infantil. Cuando despertó, el mundo estaba allí*. Graó.
- Castro-Martínez, P., Escoriza, T. y Sanahuja, M. E. (2002). Trabajo y espacios sociales en el ámbito doméstico: Producción y prácticas sociales en una unidad doméstica de la prehistoria de Mallorca. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Extra 6*, 119. <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-10.htm>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Patou-Mathis, M. (2021). *El hombre prehistórico es también una mujer*. Lumen.
- Sanahuja, M.E. (2006). Mujeres, hombres y ajuares funerarios. *Las mujeres en la Prehistoria. Exposición Itinerante*. Museo de Prehistoria de Valencia. Valencia, Diputación de Valencia.
- Sanahuja, M.E. (2007). *La cotidianeidad en la Prehistoria*. Icaria.
- Sánchez. M. (2022). *Prehistorias de mujeres*. Destino.
- Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic). (2022). *Escola i Universitat (EU)*. <https://mon.uvic.cat/fetep/escola-universitaria-eu/>
- Vila, A. (2018). Venus y cazadores. Sexo y división del trabajo. *Cuadernos Atapuerca*, 7. Burgos: Diario de los yacimientos de la Sierra de Atapuerca.

## 45. El aula de Geografía e Historia de 3º ESO desde el paradigma intercultural: propuesta didáctica

Matencio López, Rita

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** Los marcos legislativos educativos nacionales de los últimos años, centran su atención en una educación competencial, sin embargo, queda obviada o sesgada la apuesta por la competencia intercultural a pesar de que esta contribuye a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y activos en una sociedad multicultural diversa y cambiante. A partir de la evidencia de los beneficios de un aprendizaje basado en la competencia intercultural para el alumnado de ESO, parece pertinente la realización de un programa de intervención educativa, que, en nuestro caso, se inscribe en el área de Geografía, Historia y contextualizado en el currículo de 3º ESO (Real Decreto 217/2022), bajo el título: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. Teniendo como objetivo principal de esta investigación la intención de validar dicho programa. La evidencia empírica de los logros o limitaciones de dicho programa se confirma a partir de dos instrumentos de recogida de información a alumnado de 3º ESO de un instituto público de la Región de Murcia: un cuestionario acerca de las concepciones en competencia intercultural (pretest y postest) y una escala de valoración de la competencia intercultural administrada a un grupo experimental y a un grupo de control. Los resultados constatan que la competencia intercultural está más afianzada conforme el alumnado participante avanza en la aplicación del programa de intervención. Circunstancia que se refuerza por la confirmación que este grupo participante experimenta un mayor desarrollo de la competencia intercultural respecto al grupo no participante.

**PALABRAS CLAVE:** competencia intercultural, diversidad cultural, pensamiento crítico, Geografía e Historia.

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes objetivos que se propone la *Educación Obligatoria* es lograr que todo el alumnado alcance sus objetivos y no sólo algunos. Solo así podremos hablar de una educación de calidad. Este planteamiento lleva implícito reconocer que la diversidad forma parte de nuestra cotidianidad. No es algo que podamos creer o estar de acuerdo, simplemente es. Ante esa evidencia, la pregunta que se plantea, es cómo queremos orientar esa multiculturalidad desde las aulas, cómo queremos vivir esa diversidad. A saber, hacia la homogeneización cultural de los distintos grupos sociales y culturales o, por el contrario, hacia la configuración de unos centros interculturales.

Entendemos que la diversidad cultural posee una gran potencialidad educativa cuando se aborda desde la *dimensión intercultural*, al permitir vivenciar los valores democráticos de la igualdad, la solidaridad, la justicia social, el respeto y la tolerancia hacia lo diferente. Asimismo, enriquece la interacción entre las personas al transmitir, al modificar y compartir significados. En consecuencia, la educación intercultural es concebida como un instrumento de renovación pedagógica y de transformación social, que impulsa replantear nuestras concepciones, valores y actitudes, de forma que, en el contexto educativo, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación conduzcan hacia una educación al servicio de una comunidad plural.

Pero con frecuencia se identifican la *educación multicultural* y la *educación intercultural*, se reproducen de forma indistinta, pero la interculturalidad posee una serie de rasgos de los que no participa la multiculturalidad. Sin duda, la sociedad multicultural es ya una realidad, pero no tanto se puede decir de la perspectiva intercultural, que todavía es un reto, está en construcción. Según la UNESCO (2001) la *educación intercultural* es “la coexistencia de sociedades humanas o culturas dentro de un espacio concreto, y sus expresiones”. Al hilo de estas apreciaciones partimos de la convicción de que la educación intercultural ayuda a la formación integral del alumnado, en tanto que no sólo le capacita profesional y académicamente, sino que al mismo tiempo contribuye a dotarlo de competencias fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida, ejerciendo una ciudadanía activa, responsable y comprometida con los valores democráticos. En definitiva, se trata de potenciar el enriquecimiento personal del alumnado en relación al mundo que le rodea y ayudarle a obtener información y desarrollar su capacidad crítica y reflexiva para interpretarlo.

No obstante, aunque la propuesta intercultural debería permear el sistema educativo somos conscientes de que la realidad impone *otros parámetros educativos*, por lo que apostamos por desarrollar la interculturalidad desde nuestra práctica pedagógica para desdibujar la diversidad cultural como problema o temor a través de los valores que postula la educación intercultural. Y es que, para algunos, el concepto de diversidad cultural no siempre se identifica con el respeto y la valoración, sino que está desvirtuada por sesgos y estereotipos. A partir de la evidencia de los beneficios de un aprendizaje basado en la competencia intercultural para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, parece pertinente la realización de un *programa de intervención educativa*, que, en nuestro caso, se inscribe en el área de Geografía e Historia y que responde al título de: *Programa para una acción educativa intercultural en el área de Geografía e Historia de 3.º ESO: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. Se trata de una propuesta de trabajo conformada por cincuenta y cuatro actividades de enseñanza y aprendizaje integradas en quince bloques de contenidos que pretenden desarrollar los tres ámbitos de la competencia intercultural (cognitivo, afectivo y comportamental).

Con estas actividades se intenta ofrecer una respuesta positiva a la diversidad cultural a partir de un enfoque global, integrador e intercultural desde el actual currículo con el fin de evitar que en su implementación exista una desconexión con el área de Geografía e Historia. Además, como no podía ser de otro modo, dicho programa se sustenta y fundamenta bajo los constructos teóricos de la educación intercultural y la competencia intercultural. En concreto, este programa obedece a los siguientes principios estructurantes que postula la educación intercultural (Osuna, 2012):

- El reconocimiento de la diversidad cultural tanto en nuestra sociedad como en los centros educativos.
- La naturaleza abierta del espacio educativo a la comunidad en la que la participación, el trabajo cooperativo, la reflexión y el pensamiento crítico en relación a la diversidad cultural lo transformen en una realidad democrática.
- La estimación de la cultura como un concepto dinámico que evita catalogar ciertos valores, actitudes o expectativas a las personas según su procedencia y minimiza la rígida acepción de la identidad.
- La idea de una educación que incide en una reflexión crítica del origen de las diferencias y su relación con el contexto sociohistórico y actual. En este sentido, resulta imprescindible el tratamiento del racismo y la discriminación como tema transversal del currículo, no con el propósito de eliminarlo (es una utopía) pero sí al menos para contribuir a despertar la conciencia y la sensibilidad con el fin de censurarlo.

La presente investigación se marca como objetivo general: Validar el programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. Dicho objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa en competencia intercultural.
2. Establecer diferencias y/o similitudes en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa.

En definitiva, recurrimos a este proyecto, conscientes de que urge dar una respuesta seria y responsable al tratamiento de la diversidad cultural en nuestras aulas. Resulta evidente que la complejidad y multiculturalidad de la sociedad se cuele en la realidad de nuestros centros educativos. Razón por la que creemos conveniente fomentar el diálogo y la interacción intercultural para desarrollar no sólo la comunicación y evitar las exclusiones, que no pocas veces van acompañadas del fracaso escolar, sino también, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que considera al alumnado como agente activo.

## **2. MÉTODO**

Los objetivos planteados nos han condicionado para optar por un diseño metodológico inscrito en la investigación evaluativa, en concreto, a partir del modelo de evaluación CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) que fue propuesto inicialmente por Stuffleam (1993) y Guba (1994). Dicho modelo va encaminado hacia la gestión y la toma de decisiones, reivindicando una idea comprensiva de la evaluación en tanto que considera el proceso evaluativo como continuo y sistémico. No obstante, en esta investigación nos centramos en abordar la evaluación de proceso y de producto.

## **2.1. Descripción del contexto y participantes**

El ámbito educativo en el que se implementa el programa es el IES Poeta Sánchez Bautista, centro público ubicado en el área periurbana de la ciudad de Murcia, correspondiente a la pedanía de Llano de Brujas. En él se imparten estudios de ESO, Bachillerato, Formación Básica y Ciclos del Grado Superior.

La pedanía murciana de Llano de Brujas refleja una realidad multicultural dentro de un contexto de grandes cambios sociales y culturales propios de nuestra sociedad actual. Los principales rasgos que definen esta población son:

- Una estructura de la población joven consecuencia de la natalidad de la población autóctona y de la contribución de las familias de origen inmigrante.
- La estructura productiva es variada destacando el sector servicios y, en menor proporción, el sector primario y secundario.
- Una gran heterogeneidad étnica y cultural marcada por los procesos migratorios de familias extranjeras no comunitarias, destacando el grupo de latinoamericanos y magrebíes.
- El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo, con una clara incidencia de desempleo en los últimos años.

En relación con las características del alumnado del centro, cabe destacar:

- La población autóctona es de diversa procedencia de otras pedanías cercanas como Monteagudo, El Esparragal, Las Lumberas, La Cueva, la Orilla del Azarbe y Llano de Brujas.
- La población de origen inmigrante pertenece a diferentes nacionalidades, siendo las más representadas la marroquí, ecuatoriana y colombiana. En general, no presentan dificultades lingüísticas para su integración.
- El nivel socioeconómico del alumnado es de clase media-baja verificado a partir de los datos recabados por el IES Poeta Sánchez Bautista desde el Departamento de Orientación y la Dirección del mismo.
- La presencia de alumnado que vive en régimen de acogida producto de situaciones familiares difíciles y problemáticas o simplemente por carecer de referentes familiares, así como de menores de origen inmigrante.

La verificación experimental del programa de intervención intercultural se realiza en dos grupos de alumnado que cursa 3º de Educación Secundaria Obligatoria en el IES Poeta Sánchez Bautista. Estos grupos están constituidos por un total de cuarenta alumnos y conforman, lógicamente, el grupo experimental. Ambos se caracterizan por tener un rendimiento académico y ritmo de aprendizaje heterogéneos, con diferentes expectativas e intereses y con presencia de jóvenes pertenecientes a minorías sociales y culturales, tales como colombianos, ecuatorianos y magrebíes que se encuentran perfectamente integrados lingüística y socialmente.

Por otra parte, con la finalidad de constatar si el programa de intervención intercultural cumple con los objetivos propuestos, se han establecido dos grupos de control conformado por una veintena de alumnos en cada uno de 3º ESO.

## 2.2. Instrumentos

Los instrumentos que se han utilizado para obtener la información están definidos por los objetivos que se pretenden conseguir, lo que ha obligado a seleccionar diferentes instrumentos y fuentes de recogida de información. En concreto, se ha aplicado un cuestionario abierto de concepciones en competencia intercultural administrado a dos grupos de alumnado de 3º ESO de veinte alumnos/as cada uno, antes de la aplicación del programa de intervención y con posterioridad al mismo.

Y, además, se ha aplicado una escala de valoración de la competencia intercultural general adaptada de Blasco, Bueno y Torregrosa (2004) para testar si el desarrollo del programa de intervención propuesto influye positivamente en la adquisición de la competencia intercultural en el alumnado participante (cuarenta alumnos de 3º ESO) frente al alumnado no participante (cuarenta alumnos de 3º ESO).

## 2.3. Procedimiento

La aplicación de los distintos instrumentos de recogida de información ha supuesto también diferentes procedimientos. De modo que, *el cuestionario abierto de concepciones en competencia intercultural* se aplicó a los grupos participantes de forma anónima durante dos sesiones, al comenzar (pretest) y al concluir (postest) el programa de intervención intercultural con el fin de determinar si se producen cambios en las respuestas antes y después del programa de intervención propuesto.

Por su parte, *la escala de valoración de la competencia intercultural general* es una adaptación del desarrollado por Blasco, Bueno y Torregrosa (2004), y se aplicó de forma anónima tanto al grupo experimental (participante) como al grupo de control (no participante). Para este último caso, fue preciso solicitar permiso al docente de Geografía e Historia de estos grupos para que la investigadora lo administrara.

Todos estos instrumentos de recogida de información han generado información que, por su naturaleza, demanda un tratamiento y análisis cualitativo y cuantitativo. A tal fin, se ha utilizado tanto el programa SPSS para el primer caso, como el programa Atlas.ti, para los datos cualitativos.

## 3. RESULTADOS

A lo largo de la aplicación del programa de intervención intercultural se ha conseguido un gran volumen de información a través de los instrumentos diseñados para ello, lo que enriquece el análisis y la interpretación de resultados.

De modo que el en el *Cuestionario abierto de las concepciones acerca de la competencia intercultural* de elaboración propia, y que recordemos ha tenido dos fases, una anterior al inicio de la ejecución del programa y otra posterior a su implementación. La finalidad para solicitar la cumplimentación de estos dos tipos de cuestionarios a los participantes queda justificada en la realización de un estudio comparativo para detectar o no la existencia de modificaciones en la mejora de la competencia intercultural durante las dos etapas de cumplimentación de dicho cuestionario.

Los resultados evidencian que, en términos generales, se constatan cambios sustanciales de mejora entre el pre y postest, lo que anima a interpretar que el programa de intervención intercultural ha cumplido



sus objetivos. Esta aseveración se ilustra al verificar que, en todas las cuestiones planteadas, la variedad de opciones ha crecido, así como la riqueza interpretativa posibilitando, en términos generales, la mejora de la competencia intercultural en sus tres ámbitos de actuación: cognitiva, afectiva y comportamental. Un análisis más concreto nos lleva a concluir que:

- a) La percepción de la población inmigrante que vive en nuestro país ha mejorado entre la información aportada por el pre y el postest. De modo que, en el pre-test este colectivo se asociaba, fundamentalmente, a países con menor nivel de desarrollo económico dejando al margen otros países de contextos socioeconómicos más elevados.

Además, en esta fase de pretest solo se exponían los problemas económicos para explicar las causas de las migraciones actuales. Al hilo de esta argumentación, esta población era clasificada en dos grandes tipologías: una asociada a un perfil positivo (gente trabajadora, gente de negocios, gente de nivel económico elevado, con expectativa de futuro mejor) y otra catalogada con perfil negativo ilustrado con gente problemática.

Asimismo, se identificaban a las poblaciones procedentes del continente africano con una situación de irregularidad legal, mientras que se concebía a la inmigración originaria de Europa y de Asia con un estatus económico elevado. Finalmente, algunos participantes advertían sentimientos de inseguridad y temor hacia este colectivo, si bien, otros optaban por valorar la amistad con este grupo, aunque solo en el caso de amigos/as y no de compañeros/as.

Los resultados del postest arrojan una valoración más realista y positiva hacia el colectivo de origen inmigrante. Así pues, se constata que el alumnado ha dejado de identificar al colectivo de origen inmigrante con países subdesarrollados o en vías de desarrollo, sino que amplía su percepción a países con mayor nivel de desarrollo económico (Europa occidental y Japón) o países denominados emergentes (Brasil) en el contexto mundial significando, además, una mayor conciencia a la realidad migratoria que perciben como próxima y cotidiana.

Al tiempo que al verificar los problemas de los países de origen de esta población se observa que el listado se amplía, incorporando a los problemas de carácter económico otros de índole política. Asimismo, han desaparecido los sentimientos de temor e inseguridad hacia este colectivo y se incide en el valor de la amistad que alcanza no solo a sus amigas/os sino a las/os compañeras/os. Finalmente se concibe el fenómeno migratorio como enriquecimiento cultural, circunstancia que denota un importante cambio cualitativo.

- b) Al referir de qué países proceden mayoritariamente los emigrantes que llegan a España, las respuestas del postest se amplían respecto al pretest en todas las áreas geográficas seleccionadas. Además, algunos de los errores cometidos en el pre test han desaparecido (ejemplo, no atribuir a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla la nacionalidad española).

Ahora bien, si esta valoración del postest resulta positiva, hemos de constatar la reiteración de errores al no identificar país alguno del África subsahariana, sino que a este espacio geográfico se le asigna la consideración de área cultural. Así como la identificación de musulmanes y árabes con la denominación

de países.

- c) El pretest identifica, mayoritariamente, que las migraciones son un asunto reciente derivado fundamentalmente de la crisis económica actual y la búsqueda de nuevas oportunidades. Siendo un grupo minoritario de alumnado que significa que siempre han existido y lo relacionan con el pasado emigrante de España.

Además, los factores que justifican las migraciones en el pasado se identifican con situaciones de conquista, con la necesidad de encontrar trabajo, con la existencia de distintos medios de transporte para su ejecución y, por último, con el desarrollo de conflictos bélicos.

Estos datos comparados con el postest confirman que la totalidad del alumnado participante es consciente de que los fenómenos migratorios son intrínsecos a la historia de la humanidad, encontrando nuevas aportaciones que ilustran esta premisa. Igualmente, se introducen nuevos factores explicativos del hecho migratorio, relacionados con la existencia de conflictos religiosos y étnicos, la subsistencia y búsqueda de mejores expectativas. Finalmente, en el postest no se advierte que algún alumno no pueda responder a la cuestión planteada.

- d) Al intentar descubrir el grado de conocimiento del alumnado acerca de la multiculturalidad, se corrobora que durante la implementación del pretest un nutrido grupo de alumnado no contesta y otro lo relaciona, mayoritariamente, con la conexión entre culturas, incidiendo en el hecho diferencial.

Además, se observan errores que vinculan la multiculturalidad con la presencia de una cultura única en un espacio determinado. Estos datos mejoran con el postest, confirmando que las opciones de respuesta han aumentado y mejorado. De modo que, el alumnado es capaz de detectar que la multiculturalidad se asocia a los conceptos de coexistencia, convivencia, combinación y vivencia, términos que denotan la voluntad de conexión, contacto e interrelación.

Igualmente, cierto alumnado identifica la acepción de multiculturalidad con la necesidad de defender el respeto hacia otras culturas junto con el entendimiento. Idea que se refuerza con el valor del conocimiento. Confirmando que cualquier valoración pasa por el conocimiento. Finalmente, ha disminuido el alumnado que no contesta a la cuestión planteada.

- e) Una de las cuestiones claves ha sido conocer la definición que otorgaba el alumnado a la interculturalidad, constatando que, durante el pretest, fueron numerosos los que reconocían su desconocimiento. Atribuyendo en el mejor de los casos, este término asociado a la diversidad cultural. Además, eran frecuentes los errores, que en numerosas ocasiones se asemejan a los detectados en las definiciones otorgadas a la multiculturalidad señaladas anteriormente. De modo que la acepción de interculturalidad aparecía vinculada con la incomunicación de las culturas y/o la existencia de una única cultura.

Sin embargo, esta situación mejora con la implementación del postest. En efecto, el alumnado,

mayoritariamente, introduce categorías conectadas directamente con el hecho intercultural como intercambio cultural, relación cultural, convivencia cultural, mezcla cultural, comunicación cultural o proximidad cultural. Circunstancia que ratifica un mayor grado de conocimiento.

Ahora bien, el postest también presenta sus debilidades verificadas en el hecho de que un exiguo grupo de alumnado no es capaz de precisar una definición adecuada de interculturalidad.

- f) Al consultar al alumnado acerca de sus propuestas para poder evitar el trato diferente hacia otras personas del entorno, las diferencias entre los resultados del pre y postest evidencian ciertos cambios, tanto desde el punto cuantitativo como cualitativo. Recordemos que se trata de una cuestión vinculada con el ámbito comportamental, lo que conlleva mayores reticencias a los cambios.

Especificando encontramos que en el pretest las aportaciones del alumnado se relacionan con el valor de la igualdad, el reconocimiento de derechos, la práctica del entendimiento y del conocimiento. Además, se evidencia en un exiguo grupo de alumnado la vía punitiva como posible solución. Otros grupos optan, bien por negar la existencia de situaciones de discriminación en su entorno o, incluso, que se pueda ofrecer solución alguna cuando se confirma esta realidad discriminatoria. Pero lo más inquietante es el rechazo a la inmigración, si bien solo se aprecia en un único alumno. Esta circunstancia, aunque reducida, advierte de la presencia de alumnado que no participa de los presupuestos interculturales.

Comparativamente esta información con el postest evidencia que el valor del entendimiento se hace extensivo como solución, ejemplificando en la autocrítica, el respeto a diferentes opiniones, el reconocimiento de la diferencia, la integración, la colaboración en sentido bidireccional entre autóctonos y alóctonos, así como la posibilidad de crear asociaciones para ayudar a personas afectadas por contextos discriminatorios. Además, el alumnado descubre la importancia de la formación y el conocimiento, la necesidad de promover actividades multiculturales y de interpretar adecuadamente la información que ofrecen los medios de comunicación. Asimismo, se significan como la raíz del problema de la discriminación, además del racismo, ya citado en el pretest, otros como los prejuicios y estereotipos. Finalmente, se ha reducido el alumnado que no responde a la cuestión planteada, y no hay muestras de rechazo a la inmigración.

A pesar de estos cambios sustanciales, aún se observa la presencia de alumnado que no aporta solución alguna para solucionar los problemas de las personas discriminadas en su entorno. Hecho que demuestra que persiste cierto recelo o indiferencia ante la cuestión planteada.

- g) La percepción hacia la diversidad cultural ha mejorado, de tal forma que, en el pretest, si bien se constata que la mayoría del alumnado presenta una visión positiva, se advierte cierto alumnado que muestra una percepción negativa a los contextos multiculturales, verificado en numerosas opciones identificadas con la no aceptación y el desagrado hacia la diversidad cultural. En este sentido, encontramos también ejemplos que subrayan la indiferencia hacia esta diversidad cultural. Por otra parte, resulta grato observar que cierto alumnado crítico con el relativismo cultural lo que denota una crítica hacia algunas costumbres de ciertas tradiciones culturales.

En relación al postest la aceptación de la diversidad cultural encuentra más seguidores y, además, estos enriquecen sus discursos, percibiéndose como enriquecimiento y cotidianidad, utilidad, deseo de practicar o valorar otro punto de vista. Al tiempo que queda suprimida la visión de desagrado hacia la diversidad cultural, aunque se mantiene en dos alumnos el rechazo a dicha diversidad y/o indiferencia a la misma.

Ahora bien, ha desaparecido la denuncia del relativismo cultural en relación a ciertas prácticas y costumbres de algunas culturas que atentan contra los derechos humanos. Pero se reafirma los aspectos más positivos de la diversidad cultural.

- h) Al plantear al alumnado la posibilidad de que sugiera algunas medidas para contribuir a cambiar la situación de algunos inmigrantes en desventaja social, no se aprecian grandes diferencias entre los resultados del pre y postest. Hecho que certifica que cuando se trata de trabajar la competencia intercultural en su ámbito comportamental, los cambios se producen de forma más lenta y pausada. A modo de conclusión encontramos que el alumnado en el pretest valora el entendimiento, la igualdad, el reconocimiento de derechos, proyectar una imagen positiva hacia el colectivo inmigrante o rechazar cualquier situación discriminatoria. Además, se observa la aportación de un reducido número de alumnado que opta por la intolerancia hacia el fenómeno migratorio, por lo que no sugiere ninguna medida para cambiar, cuando es preciso, su situación de desventaja social. Haciendo hincapié en el destierro como única vía para solucionar dicho problema. En otros casos, el alumnado apuesta por la inacción al defender que no hay posible solución. Y finalmente, otros optan por no contestar.

Esta información comparada con los datos extraídos del postest permite atisbar algunos matices, como el hecho de que las opciones relacionadas con el valor del entendimiento, el reconocimiento de los derechos humanos ha aumentado. Además, no se refleja explícitamente un rechazo hacia el colectivo inmigrante, aunque se mantienen las posiciones de inacción para mejorar la vida de estas personas lo que en cierta manera implica un compromiso nulo con la realidad multicultural.

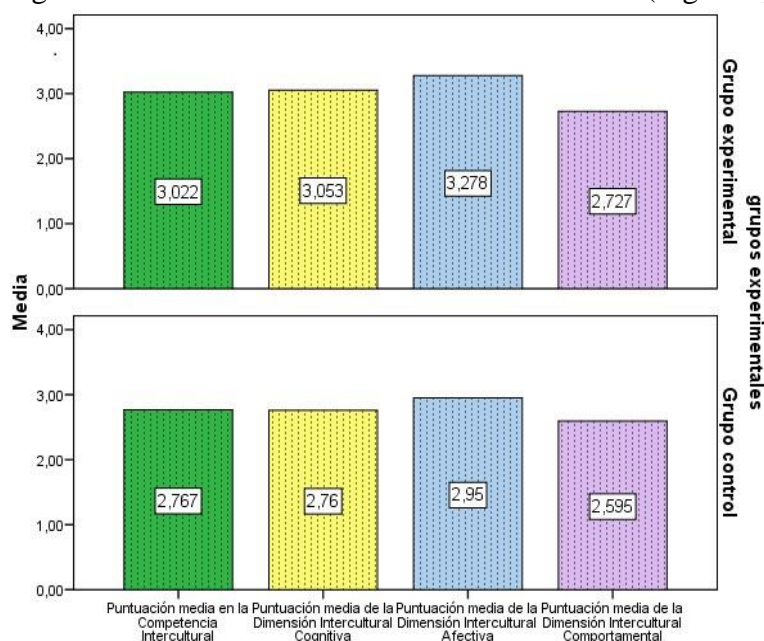
Además, seguimos observando alumnado que decide no contestar o afirmar la imposibilidad de solución ante esta problemática, incluso, se llega a incidir en el calificativo de difícil solución que denota la existencia de un grupo de alumnado que amparado en las dificultades que entraña encontrar soluciones no realiza ninguna aportación.

A modo de balance se puede concluir que el programa de intervención intercultural ha promovido la competencia intercultural en el alumnado, en su vertiente cognitiva, afectiva y comportamental. Si bien este último ámbito presenta variaciones menos significativas respecto al ámbito cognitivo y afectivo. Lo que corrobora que la competencia intercultural comportamental es la que contempla mayores dificultades para su adquisición y/o mejora puesto que ofrece mayores reticencias a cualquier tipo de modificación.

Finalmente, es preciso recordar que una de las principales intenciones ha sido verificar la idoneidad, pertinencia y efectividad del programa para el alumnado. Este deseo ha requerido constatar la existencia de diferencias y/o similitudes entre el alumnado participante del programa y no participante en relación a la competencia intercultural para lo cual se aplicó la *escala de competencia intercultural general*

adaptado de Blasco, Bueno y Torregrosa (2004) para medir la competencia intercultural.

Recordemos que el análisis comparativo fue protagonizado por cuatro grupos de 3.º ESO, dos de ellos, como participantes del programa y otros dos en calidad de grupo de control (no participantes del programa). El análisis descriptivo y comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control se realizó a través de los estadísticos de las puntuaciones medias de la competencia intercultural en sus dimensiones total, cognitiva, afectiva y comportamental, así como las puntuaciones medias de frecuencias, abordadas igualmente en las cuatro dimensiones anteriores (Figura 1).



**Figura 1.** Diagrama de barras comparativo entre la puntuación media de la competencia intercultural, la puntuación media de la dimensión intercultural cognitiva, afectiva y comportamental del grupo experimental y grupo de control

Comenzando por el análisis descriptivo, se concluye la existencia de una diferencia significativa en competencia intercultural y sus correspondientes dimensiones (cognitiva, afectiva y comportamental) entre el grupo participante del programa y el grupo de control. Verificándose que es en la competencia cognitiva (0,255) y afectiva (0,293) donde se descubren mayores diferencias, superando los 0,2 puntos, mientras que éstas se reducen atendiendo a la competencia intercultural comportamental (0,132).

Estos datos vuelven a confirmar que cuando se distinguen los tres ámbitos de la competencia intercultural, nuevamente, la competencia intercultural comportamental resulta menos proclive a sufrir modificaciones, por lo que su mejora entraña mayores dificultades. Además, el análisis descriptivo-comparativo se completó con el estudio de las puntuaciones medias de frecuencias de la competencia intercultural, que reveló, igualmente, que el alumnado participante del programa posee un mayor desarrollo de la competencia intercultural (12,5 puntos) frente al alumnado que no ha sido objeto de intervención (6,5).

Esta situación se mantiene para el resto de tipologías de la competencia intercultural, si bien con distintos matices. De modo que, en relación a la competencia intercultural cognitiva, el grupo experimental obtiene unas puntuaciones con dos máximos que se sitúan en 8 y en 6 coincidentes con el

grupo de control, pero este último grupo presenta puntuaciones más bajas en relación al grupo de alumnado participante. Estos resultados cabe interpretarlos por el hecho de que, habitualmente, el alumnado suele estar más familiarizado con aspectos cognitivos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a otros relacionados con aspectos afectivos y comportamentales.

Si nos centramos en la competencia intercultural afectiva, el grupo integrado por el alumnado participante se significa (con dos puntuaciones máximas de 11 y 10) respecto al grupo de control (con una puntuación máxima de 7) por lo que podemos concluir que el programa ha podido ayudar a esta mejora.

Finalmente, atendiendo a la competencia intercultural comportamental, se evidencia que, nuevamente, el grupo experimental presenta puntuaciones superiores (con puntuaciones máximas de 12 y 10) frente al grupo de control (con dos máximos de 7 y 5 puntos). Estos datos adquieren especial relevancia por tratarse de un tipo de competencia intercultural, como venimos señalando, muy resistente a los cambios. De modo que, a la luz de estos resultados, se puede confirmar que el alumnado receptor del programa presenta una mejora y activación en la competencia intercultural comportamental respecto al alumnado no participante.

Además, se efectuó la prueba de contraste de hipótesis inferencial para pruebas no paramétricas a través de la *prueba de rangos U de Mann-Whitney*. Las razones que justifican esta determinación están relacionadas con el hecho de que las variables seleccionadas responden a una escala ordinal y la muestra resulta ser numéricamente baja.

A pesar que las conclusiones anteriores demuestran unas claras diferencias entre el grupo de alumnado participante del programa y el grupo de control en todas las dimensiones de la competencia intercultural (cognitiva, afectiva y comportamental). Nos inquietaba la posibilidad de que estos datos fueran simplemente producto del azar y consecuentemente, no estuvieran relacionados con nuestro programa.

Estas dudas fueron rápidamente despejadas cuando se aplicó la *prueba U de Mann-Whitney* cuyos resultados demuestran que efectivamente, existe una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo y/o mejora de la competencia intercultural del grupo experimental y el grupo de control. Siendo la puntuación media en la competencia intercultural en el grupo experimental de 49.52 frente al 31.16 del grupo de control.

Concretando, la competencia intercultural cognitiva del grupo participante arroja una puntuación superior (49.93) respecto al grupo de control (32.10). Situación análoga la encontramos para la competencia intercultural afectiva (49.59) frente al grupo de control (31.06). Reduciéndose las distancias (aunque siguen siendo superiores) en el caso de la competencia intercultural comportamental, a razón de 45.43 del grupo experimental frente al grupo de control (37.06).

En definitiva, podemos determinar que el programa de intervención intercultural “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*” ha posibilitado favorecer la competencia intercultural en nuestro alumnado en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva y comportamental) dentro del currículo de Geografía e Historia.

#### **4. CONCLUSIONES**

Somos seres marcados por una sociedad multicultural donde confluyen de forma constante intereses contrapuestos, desigualdades y diferentes condiciones de origen. Y nos preocupa conocer y comprender cuál debe ser la función de la educación y en particular de los docentes, como agentes de cambio en la búsqueda de una educación que se asoma a la interculturalidad. Con esta investigación se ha intentado aportar evidencias significativas en la configuración de unas prácticas educativas interculturales consecuentes con el momento histórico actual.

Porque nuestro último propósito ha sido ofrecer una propuesta didáctica que permita trabajar desde una perspectiva intercultural los contenidos curriculares del área de Geografía e Historia, y en concreto desde el currículo de Geografía e Historia de 3º ESO (Real Decreto 217/2022). Una intención que se incardina dentro de nuestra preocupación personal y profesional por emprender una educación bajo el signo de la interculturalidad.

Los resultados de la investigación atestiguan que se ha dado respuesta a los dos objetivos que marcan el presente trabajo. Por un lado, se confirma que el programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, ha permitido contribuir al desarrollo de la competencia intercultural en todos sus ámbitos (cognitivo, afectivo y comportamental), y por otro, confirmar que existen diferencias significativas en la adquisición de la competencia intercultural entre el alumnado participante (grupo experimental) y el no participante (grupo de control) en el programa propuesto.

Ahora bien, estas conclusiones, en ningún caso pretenden ser categóricas ni definitivas, pero sirven para proporcionar los aspectos más significativos y comprender y valorar los objetivos planteados a lo largo de este estudio. Con esta intención recordamos que los objetivos que sustentan esta investigación vienen determinados por la voluntad de ayudar a sentar las bases de un diálogo cívico, basado en los elementos comunes que unen a miembros de una comunidad y sobre el respeto a las diferencias, para proporcionar el reconocimiento en el otro y en el diferente lo que hay en común. Estos fines permitirán transitar por un modelo didáctico basado en la planificación por competencias interculturales (cognitiva, afectiva y comportamental) utilizando como núcleo temático curricular los movimientos migratorios, por considerar que descubren, reflejan y sintetizan favorablemente la complejidad de nuestras sociedades dinámicas e interrelacionadas.

Contribuir a ensalzar el concepto de igualdad, donde ser iguales también presupone ser diferentes, incluyendo los saberes de unos y de otros para construir un espacio común de conocimiento, entendimiento y reconocimiento. Desde esta concepción, entendemos que los procesos educativos se convierten en interculturales cuando posibilitan una mirada poliédrica hacia las personas singulares en género, cultura, etnia, clase social, etc., rompiendo con una visión del alumnado prototipo y monolítico.

#### **REFERENCIAS**

Aguado Odina, T. (2005). *Pedagogía Diferencial: Diversidad y equidad. Educación intercultural. La*

*ilusión necesaria.* UNED.

- Aguado Odina, T. (2006). La escuela intercultural. Estructura y organización. En M. A. Rebollo (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 149- 167). La Muralla.
- Aguado Odina, T. y Velázquez, B. B. (2012). Equidad y diversidad en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, (358),12-16.
- Blasco, J. L., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). Educación intercultural. Valencia, España: Generalitat Valenciana.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (2011). Aprender desde la experiencia. En D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp.11-28). Narcea.
- Costas C. (2011). Aprendizaje experiencial y transformación social. En D. Boud, R. Cohen y D. Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp. 189-201). Narcea.
- Díaz-Aguado, M. J. (edición 2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide.
- Guba E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Y. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-118). Thousand Oaks. Sage.
- Martín, P., Ortíz, N., Palacios, A. M., Merino, D. y Gallo, A. (1993). *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Síntesis.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Postle, D. (2011). Devolver el corazón al aprendizaje. En D. Boud, R. Cohen y D. Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp. 45-59). Narcea.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfiel, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós.
- UNESCO (2001). *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones*. Conferencia Internacional de Educación. 46ª reunión. Ginebra.



## 46. Historia de vida en la Cárcel Provincial de Murcia durante la Dictadura Franquista: propuesta didáctica

Matencio López, Rita

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** Se plantea una propuesta didáctica que nace con la pretensión de abordar las etapas más representativas de nuestra historia más reciente (II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista) a través de la historia de vida de María Galindo y de su hijo, José Manuel González Galindo. Y es que las voces de nuestros protagonistas permiten desplegar el potencial didáctico de la fuente oral.

Esta apuesta didáctica permite marcarnos como objetivo general la posibilidad de explorar, desde el aula de Geografía e Historia, un espacio de aprendizaje del conocimiento histórico a través de la figura de María Galindo y su hijo, José Manuel González Galindo. Para su consecución será clave el trabajo con fuentes primarias y secundarias.

Desde el punto de vista curricular dicha propuesta didáctica se inscribe en 4º ESO en el área de Geografía e Historia (Bloque: la época entreguerras: II República y Guerra Civil y Bloque: un mundo bipolar: La dictadura de Franco en España), pero también se podría implementar en la materia de Historia de España de 2º de Bachillerato (Bloque: II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista).

**PALABRAS CLAVE:** fuente oral, fuentes primarias, fuentes secundarias, Historia de España.

## 1. INTRODUCCIÓN

Se presenta una propuesta didáctica que pretende acercarnos a la Dictadura Franquista a través de las historias de vida de María Galindo y de su hijo José Manuel González Galindo. No obstante, el discurrir de sus experiencias vitales nos permitirá aproximarnos, además a, otras etapas representativas de nuestra historia más reciente como antecedentes de dicha Dictadura. Nos referimos, a la II República y Guerra Civil.

Será José Manuel González quien dará voz a su madre y a la suya propia para adentrarnos en el sombrío mundo de la vida carcelaria de las mujeres y sus hijos durante la Dictadura Franquista. Y es que la presencia de niños en las cárceles es, sin duda, es uno de los grandes dramas de la posguerra española.

Fue tanto su número que se tuvo que recordar que *“cuando las penadas ingresen llevando consigo a sus hijos de pecho, habrán de ser admitidos en los establecimientos penitenciarios [...] Pero, transcurrido un plazo que puede fijarse en la edad de los tres años, no existe en estos momentos justificación alguna para que, en las Prisiones, las reclusas tengan a sus hijos”* (BOE N° 97,6 abril 1940. Orden de 30 de marzo de 1940. Ministerio de Justicia, Presidios y Prisiones).

A partir de ese momento, el presente y el futuro de esos niños estará en manos del régimen al ser víctimas inocentes de un gran catálogo de medidas represivas que conculcaban los más básicos derechos. Entre ellas, se destacan: su falta de identificación al ingresar con sus madres, el hacinamiento, la insalubridad de los recintos carcelarios, la separación de sus madres la mayor parte del tiempo de reclusión, el adoctrinamiento, adopciones irregulares, etc.

Las voces de nuestros protagonistas, madre e hijo, permiten desplegar el gran potencial didáctico de la fuente oral en el aula de Geografía de Historia cuyas principales bondades reside en concebir el aprendizaje de las CCSS como un proceso en construcción, inacabado; recoger de forma más cercana la complejidad de la realidad social (espacio y tiempo); vincular lo local con lo nacional y mundial; facilitar la comprensión de los hechos históricos; promover la construcción colectiva del pasado; trabajar con documentos originales y contextualizados, y finalmente, preservar la memoria histórica de una comunidad.

Asimismo, esta apuesta didáctica permite marcarnos como objetivo general la posibilidad de explorar, desde el aula de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria, un espacio de aprendizaje del conocimiento histórico a través de la figura de María Galindo y su hijo, José Manuel González Galindo. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los rasgos definidores de las etapas de la II República, la Guerra Civil y la Dictadura Franquista.
- Utilizar el recurso de la biografía para trabajar la competencia histórica, fomentar el interés por la Historia desde el rigor crítico y curiosidad científica.
- Convertir las aulas en lugares de encuentro, de igualdad, de reconocimiento y de respeto a la diversidad, al “otro”.

Por otra parte, desde el punto de vista curricular dicha propuesta didáctica se inscribe en 4º ESO en el

área de Geografía e Historia (Bloque: la época entreguerras: II República y Guerra Civil y Bloque: un mundo bipolar: La dictadura de Franco en España), pero también se podría implementar en la materia de Historia de España de 2º de Bachillerato (Bloque: II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista).

## 2. MÉTODO. DISEÑO DIDÁCTICO

La intención es presentar una propuesta didáctica que favorezca una enseñanza y un aprendizaje de la Historia en el ámbito escolar para trabajar las competencias históricas a través de una historia de vida, concretada en las figuras de María Galindo y José Manuel González Galindo. Estimamos que la enseñanza de la Geografía e Historia debe orientarse hacia el entorno escolar, más allá del académico-disciplinar de tradición positivista, apostamos por el contexto que se focaliza en la construcción del conocimiento social a partir de destrezas cognitivas propias de la disciplina histórica.

Dichas destrezas están vinculadas con las competencias asociadas al pensamiento histórico que permiten establecer dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los *contenidos de primer orden* o sustantivos identificados con datos, fechas, personajes, conceptos y acontecimientos (la forma tradicional de conocer el pasado). Y, por otro lado, los *contenidos de segundo orden* o estratégicos que permiten conocer “cómo se investiga y construye el pasado y el significado que le otorgamos” (Sáiz y Domínguez, 2017).

De modo que, las estrategias metodológicas planteadas responden a un *corpus* general para ayudar a comprender la realidad desde el conocimiento y el entorno vivencial. En concreto, el modelo metodológico que presentamos se centra en varios procedimientos metodológicos:

- *Las competencias históricas* relacionadas con los contenidos de segundo orden: *fuentes y pruebas históricas; tiempo histórico (cambio y continuidad); relevancia histórica; empatía histórica; causalidad; dimensión ética, relatos e interpretaciones historiográficas y uso de la historia* (Sáiz y Domínguez, 2017; Gómez, C., Rodríguez, R. y Monteagudo, J. 2017).
- *El aprendizaje cooperativo* que promueve para el alumnado: interdependencia positiva, motivación, contacto intergrupal, integración, tolerancia, cooperación, solidaridad, realización compartida de actividades, activación de la zona de construcción del conocimiento, discusión entre compañeros y conflicto sociocognitivo (Díaz Aguado, 2007).  
Pero, también el aprendizaje cooperativo presenta grandes ventajas para el docente: mediador en el aprendizaje, reduce la distancia con el alumnado, la necesidad de controlar conductas disruptivas y favorece educar en valores, desarrollo de la tolerancia hacia el alumnado y adaptación a la diversidad (Díaz Aguado, 2007).
- *El aprendizaje experiencial: historias de vida*. Afirma Postle (2011, 45) que “el aprendizaje a partir de la experiencia genera saber. Prestar atención a la totalidad de la experiencia lleva a la generación de un conocimiento realista, útil, relevante, que apoya directamente el progreso humano”.

La idea es que desde la realidad personal y social de nuestros protagonistas nos aproximemos a distintos contextos históricos. A tal fin, las técnicas utilizadas son la comprensión crítica y los juegos de rol.

Con estos sistemas referenciales metodológicos se pretende que el alumnado desde el área de Geografía e Historia comprenda a las personas y su entorno, estableciendo relaciones de unos acontecimientos con otros, tanto en un mismo momento (sincrónico) como a lo largo del tiempo (diacrónico). Además, de que nuestro alumnado reconozca que el conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales viene condicionado por sesgos ideológicos y por las múltiples interpretaciones sobre un mismo hecho geohistórico, lo que supone que los aspectos emocionales y afectivos influyen en dicho conocimiento.

En definitiva, las actividades que se exponen se contextualizan dentro de una metodología de aprendizaje activo, en la que el alumnado puede alcanzar los contenidos históricos vinculados a la II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista, poniendo en práctica técnicas de investigación que contribuyen a su alfabetización histórica.

### **3. ESTRUCTURA**

La propuesta didáctica que se presenta aborda unos contenidos, que obviamente, vienen condicionados por las historias de vida de María Galindo y José Manuel González que, como ejes vertebradores permean la propuesta didáctica y garantizan la consecución de los objetivos planteados. Dichos ejes se presentan en tres bloques de contenidos: II República; b) Guerra Civil y c) Dictadura Franquista que secuencian y organiza las actividades seleccionadas. Cuidando que en dichos contenidos se planteen exista una conjunción entre lo pedagógico y lo geohistórico, con el propósito de evitar que se desvirtúe la especificidad de la disciplina del área de Geografía e Historia, así como de impedir que se convierta en una serie de contenidos y actividades puntuales y anecdóticas excluidas del currículo.

Estos contenidos se desarrollan a partir de unas actividades de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias para contextualizar las historias de vida de María Galindo y su hijo José Manuel González recogidas en el libro *Debajo de la sombra y del olvido*:

*Los protagonistas anónimos de la historia (1931-1950)* (Matencio López, R. y Matencio Orts, J.M., 2011) donde no solo se rescata el testimonio de José Manuel González sino que se presentan fuentes documentales que ilustran su relato.

Asimismo, se han seleccionado una serie de tareas que responden a varios criterios: que contribuyan a los objetivos y contenidos propuestos, adecuación a la capacidad del alumnado para comprender, analizar e interpretar los hechos históricos a trabajar; que contemplen la utilización de diferentes recursos, y que, además, sean operativas, realistas y viables.

Por otra parte, las actividades toman como punto de partida el trabajo con *fuentes y pruebas históricas* de diversa índole (primarias, secundarias, textuales, gráficas, etc.) que permitirán analizar la información de forma explícita o por inferencia, comparar, buscar analogías y diferencias, identificar, relacionar, etc.

### **4. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES**

Esta propuesta didáctica consta de diez actividades siguiendo una secuencia temporal diacrónica, en donde se entrecruzan los contextos vivenciales de nuestros protagonistas con los acontecimientos históricos con lo que se avala su pertenencia al dominio histórico.

A continuación, presentamos las actividades indicando en cada una: la denominación de la actividad, el bloque correspondiente, la competencia histórica que aplica, los objetivos didácticos que persigue, el tipo de actividad, el agrupamiento, la metodología, los recursos y materiales utilizados, la temporalización prevista, y finalmente, la evaluación de la misma.

María Galindo será considerada una persona "peligrosa" para el régimen franquista. Durante la II República había trabajado en el Estado Mayor de la República en Madrid. Precisamente, este será el origen de su detención. Vamos a adentrarnos en su pesadilla carcelaria. Nuestra protagonista está sentada en el banquillo de los acusados (Tabla 1).

**Tabla 1.** Actividad n.º 1. María Galindo en el banquillo de los acusados

<b>Título</b>	<b>María Galindo en el banquillo de los acusados</b>
<b>Bloque</b>	Dictadura Franquista
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, causalidad, relevancia histórica, dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	*Descubrir las distintas sentencias condenatorias de María Galindo durante la dictadura franquista. * Conocer la sentencia condenatoria de su marido, Pedro José González Rubio.
<b>Descripción</b>	-A partir de fuentes primarias (documentación judicial) de María Galindo durante la dictadura franquista, se van a trabajar los siguientes aspectos: a) Las distintas acusaciones que se le atribuye; b) Los denunciantes; c) Los defensores (avales); d) Las sentencias.
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Documentación judicial del archivo personal de José Manuel Galindo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- SENTENCIA DE CONSPIRACIÓN A LA REBELIÓN MADRE JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ (P.417)</li> <li>- SENTENCIA DE ADHESIÓN A LA REBELIÓN MADRE JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ (P. 418)</li> <li>- SENTENCIA DE ADHESIÓN A LA REBELIÓN PADRE JOSÉ MANUEL (P. 415-416) AVAL</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	1 sesión
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

Como se ha comprobado a María Galindo se le acusa de *adhesión a la rebelión* en 1939 y posteriormente de *conspiración a la rebelión* en 1947 por lo que estará encarcelada durante catorce largos años debido a su colaboración con el gobierno republicano. Pues bien, es momento de centrarnos en la II República y la Guerra Civil para aproximarnos un poco mejor a la experiencia vital de María Galindo (Tabla 2).

**Tabla 2.** Actividad n.º 2. ¿Qué conoces de la II República?

<b>Título</b>	<b>¿Qué conoces de la II República?</b>
<b>Bloque</b>	II República

<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad,
<b>Tipo de actividad</b>	Iniciación
<b>Objetivos didácticos</b>	*Identificar a personalidades destacadas de la vida política, intelectual y social de la II República. *Seleccionar personajes relevantes de la vida política, intelectual y social de la actualidad. *Descubrir alguna imagen relacionada con un régimen republicano. *Trasladar la primera tarea al entorno familiar y social y extraer conclusiones.
<b>Descripción</b>	A partir de imágenes seleccionadas: identificar alguna personalidad política, intelectual y social de la época. Realizar un mosaico similar, pero de la actualidad. ¿Alguna foto se puede identificar con un régimen republicano? Realizar la primera tarea en el entorno familiar y social.
<b>Agrupamiento</b>	Individual
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Iconográficos
<b>Temporalización</b>	1 sesión
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

La historia personal de María Galindo se inscribe en un variado contexto histórico (Monarquía Alfonsina, Dictadura de Primo de Rivera, II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista. De modo que, a partir de su biografía se propone trabajar las siguientes temáticas (Tabla 3):

**Tabla 3.** Actividad n.º 3. Investigamos acerca de la II República

<b>Título</b>	<b>Investigamos acerca de la II República</b>
<b>Bloque</b>	II República
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, empatía histórica, dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los problemas de la monarquía de Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera como antecedentes de la etapa republicana.</li> <li>- Identificar los apoyos intelectuales a la República.</li> <li>- Descubrir los partidos políticos de la época y resultados electorales. Comparar con los partidos actuales y las formas de propaganda (Diferencias y similitudes). Y finalmente, establecer comparaciones entre las Constituciones de 1876, 191 y 1978.</li> <li>- Reconocer las reformas de la II República en materia política, social, económica y cultural. Descubriendo sus apoyos y detractores.</li> <li>- Identificar el papel de la mujer en el régimen republicano.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<p><i>Grupo A:</i> Los errores de Alfonso XIII y Miguel Primo de Rivera: el descrédito de la Monarquía y Dictadura. <i>Grupo B:</i> La generación de un estado de opinión pro-republicano entre los intelectuales de la época (Agrupación al Servicio de la República).</p> <p><i>Grupo C:</i> Las tendencias políticas y los resultados electorales de la época republicana. Cuadro comparativo: idea de estado, base social, soberanía, idea de nación, relación Estado-Iglesia, derechos reconocidos. Comparar con partidos políticos actuales y su propaganda; Finalmente, contrastar las Constituciones de 1876, 1931 y 1978.</p>

	<p><i>Grupo D:</i> Las reformas del Bienio Republicano-Socialista. Los ayuntamientos republicanos (padre José Manuel)</p> <p><i>Grupo E:</i> La mujer durante la II República (mujeres intelectuales como Margarita Nelken, Clara Campoamor, Anita Prieto).</p>
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Textual, Visual, Iconográficos.
<b>Temporalización</b>	2 sesiones
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

Además, parece ser que María Galindo llegó a conocer a Manuel Azaña y a Marcelino Domingo (ministro de Instrucción Pública durante la II República) lo que permite diseñar la siguiente actividad (Tabla 4):

**Tabla 4.** Actividad n.º 4. La educación durante la II República

<b>Título</b>	<b>La educación durante la II República</b>
<b>Bloque</b>	II República
<b>Competencia histórica</b>	Relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, dimensión ética, empatía histórica.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las reformas educativas durante el periodo republicano.</li> <li>- Comparar la enseñanza anterior al régimen republicano y en la actualidad.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<p>-Imaginamos que María Galindo ha concertado una entrevista con Marcelino Domingo con el fin de lograr financiación para la creación de un instituto de Segunda Enseñanza en Murcia. Debes antes de realizar el cuestionario, investigar acerca de la educación a principios del siglo XX, con especial atención a la formación del profesorado, los niveles educativos, los tipos de enseñanza, la formación académica en función del estrato social y de género, etc. Visionar fragmentos de la película <i>La lengua de las mariposas</i> y trabajar sobre ella para extraer información para la entrevista.</p> <p>-Investigar acerca de la enseñanza antes de la República y en la actualidad.</p>
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Textual, Audiovisual.
<b>Temporalización</b>	2 sesiones
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

Uno de los episodios más traumáticos para los españoles, y también para María Galindo, será el estallido de la Guerra Civil. Vamos a centrarnos en dicho conflicto armado a través de varias actividades (Tablas 5 y 6).

**Tabla 5.** Actividad n.º 5. Se inicia la Guerra Civil

<b>Título</b>	<b>Se inicia la Guerra Civil</b>
<b>Bloque</b>	Guerra Civil
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, empatía histórica, dimensión ética y relatos historiográficos.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las causas de la Guerra Civil a partir de fuentes primarias.</li> <li>- Establecer similitudes entre los sublevados y Trump en las últimas elecciones presidenciales.</li> <li>- Descubrir cómo se origina un estado de opinión con fuentes sesgadas y manipuladas.</li> <li>- Conocer el plan director de Mola para derrocar al régimen republicano.</li> <li>- Desvelar los apoyos civiles a la causa de los sublevados.</li> <li>- Identificar las razones que conducen al fin de la II República a partir de textos.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<p>-A partir de dos textos de Azaña y de Franco, se extraen conclusiones de las razones que conducen a la Guerra Civil.</p> <p>-A partir de textos de Gil Pecharrómán (2013) se presenta el argumento de los grupos de derecha acerca de la ilegalidad de los resultados electorales de febrero de 1936. Comparar con la estrategia de Trump en las últimas elecciones estadounidenses.</p> <p>-Cómo se crea un estado de opinión favorable a la sublevación, para ello se cuenta con la información aportada por Viñas (2013).</p> <p>-A partir de “Las instrucciones reservadas de Mola” recogidas por Preston (2002) para analizar la trama militar del golpe de estado.</p> <p>-Reconocer los apoyos civiles y extranjeros a los sublevados.</p> <p>-Interpretar el texto de J. Casanova (2006) acerca de las causas del fracaso del régimen republicano.</p>
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Textual, Audiovisual.
<b>Temporalización</b>	2 sesiones
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

**Tabla 6.** Actividad n.º 6. Nos convertimos en reporteros de guerra

<b>Título</b>	<b>Nos convertimos en reporteros de guerra</b>
<b>Bloque</b>	Guerra Civil
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, empatía histórica y dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la evolución de la Guerra Civil con especial atención a las principales campañas militares y las consecuencias de la guerra.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	Imagina que estamos en plena guerra y eres un periodista extranjero. Con ayuda de una selección de titulares debes escribir un artículo periodístico para que el mundo conozca lo que está sucediendo en España.
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Textual
<b>Temporalización</b>	1 sesión
<b>Evaluación</b>	Rúbrica



Una vez abordadas la II República y la Guerra Civil a través de la vida de María Galindo, volvemos a sus años presa durante la Dictadura Franquista. A lo largo de su cautiverio en un bis a bis con su marido también recluido en la Cárcel Provincial de Murcia se queda embarazada. Se suma otra gran preocupación ¿cómo podrá ocuparse de su hijo? ¿qué presente y futuro le espera a José Manuel? A través de las siguientes actividades, se aborda este problema (Tablas 7 y 8).

**Tabla 7.** Actividad n.º 7. Madre e hijo en la cárcel

<b>Título</b>	<b>Madre e hijo en la cárcel</b>
<b>Bloque</b>	Dictadura Franquista
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, empatía histórica y dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	- Descubrir la experiencia de María Galindo y su hijo en la Cárcel Provincial de Murcia durante la dictadura franquista.
<b>Descripción</b>	A partir de fuentes primarias de María Galindo se va a trabajar la vida de las mujeres en las cárceles franquistas referidos a los siguientes aspectos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Condiciones de las presas.</li> <li>2. Los niños en las cárceles.</li> </ol>
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CARTILLA DE PENADOS (P. 395-397)</li> <li>- TARJETA DE ABASTACIMIENTO DE LA CÁRCEL (P. 399)</li> <li>- CARTA CENSURADA DE LA TÍA DE JOSÉ MANUEL A LA CÁRCEL (P. 421-422).</li> <li>- Testimonio de José Manuel González acerca de sus recuerdos como niño encarcelado.</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	2 sesiones
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

**Tabla 8.** Actividad n.º 8. María Galindo ante el Consejo de Guerra

<b>Título</b>	<b>María Galindo ante el Consejo de Guerra</b>
<b>Bloque</b>	Dictadura Franquista
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, empatía histórica y dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer los distintos participantes y sus funciones en un Consejo de Guerra.</li> <li>- Descubrir las argumentaciones de la acusación y defensa del acusado. Identificar la sentencia condenatoria.</li> <li>- Conocer la concesión de libertad condicional.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	A partir de fuentes primarias (documentación judicial) de José Manuel González se va a trabajar: Dramatización de un Consejo de Guerra a María Galindo
<b>Agrupamiento</b>	Grupal

<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	CARTA DE MARÍA GALINDO AL CONSEJO DE GUERRA (P. 420) CARTA DE MARÍA GALINDO A FRANCO (P. 419)
<b>Temporalización</b>	1 sesión
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

Lograr la libertad de los presos entrañaba un estigma para toda la vida. No siempre resultaba fácil encontrar trabajo. La sombra de los represaliados franquistas seguía pesando. Esta cuestión será trabajada con la siguiente actividad (Tabla 9).

**Tabla 9.** Actividad n.º 9. Y la vida sigue

<b>Título</b>	<b>Y la vida sigue...</b>
<b>Bloque</b>	Dictadura Franquista
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, empatía histórica y dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Tratamiento de nueva información
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las características del segundo franquismo.</li> <li>- Conocer la concesión de libertad condicional de María Galindo.</li> <li>- Identificar la estigmatización del régimen con los excarcelados.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	A partir de fuentes primarias (documentación judicial) de José Manuel González se va a trabajar la inserción laboral y social de los represaliados del régimen franquista.
<b>Agrupamiento</b>	Grupal
<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CERTIFICADO DE LIBERACIÓN CONDICIONAL MARÍA GALINDO (P. 423-24)</li> <li>- CUESTIONARIO PARA REINTEGRARSE AL PUESTO DE TRABAJO (P. 425)</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	1 sesión
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

La propuesta didáctica concluye con una última actividad de síntesis, referida a continuación (Tabla 10).

**Tabla 10.** Actividad n.º 10. Recapitulando...

<b>Título</b>	<b>Recapitulando...</b>
<b>Bloque</b>	II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista
<b>Competencia histórica</b>	Fuentes y pruebas históricas, relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad, empatía histórica y dimensión ética.
<b>Tipo de actividad</b>	Síntesis
<b>Objetivos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar herramientas digitales para exponer el trabajo desarrollado.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	A partir de distintas herramientas digitales, realizar mapas conceptuales dinámicos, murales digitales, collages con fotografías y vídeos de las actividades, infografías.
<b>Agrupamiento</b>	Grupal

<b>Metodología</b>	Activa
<b>Recursos</b>	Herramientas digitales
<b>Temporalización</b>	2 sesiones
<b>Evaluación</b>	Rúbrica

María Galindo logró su libertad condicional en 1954, tenía 37 años. Estigmatizada por su condición de represaliada quiso olvidar la pesadilla, no alardeó de nada, vivirá sus últimos años entre Ricote y Murcia rodeada del cariño de su familia. No hay rencor ni odio en su mirada. Con el tiempo recibió un Certificado de lealtad a la República firmado por el presidente de la República Española en el exilio, José Maldonado con fecha del 16 de julio de 1973. El régimen franquista agonizaba y en breve se abriría paso una transición hacia la democracia.

## 5. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica favorece que el alumnado amplíe su conocimiento acerca de la II República, Guerra Civil y Dictadura Franquista gravitando sobre la vida de María Galindo y su hijo, mediante una estrategia activa y participativa con el fin de trabajar las competencias históricas. Las especificidades históricas de sus vidas se convierten en significados y significantes. Entendemos que, desde el punto de vista didáctico, la propuesta garantiza una serie de bondades:

1. Incorpora un espacio de conocimiento y de reflexión en el aula a partir de nuevas técnicas para abordar los contenidos históricos.
2. Fomenta la incorporación de nuevas estrategias didácticas que promueven el pensamiento histórico.
3. Desarrolla una metodología activa para el aprendizaje.
4. Facilita flexibilidad para ajustar la propuesta según las necesidades específicas del alumnado.
5. Motiva al alumnado para que entienda la relación entre pasado-presente como elemento vertebrador del conocimiento histórico.

Finalmente, es preciso destacar que la propuesta didáctica trata de ofrecer respuestas educativas y curriculares que suponen una reorientación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; una nueva forma de “repensar” la materia desde planteamientos que ponderen la historicidad a través de la fuente oral, reconociendo en las voces de los testimonios el valor de la palabra y la memoria. Y es que cuando alguien desea que la memoria perdure, tan solo tiene que preguntar. José Saramago lo expresa magníficamente “hay algo que nos mantiene vivos, es la memoria que precede al olvido”.

## REFERENCIAS

- Díaz Aguado, M. J. (2007). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Gómez, C., Rodríguez, R. y Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En R. López Facal, P. Miralles, P. y Prats, J (Dir.) *Enseñanza de la historia y competencia educativas* (pp. 141-165). Graó.
- Matencio Lopez, R. M. y Matencio Orts, J. M. (2011). *Debajo de la sombra y del olvido. Los protagonistas anónimos de la Historia (1931-1950)*. Editorial Azarbe.

- Ortega, A., Naranjo, A. y González, R. (Coord.). (2014). *La II República. Una propuesta didáctica*. Junta de Andalucía. Consejería de Administración local y relaciones institucionales. Dirección General de Memoria democrática.
- Postle, D. (2011). Devolver el corazón al aprendizaje. En D. Boud, R. R. Cohen y D. Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp. 45-59). Narcea.
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En López Facal R, Miralles, P., Prats, J (Dirs.) *Enseñanza de la historia y competencia educativas* (pp. 23-48). Graó.
- Sáiz, J. y Ramón López Facal (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales* 52 87-101. Bogotá.

## 47. Herstorias musealizadas: historia del arte y museos madrileños en femenino para una educación global

Valtierra Lacalle, Ana

*Universidad Complutense de Madrid, España.*

**Resumen:** En el presente artículo se expone la puesta en marcha de un proyecto para trabajar desde la "her-storia" los museos madrileños, reconstruyendo el relato cuyo objetivo principal es generar un impacto educativo que potencie la agenda 2030 y los ODS, principalmente los nº 4, 5 y 11, y se adapte a las exigencias de la LOMLOE en cuanto a coeducación e igualdad de género. El proyecto implica metodologías docentes que pueden incorporarse a la memoria del título, según se establece en el RD 822/2. Como resultado, se están generando materiales dentro del aula y las asignaturas vinculadas a Historia del Arte y su didáctica que están produciendo una amplia reflexión entre el estudiantado sobre la importancia de aprender sobre la genialidad de las creadoras al mismo nivel que el de los creadores. En conclusión, se está adaptando la docencia universitaria a las exigencias de la agenda 2030 y la LOMLOE visibilizando el papel de las mujeres artistas y su musealización.

**PALABRAS CLAVE:** Mujeres artistas, Creadoras, Museografía, Didáctica de la Historia del Arte.

## 1. INTRODUCCIÓN

### **Problema/cuestión:**

La implementación Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que se ha publicado en el BOE de 30 de diciembre de 2020, ha traído como uno de los pilares fundamentales la necesidad de revisar los contenidos y materiales educativos desde una perspectiva de género. Asimismo, la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental. Dentro de la agenda 2030 se aprobaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que son un llamamiento universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo.

Desde la disciplina de la historia del arte nos encontramos ante un problema importante que subsanar desde el punto de vista docente: la LOMCE estaba muy marcada por la invisibilidad de referentes femeninos como consecuencia de una visión sesgada de la materia producto del nacimiento de la disciplina con una mirada exageradamente androcentrista y la entrada en vigor de la nueva ley, así como los ODS, deja a los docentes el trabajo de generar unos materiales que garanticen la consecución de dichos objetivos. Estos aspectos afectan tanto a la educación formal como a la no formal (en este caso los museos madrileños, en ámbito de aplicación del presente estudio).

### **Antecedentes teóricos:**

*Herstory* es el término utilizado por la historiografía para hacer alusión al "relato de ella". Es una oposición y juego de palabras al término inglés "his-(s)tory" haciendo alusión a que la disciplina histórica ha sido tradicionalmente narrada por el género masculino invisibilizando el papel de las mujeres en la misma. Frente a esta "his-(s)tory" se opuso el vocablo "her-story" haciendo mención a esa otra mitad de la historia ocultada relacionada con el género femenino. Robin Morgan (1970) parece que fue quien popularizó esta denominación (Colman, 2015), teniendo eco en otras investigadoras, como Casey Miller y Kate Swift (1976).

Esta narración de la historia del arte ha tenido y sigue teniendo un impacto fundamental a nivel educativo puesto que desde edades tempranas (Educación Infantil) y con continuidad en todas las etapas educativas (Primaria, ESO, Bachillerato y titulaciones universitarias) enseñamos invisibilizando el papel de las mujeres en la construcción del relato histórico-artístico. Este argumento genera un impacto directo creando un problema educativo desde el ámbito pedagógico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que se ha visto amparado por las diferentes leyes educativas, a pesar de que las mujeres han constituido una parte fundamental de la historia del arte y el patrimonio (García Sinausía y Valtierra Lacalle, 2021b). De hecho, en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (LOMCE), en vigor hasta hace poco, por el que se establecía el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para las materias relativas a Historia del arte de 2º de Bachillerato el papel de las creadoras era prácticamente inexistente. Incluso, las escasas veces que se hacía referencia en dicha ley a estas artistas era como meros epígrafes, por medio de comparaciones entre artistas por razones de género o incluso con faltas de ortografía reiteradas a la hora de escribir sus nombres (García Sinausía y Valtierra Lacalle, 2021a).

La entrada en vigor de la LOMLOE ha supuesto la introducción de una serie de cambios destinados a fomentar la igualdad de género en la educación y la promoción de la coeducación como modelo educativo que fomenta la igualdad de género y la eliminación de los estereotipos de género, promoviendo la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Asimismo, promueve la promoción de la formación del profesorado en cuestiones de género y la inclusión de la perspectiva de género en todos los ámbitos educativos. Este es un aspecto de especial relevancia aplicado al campo de la Didáctica de la Historia del Arte, es por tanto necesario partir del análisis y generación de materiales, así como una profunda modificación del área de conocimiento (García Sinausía y Valtierra Lacalle, 2021c y 2021d).

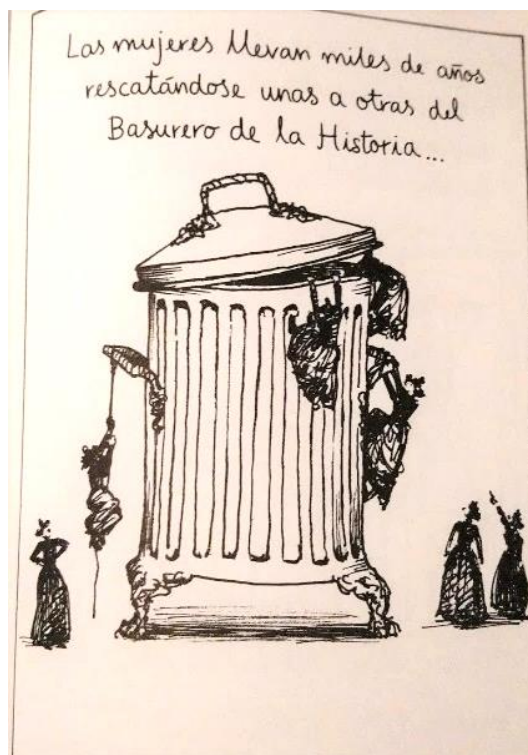
La presente propuesta, además, pretende ajustarse de manera clara en torno a tres Objetivos de Desarrollo Sostenible: *Educación de calidad*, *Igualdad de Género* y *Ciudades y comunidades sostenibles*; articulándose también dentro de las necesidades impuestas por la entrada en vigor de la LOMLOE. Partiremos de estudios de los museos madrileños analizando qué protagonistas femeninas existen detrás de su conformación ya sea como artistas, como mecenas, coleccionistas o representadas, colaborando de manera estrecha con conservadores del cuerpo facultativo de museos para rehacer un discurso museológico que visibilice y se convierta en material docente de relevancia para la formación del estudiantado y el profesorado.

Pretendemos y consideramos necesario seguir mejorando el servicio que la universidad ofrece a la sociedad, prestando especial atención a la transferencia del conocimiento y al creciente compromiso con los ODS. El implementar una *Educación de calidad* tal y como establece el ODS nº4 está contemplado pretendiendo asegurar que la educación sea equitativa, igualitaria, de calidad y gratuita, eliminando las disparidades de género. Así, pretendemos colaborar activamente a cumplir la meta “de aquí a 2030 aumentar la oferta de docentes cualificados”.

La dimensión de género presente en el ODS nº 5 es hoy uno de los factores determinantes de la justicia social en la mayoría de los países occidentales. Los instrumentos conceptuales desarrollados en la Ética y en los Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género deben potenciarse, y así lo pone de manifiesto la LOMLOE.

La importancia del ODS nº 11 *Ciudades y comunidades sostenibles* se pone de manifiesto en la meta del objetivo “redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el Patrimonio Cultural y natural del mundo”. La renovación tecnológica debe acompañarse del despliegue de una cultura de la sostenibilidad en sus múltiples dimensiones en la que las Ciencias Sociales ocupen un lugar preponderante.

Dentro de este encuadre, pretendemos elaborar material e itinerarios docentes sobre el papel que jugaron las mujeres en el relato histórico y la configuración del patrimonio cultural y museológico, que a su vez puedan servir de referentes educativos al estudiantado de todas las etapas. Afecta, por tanto, a la visión y acercamiento a algunas piezas de los museos madrileños que nos puedan servir como reflexión profunda en el aula.



**Figura 1.** Ilustración de Jacky Fleming (2017) que hace alusión a la aproximación historiográfica tradicional

### **Objetivos:**

#### Objetivo general:

- Generar materiales educativos innovadores para la consecución de los ODS nº 4, 5 y 11; y la nueva legislación educativa (LOMLOE) con aplicación directa en la Didáctica de la Historia del Arte.

#### Objetivos específicos:

- Fomentar las competencias transversales, contempladas en las memorias de verificación de los Grados de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Doble Grado en Maestro en Educación Primaria y Pedagogía, Grado en Historia del Arte, Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas.
- Generar materiales educativos que puedan ser integrados dentro de la docencia reglada en los Grados de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Doble Grado en Maestro en Educación Primaria y Pedagogía, Grado en Historia del Arte, Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas.
- Recopilar materiales para paliar la escasa atención que se le ha prestado a la relación de las mujeres con el ámbito artístico y museográfico y su conservación. Serán volcados en las redes para poner a disposición del alumnado un material didáctico de gran utilidad para el estudio y preparación de las materias relacionadas con la didáctica de la Historia del Arte y la Historia.
- Generar un discurso desde el punto de vista de la herstory que pueda ser utilizado por docentes y estudiantes de todos los niveles educativos.
- Revisar los planes de estudio actuales para verificar las necesidades relativas a los ODS y la implantación de la LOSU.



- Innovar en el uso de recursos educativos basados en competencias digitales, para lo cual usaremos las redes sociales para rescatar y difundir a las protagonistas; y materiales para realizar un cortometraje. Se pretende potenciar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia (Inteligencia Artificial, reconstrucciones, mapping, realidad virtual); así como fomentar la utilización óptima de distintas herramientas tecnológicas en el aprendizaje (buscadores, catálogos on-line, bases de datos, etc.).
- Impulsar las líneas de docencia dirigidas a una universidad inclusiva, accesible y diversa enfocada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, especialmente los ODS nº 4 “Educación de calidad”, nº 5 “Igualdad de género” y nº 11 “Ciudades y comunidades sostenibles”.
- Trabajar con metodologías que puedan incorporarse a la memoria del título, según se establece en el RD 822/21: aula invertida, aprendizaje basado en el trabajo por proyectos, trabajo colaborativo y competencias multilingües.

## **2. MÉTODO**

### **a. Descripción del contexto y de los participantes**

Esta propuesta viene justificada por la necesidad de introducir en los planes de estudio universitarios los ODS para poder cumplir satisfactoriamente con los objetivos propuestos para el horizonte 2030 en el ámbito de la educación superior. Además, la incorporación de los ODS a la enseñanza de la Historia del Arte promueve el desarrollo de las competencias transversales, así como la educación en valores, por medio de la introducción de metodologías docentes innovadoras.

Con la introducción de la LOMLOE se pone de manifiesto el cambio de perspectiva en el currículo educativo, incluyendo la perspectiva de género y la conservación del patrimonio histórico artístico entre sus líneas principales en la Historia del arte. Estos cambios, especialmente la inclusión de la historia de las mujeres, así como la perspectiva de género en las aulas de todas las materias, hacen necesaria la creación de nuevos materiales didácticos adaptados a la nueva legislación.

El presente proyecto parte de un estudio sobre el estado actual de la visibilización de las mujeres en las colecciones museográficas y su impacto en la calidad docente. A partir de ese análisis se pretende generar reflexiones y materiales que ayuden a la implementación de la LOMLOE y los ODS, haciendo hincapié en los nº 4, 5 y 11. Los participantes son estudiantes de los Grados en Historia del Arte, Educación Infantil, Educación Primaria y del Máster de Profesorado, que a su vez usarán estos materiales durante su período de prácticas en los centros educativos. Las líneas temáticas sobre las que se articulan son:

1. Mujeres artistas ante el cambio legislativo y los materiales educativos: La introducción de la LOMLOE hace hincapié en la necesidad de incluir mujeres como protagonistas de los diferentes ámbitos de conocimiento, porque eran las grandes ausentes en los planes educativos anteriores. Hay que ahondar en las causas de esta exclusión y crear nuevos materiales de apoyo docente para que el estudiantado conozca el patrimonio artístico en su totalidad.

2. Didáctica y Género en las colecciones artísticas Se ha partido de los valiosos estudios previos de catalogación de las colecciones madrileñas para estudiar a las mujeres pintoras, coleccionistas, mecenas y protagonistas de estas obras de gran relevancia. Sobre estas colecciones, se generarán materiales docentes y educativos que puedan ser usados en la docencia universitaria, para así revalorizar el papel que tuvieron las mujeres en la historia y su patrimonio.
3. Generación de espacios educativos de reflexión en torno a las mujeres protagonistas en los museos madrileños. La musealización resulta relevante para poner en relieve la gran labor de las mujeres como los museos madrileños para una educación global. Es importante realizar un trabajo de investigación y de generación de materiales que acerque al profesorado, estudiantado y público general a estas figuras. Solo de esta manera podremos forjar un impacto educativo real que eduque en la conservación del patrimonio artístico dotando a ambos géneros de un espacio equitativo.
4. Educación para el desarrollo profesional en igualdad: galeristas y creadoras en el escenario madrileño actual. Potenciar la labor de las galeristas y mecenas en el arte actual tiene que ser una realidad para que el valor del trabajo de las mujeres no solo sea una cosa del pasado, sino que se perpetúe en el presente y futuro. En este sentido, es fundamental el trabajo que se está haciendo desde algunas galerías de arte regentadas por mujeres, con obras de arte mayoritariamente de mujeres y que imparten cursos para que la creación sea accesible a todos los niveles educativos.

## 2.2. Instrumentos

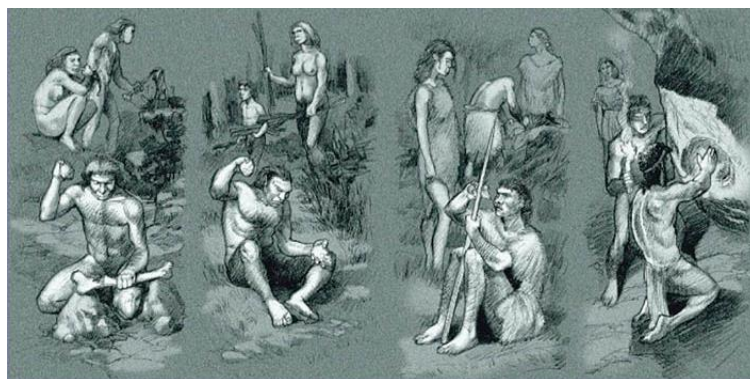
El proyecto implica metodologías docentes que puedan incorporarse a la memoria del título, según se establece en el RD 822/21: aula invertida, aprendizaje basado en el trabajo por proyectos, trabajo colaborativo, competencias multilingües. El profesorado actúa como diseñador curricular, mediador cognitivo, estimulador de la generación de ideas y dinamizador de la participación y de la creación colectiva. Esta metodología permite también desarrollar proyectos vinculados a la práctica profesional, a la vez que promueve en el estudiantado el desarrollo de competencias transversales que resultan claves en el campo de la inserción laboral.

Por lo tanto, se están aplicando metodologías educativas basadas en la *flipped classroom*, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación que promueven el desarrollo de materiales audiovisuales en distintos formatos que se transferirán a la sociedad a través de las redes sociales y las colaboraciones en medios de comunicación, una relación ya estrecha en algunos docentes participantes. Esos sistemas docentes están siendo integrados en las asignaturas de manera directa en el aula; y fuera de ella a través de talleres conjuntos realizados en museos y galerías de arte madrileñas. Con la intención de promover la motivación del estudiantado se está fomentando el aprendizaje por indagación creando un contexto en el que se impulse el interés a través del diseño de actividades de aprendizaje relacionados con la musealización y el patrimonio que tengan uso directo en los centros educativos de Educación

Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato de tal manera que se generen materiales que puedan retroalimentar a la Universidad, los Museos y a la sociedad. Estos modelos de prácticas docentes promueven la adopción de un rol activo porque este estudiantado en calidad de co-diseñadores y co-diseñadoras: cuentan con voz. Además, permiten poner en marcha metodologías docentes relacionadas con la educación emocional.

### b. Procedimiento

Se hace necesaria una revisión de las obras de arte y su musealización para poder generar un debate en el aula y en torno a los materiales educativos. El acercamiento con una mirada crítica a algunos de estos materiales relativos a cuestiones museográficas, impactan de manera directa en la percepción del estudiantado. Son múltiples los ejemplos al respecto, pero como especialmente llamativo podemos citar el panel sobre la evolución humana del Museo Arqueológico Provincial de Alicante, en el que el hombre en primer plano realiza trabajos como la talla, preparar una lanza o pintar mientras que las mujeres en segundo plano no hacen nada, siendo en todos los casos las mujeres las únicas que no hacen nada (Querol Fernández, 2014) [Figura 2]. O paneles de exposición museográfica en los que, cuando la mujer juega un papel activo, está tremendamente sexualizada como es el caso del Museo Arqueológico Nacional [Figura 3].



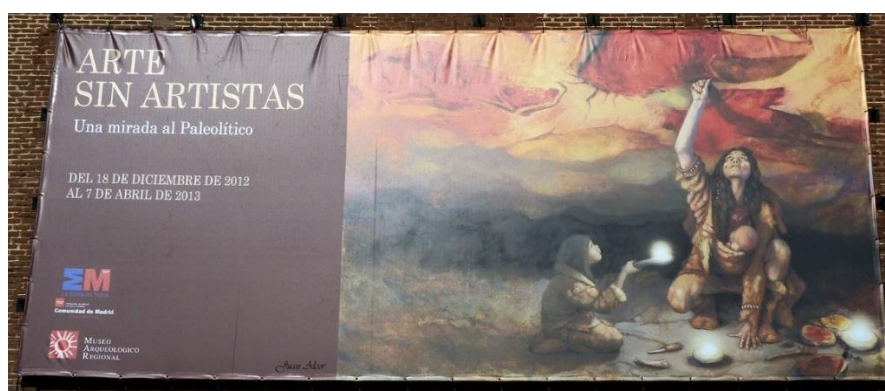
**Figura 2.** Panel sobre la evolución humana del MARQ. Fuente: Querol, 2014: p. 275.



**Figura 3.** Panel Museo Arqueológico Nacional

El que las pinturas prehistóricas, como es el caso de Altamira, estuvieran hechas por hombres no es un hecho demostrado. Sin embargo, la historiografía tradicional ha naturalizado, sin evidencia empírica alguna, que fueron realizadas por varones. Un punto de inflexión importante en este debate que hemos trasladado a la docencia reglada es la polémica suscitada por el cartel creado en el año 2012 para la exposición *Arte sin artistas* celebrada en el Museo Arqueológico de la Comunidad de Madrid en cuya ilustración se mostraba a una mujer portando a un niño o niña muy pequeño pintando un bisonte de la sala de polícromos de Altamira con la ayuda de una niña, que le sostenía la luz [Figura 4].

La prensa y las redes sociales se hicieron eco de una controversia que giraba en torno a por qué desde el Museo se habían atrevido a poner una mujer pintando la cueva si no está comprobado que fuera una fémina. A lo que muchas investigadoras e investigadores respondimos que tampoco está demostrado que fuera un hombre. De hecho, en la actualidad no hemos podido discernir esta cuestión y existen evidencias de que las pinturas rupestres de algunas zonas de la Península Ibérica tuvieron como autoras mujeres gracias al análisis de las huellas dactilares (Martínez-Sevilla et al. 2020).



**Figura 4.** Cartel anunciador de la exposición *Arte sin artistas* celebrada en el Museo Arqueológico de la Comunidad de Madrid

Contra poniendo a estas ideas, existen muchas obras de arte que ponen de manifiesto esta exposición y percepción sesgada fruto de la mirada tradicional de la historiografía y que sirven para introducir en el aula una profunda reflexión: la mirada androcéntrica es, en muchas ocasiones, una construcción histórica del humano moderno, de nuestra sociedad, ajena a lo que realmente sucedió. Sería el caso de la escultura de la Dama de Baza [Figura 5]. De manera inicial, al ver que entre el ajuar se encontraba un número elevado de armas, se pensó que el difunto tenía que ser un varón, probablemente algún miembro de la aristocracia íbera que hacía gala de su estatus enterrándose con toda la panoplia guerrera. Sin embargo, al conservar restos óseos del mismo, se pudo hacer un estudio detallado que desmontó esta idea preconcebida. Según el análisis de Trancho y Robledo (2010) los restos pertenecen a una mujer de más de veinte años y que seguramente no superó los treinta. No sabemos de qué murió, pues, aunque se han buscado enfermedades en los huesos, por el momento no se ha encontrado ninguna patología. Este descubrimiento en sus inicios hizo que se rompiera el cliché y se abandonara la idea de que armas en una tumba quería decir enterramiento de varón. Las mujeres íberas también se enterraban con armas y no es un caso aislado.



**Figura 5.** En el Museo Arqueológico Nacional delante de la Dama de Baza durante el desarrollo del estudio con el estudiantado de la Universidad Complutense de Madrid

La musealización y la percepción del estudiantado de cómo se exponen las obras de arte, o de cómo se incluyen en la legislación y en los materiales de la educación formal y no formal, resulta clave para su propia formación. Sería imposible entender la obra de uno de los pintores españoles más importantes a nivel internacional, como es Joaquín Sorolla, sin entender el papel que jugó Clotilde García del Castillo o de sus hijas, también artistas que aprendieron con su padre [Figura 6]. Fue ella quien donó todos sus bienes al Estado para la fundación de un museo en homenaje de la obra de su marido (la casa familiar que hoy es Museo Sorolla). También la que guardó todos los testimonios de su vida: cartas, fotos, facturas y hasta listas de la compra (Martínez Ruiz, 2012).



**Figura 6.** María Sorolla y su padre frente al lienzo en 1907. Fotografía de Antonio García Peris  
Fuente: Museo Sorolla

Aunque es cierto que algunos museos presentan ya itinerarios en femenino, desde la óptica de los centros educativos de todos los niveles podemos sumar una interesante reflexión en torno a algunas figuras expuestas que resultan sorprendentes para los estudiantes en temas de igualdad de género (ODS n.º 5) y visibilizarlo a través de sus obras expuestas en museos: como el hecho de que la pintora Rosa Bonheur tuviera que pedir un permiso de travestismo en el siglo XIX para poder llevar pantalones [Figura 7]; que las mujeres tuvieran muy restringido el acceso a algunos géneros pictóricos, a pesar de lo cual querían ser reconocidas y llegaron a autorretratarse de manera velada, como Clara Peeters [Figura 8] o tratar el tema del consentimiento con la obra de Artemisia Gentilleschi.



**Figura 7.** Rosa Bonheur en su estudio. Ilustración aparecida en 1893 en *Le Petit Journal*.  
Fuente: Getty



**Figura 8.** Bodegón con flores, copa de plata dorada, almendras, frutos secos, dulces, panecillos, vino y jarra de peltre. Clara Peeters, 1611  
Fuente: Museo Nacional del Prado

Para desarrollar este proyecto e implementarlo en el aula se está desarrollando el siguiente plan de trabajo:

- Revisión de los materiales docentes para las asignaturas relacionadas, para detectar los puntos donde hay que hacer más hincapié para la implementación de los ODS y las directrices de la LOMLOE.
- Integración del proyecto en las clases prácticas de cada una de las asignaturas impartidas.
- Impartición de clases y prácticas presenciales en museos y galerías madrileñas para potenciar el conocimiento del entorno en el alumnado.

- Organización de un mínimo de actividades de itinerarios guiado al Museo Nacional del Prado, Museo Arqueológico Nacional y Museo Sorolla donde mostrar a estas protagonistas femeninas de las colecciones ya sea como artistas, como coleccionistas o mecenas.
- Celebración de un seminario en la Facultad de Educación de la UCM a través del cual se difundirán los resultados del proyecto (previsto para el curso 2023-2024).

Como marcador de este proceso de reflexión en torno a los en interesante el proyecto desarrollado las estudiantes de 3º Grado en Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid crearon un interesante cortometraje donde reflexionaron sobre esta cuestión en torno a por qué la figura de Leonardo da Vinci era tan conocida y no así la de Hildegarda de Bingen: <https://www.youtube.com/watch?v=Jrskfn3AloI> [Figura 9].



**Figura 9.** Proyecto Genios de la historia del Arte: Hildegarda de Bingen vs Leonardo da Vinci  
Fuente: La autora

### 3. RESULTADOS PROVISIONALES

Los resultados, todavía provisionales al estar este proyecto en desarrollo, es que se está respondiendo a la indiscutible la necesidad de contar con recursos actualizados de calidad, que se difundan y proyecten a nivel social y que puedan ser integrados dentro del conocimiento. Se están generando materiales dentro del aula y las asignaturas vinculadas a Historia del Arte y su didáctica que están produciendo una amplia reflexión entre el estudiantado sobre la importancia de estudiar la genialidad de las creadoras al mismo nivel que el de los creadores. El cortometraje creado por las estudiantes de 3º del Grado en Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid es una buena evidencia de la honda reflexión que este acercamiento está produciendo entre el estudiantado.

Estos materiales y reflexiones educativas están siendo puestas en práctica durante las prácticas en los centros educativos vinculados a las titulaciones oficiales (actualmente el estudiantado está realizando dichas prácticas) ampliando los materiales y la percepción del alumnado de Educación Primaria, ESO y Bachillerato, generando un debate dentro del entorno museográfico.

### 4. CONCLUSIONES

Se están generando materiales educativos innovadores para la consecución de los ODS nº 4, 5 y 11; y la nueva legislación educativa (LOMLOE) con aplicación directa en la Didáctica de la Historia del Arte.

De esta manera, se están fomentando las competencias transversales contempladas en las memorias de verificación de los Grados y que a su vez están siendo integrados dentro de la docencia reglada de los centros educativos vinculados a la Universidad Complutense de Madrid. Este objetivo se está consiguiendo gracias a la labor de recopilación de materiales que hemos realizado para paliar la escasa atención que se le ha prestado a la relación de las mujeres con el ámbito artístico y museográfico y su conservación, generando así un discurso desde el punto de vista de la *herstory* que pueda ser utilizado por docentes y estudiantes de todos los niveles educativos. Para ello, se está trabajando con metodologías que puedan incorporarse a la memoria del título, según se establece en el RD 822/21: aula invertida, aprendizaje basado en el trabajo por proyectos, trabajo colaborativo y competencias multilingües; y dando mucho énfasis a las nuevas tecnologías, implementadas en el aula de manera directa.

El proyecto tendrá continuidad durante el curso que viene, donde ya se ha comenzado a colaborar con instituciones museológicas madrileñas como el Museo Sorolla y el Museo Nacional del Prado, para la generación de este tipo de materiales y que las relaciones entre la educación formal y no formal puedan retroalimentarse y verse a nivel social.

## REFERENCIAS

- Colman, A. (2015). *A Dictionary of Psychology*. Oxford University Press.
- Fleming, Jacky. (2017). *Problemas de las mujeres*. Anagrama.
- García Sinausía, S. y Valtierra Lacalle, A. (2021a). Ni "mujer de", ni epígrafe. Creadoras plásticas relevantes en el Patrimonio Cultural y el currículo Educativo. *Aula de Encuentro*, 23 (1) (pp. 241-261). <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5630>
- García Sinausía, S. y Valtierra Lacalle, A. (2021b). ¿Artistas, musas o hijas de Pandora? Mujeres, patrimonio cultural y educación. En *Conference Proceedings: 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 795-798). Adaya Press.
- García Sinausía, S. y Valtierra Lacalle, A. (2021c). Historia del arte en la LOMCE y la LOMLOE: ¿hacia una igualdad de género real? En L. Álvaro Andaluz y C. Hamodi Galán (Coord.), *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación* (pp. 72-75). Dykinson.
- García Sinausía, S. y Valtierra Lacalle, A. (2021d). La esperanza de la LOMLOE. ¿Hacia una inclusión real de las mujeres en el Patrimonio Cultural, los Museos y el Currículo de Historia del arte? En *Educación en clave de metodologías y mediaciones* (pp. 119-128). GKA ediciones.
- Martínez Ruíz, M. J. (2012). Museo Sorolla, el excepcional legado de Clotilde García del Castillo. En *Clotilde de Sorolla (Catálogo Exposición)*. Ministerio de Cultura.
- Martínez-Sevilla, F. et al. (2020). Who painted that? The authorship of Schematic rock art at the Los Machos rockshelter in southern Iberia. *Antiquity*, 94(377) (pp. 1133-1151). <https://doi.org/10.15184/aqy.2020.140>
- Miller, C. y Swift, K. (1976). *Words & Women*. Anchor Press.



- Morgan, R. (1970). *Sisterhood is powerful. An Anthology of Writings from the Women's Liberation Movement*. Random House.
- Querol Fernández, M. A. (2014). Museos y Mujeres: la desigualdad en Arqueología. *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*, 15-1.
- Trancho Gayo, G. J. y Robledo Sanz, B. (2010). La Dama de Baza análisis paleoantropológico de una cremación ibérica. En T. Chapa y M. I. Izquierdo, *Dama de Baza: Un viaje femenino al más allá: actas del Encuentro Internacional Museo Arqueológico Nacional, 27 y 28 noviembre 2007* (pp. 119-136). Ministerio de Cultura.

## 48. Una experiencia didáctica para 4º de ESO a través del Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha <sup>1</sup>

Perona Guillén, Laura

*Universidad de Castilla-La Mancha, España.*

**Resumen:** El presente trabajo consiste en una propuesta didáctica sobre la memoria democrática en Castilla-La Mancha destinada al alumnado de 4º curso de ESO. En las siguientes páginas presentaremos los fundamentos teóricos de la propuesta didáctica, el diseño e implementación de la misma, junto con un análisis de los resultados y conclusiones extraídas tras su puesta en práctica en un instituto de la provincia de Ciudad Real. Esta propuesta didáctica ha sido diseñada a partir del Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha, al identificar la ausencia de la memoria en los libros de texto del alumnado, que son el principal recurso didáctico y de aprendizaje de los discentes en este centro educativo. A través del Mapa de Memoria Democrática y de la historia local como hilos conductores, ha sido posible captar la atención del alumnado para fomentar el aprendizaje sobre la memoria democrática, conectando con las bases del derecho internacional de los Derechos Humanos, sustentado en los principios del conocimiento de la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

**PALABRAS CLAVE:** memoria democrática, lugares de memoria, Castilla-La Mancha, didáctica de las Ciencias Sociales, IES Maestro Juan de Ávila.

---

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte del proyecto regional con referencia SBPLY/19/180501/000095, financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en una propuesta didáctica titulada *La Memoria Democrática en Castilla-La Mancha*, implementada en la materia de Geografía e Historia para dos grupos de 4º curso de ESO en el IES Maestro Juan de Ávila (Ciudad Real) durante la realización del Prácticum del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en el curso 2021/2022.

El planteamiento de esta propuesta didáctica surge, en primer lugar, tras formar parte del equipo científico del Plan Regional de Estudio sobre Memoria Democrática en Castilla-La Mancha que, entre sus objetivos, contemplaba la realización de un mapa con acontecimientos y lugares de memoria de la región, junto con la divulgación de las investigaciones en los centros de enseñanza no universitaria de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. En segundo lugar, esta propuesta didáctica cobra fuerza al comprobar la escasa presencia de la memoria en el currículo educativo fijado en el Decreto 40/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. En estos contenidos solo se dedica un estándar de aprendizaje evaluable a la memoria —frente a los casi doscientos estándares de aprendizaje evaluables que hay para 4º curso de Geografía e Historia— y, además, es muy genérico: “discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria democrática” (Decreto 40/2015, 2015, p. 19014). En el libro de texto elegido por el centro para 4º curso de la ESO apenas había contenidos relacionados con la represión franquista, la lucha antifranquista y el concepto de memoria o los lugares de memoria. Por todo ello, consideramos imprescindible ir un paso más allá para completar las lagunas de contenido del currículo educativo y del libro de texto.

## 2. ANTECEDENTES

### 2.1. La memoria democrática a estudio

La enseñanza de la memoria histórica o democrática en las aulas se remonta a un pasado reciente. La memoria creada por el franquismo no fue contrarrestada por una verdadera política de la memoria sustentada en los valores democráticos cuando se produjo la transición (Díez Gutiérrez, 2014). Por lo tanto, habría que esperar al impulso dado por las asociaciones para la recuperación de la memoria histórica y a la Ley de Memoria Histórica (2007) para que se produjera un impulso real en el ámbito de la memoria, que tuvo su correlación en el ámbito educativo con la eclosión de propuestas didácticas y estudios sobre la importancia de enseñar memoria en las aulas (Delgado Algarra y Estepa Giménez, 2016). A partir de este momento, tal y como reflejan los estudios de los libros de texto realizados por Díez Gutiérrez y otros autores, se incluyeron algunas referencias a la represión y a la resistencia antifranquista. Sin embargo, y a pesar de que ha pasado más de una década desde la entrada en vigor de la Ley de Memoria Histórica, e incluso se ha aprobado la Ley de Memoria Democrática (2022), aún en muchos libros de texto no hay alusiones directas a la cuestión de la memoria.

Siguiendo las investigaciones de Díez Gutiérrez, todo ello podría explicarse por distintos motivos. En primer lugar, las editoriales son partidarias de crear unos contenidos políticamente correctos. En segundo lugar, la reticencia de los docentes a aceptar el concepto de *memoria*, vinculada a lo subjetivo, frente a la Historia, que se presupone como una ciencia objetiva (Díez Gutiérrez, 2014).

A todo ello hay que sumar otros problemas como la amplitud de los contenidos frente a las cada vez más escasas horas lectivas destinadas a la materia de Geografía e Historia. A pesar de todo, la escuela es el lugar idóneo para la transmisión de la memoria (Delgado Algarra y Estepa Giménez, 2016) y los docentes tienen el deber de transmitir a las nuevas generaciones el significado de la segunda república, la guerra civil, el franquismo, la represión, la lucha antifranquista y la transición hacia los valores democráticos (Díez Gutiérrez, 2011).

Por otra parte, recientemente se ha producido un incremento notable de publicaciones relacionadas con la enseñanza de la Historia y de la memoria, sobre todo tras la publicación del Anteproyecto de Ley de Memoria Democrática en 2020. Mucho se ha escrito sobre la relación entre la Historia y la memoria, sobre todo en relación con las propuestas didácticas destinadas a consolidar los valores de una ciudadanía activa y democrática. Sin embargo, a nuestro juicio, escasean las propuestas didácticas que aúnen historia local, lugares de memoria y uso de las TIC. Hay estudios que se han centrado en analizar la presencia o ausencia de los contenidos relacionados con la guerra civil y el franquismo en los libros de texto, aunque predominan los estudios por comunidades autónomas (Bel Martínez y Colomer Rubio, 2017) y sería necesario un análisis más general, a nivel estatal. Otras propuestas didácticas han hecho hincapié en la relación entre Historia y memoria y la necesidad de abordarlas en el aula (Delgado Algarra y Estepa Giménez, 2016), mientras que otros autores (Pérez Lorenzo, 2007) han incidido en el papel del docente como transmisor de la memoria y la importancia de dotar de formación y recursos a estos profesionales para que puedan transmitir la cuestión de la memoria a los discentes. En esta misma línea destacan otras aportaciones que analizan las dificultades a las que se enfrenta el profesorado en la enseñanza de la memoria (Estepa Giménez y Delgado Algarra, 2011).

## **2.2. La memoria democrática en el aula. Recursos y lugares de la memoria**

En relación con nuestra propuesta didáctica, encontramos autores que defienden la enseñanza de la memoria histórica en las aulas y el valor de los lugares de memoria como recurso educativo (Naranjo Rodríguez, 2010). Lluís Coromina (2022) incide en que la visita a los lugares de memoria contribuye a pensar crítica e históricamente. En otra investigación (Martínez Martínez, Alegre Benítez y Tudela Sancho, 2020) tratan de comprobar la utilidad de los museos virtuales para la enseñanza de la memoria. Si bien concluyen que estos museos virtuales no pueden reemplazar a los museos tradicionales o a los lugares de memoria, sí consideran que son un recurso complementario cuando la situación lo requiera. A nuestro juicio, todas las webs de memoria histórica o democrática —entre las que contemplamos la web de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha—, así como los museos virtuales y otros recursos, contribuyen a la enseñanza de la memoria en el aula y complementan al libro de texto, sobre todo en el tiempo en que desarrollamos nuestra propuesta didáctica, ya que las salidas del centro educativo estaban limitadas por motivos sanitarios. Por lo tanto, con la aparición de nuevos lugares de memoria virtuales y digitales, nos encontramos ante plataformas desde las que se hace visible la recuperación de la memoria y la red se convierte en un espacio público de colaboración, pero también de debate y protesta (Fernández Macías, 2019). Díez Gutiérrez recoge un listado de las páginas web más empleadas para la didáctica de la memoria democrática (Díez Gutiérrez, 2011), al que habría que sumar la web de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha, que se erige en una herramienta esencial para la didáctica de la memoria en la región, sobre todo en lo referido a los lugares de la memoria.

Este hecho es crucial si tenemos en cuenta la tesis de Joan Pagès, didacta de la historia, que ha defendido que las actividades centradas en la memoria deben vincularse, en la medida de lo posible, a los lugares de la memoria (Pagès, 2009). De este modo, los lugares de la memoria se convierten en una excelente herramienta didáctica que, combinados con la historia local, contribuyen a vincular el pasado y el presente del entorno geográfico del alumnado. En la misma línea están otros autores que consideran que priorizar el trabajo sobre la historia local y establecer relaciones con el presente puede aumentar el nivel de comprensión del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Galiana i Cano, 2020). Tras implementar su propuesta didáctica, Galiana i Cano reafirma la importancia de la historia local como instrumento adecuado para comprender nuestro pasado más reciente, por su capacidad para generar interés y empatía, así como por valorar el patrimonio material e inmaterial de nuestro entorno geográfico (Galiana i Cano, 2018). Otros autores también han incidido en la utilidad de la historia local como recurso didáctico que contribuye al logro de objetivos más generales, ya que atrae la atención del alumnado y aumenta su participación (Pérez Lorenzo, 2007). A ello se añade el deseo de los discentes de aprender una historia útil, vinculada a la vida y de la que se puedan extraer aprendizajes sobre los acontecimientos del pasado, como ha demostrado Rafael Valls en diversos proyectos didácticos (Valls, 2007).

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA “LA MEMORIA DEMOCRÁTICA EN CASTILLA-LA MANCHA”**

#### **3.1. Presentación y justificación de la propuesta didáctica**

La propuesta didáctica titulada *La Memoria Democrática en Castilla-La Mancha* se ha implementado en la materia de Geografía e Historia en 4º curso de ESO en el IES Maestro Juan de Ávila (Ciudad Real) durante el curso académico 2021/2022. La propuesta didáctica se ha llevado a cabo en dos grupos del mismo nivel educativo, uno de ellos formado por veintidós alumnos y otro por veintiséis alumnos.

La propuesta didáctica consiste en trabajar el concepto de memoria histórica o memoria democrática empleando como punto de partida la web y el Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha, utilizando como complemento materiales arqueológicos y las monografías de la colección de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha, disponibles en todos los centros educativos de la región. Partiendo de la historia local y centrándonos en la provincia de Ciudad Real durante la guerra civil y el franquismo, trataremos de profundizar en el concepto y en los lugares de memoria, así como en la adquisición de los valores democráticos y los principios del conocimiento de la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

El objetivo que perseguimos con esta propuesta didáctica es que el alumnado conozca qué es la memoria democrática, concretamente en Castilla-La Mancha, y los lugares de memoria de la región a partir del Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha. Esta propuesta didáctica apuesta por el uso de la historia local para promover a partir de aquí un aprendizaje no memorístico en el que los alumnos sean protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la reflexión y la adquisición de los valores democráticos que promueve el currículo educativo.

Hay una serie de objetivos secundarios que se pretenden lograr con esta propuesta didáctica, a saber: el fomento del interés por la materia de Geografía e Historia; el aprendizaje no memorístico; el desarrollo

de un espíritu crítico en el alumnado; cubrir las lagunas de contenido de los libros de texto; el buen uso de las TIC en el aula y la cooperación y el trabajo en equipo.

### **3.2. Planificación, implementación y evaluación de la propuesta didáctica**

La propuesta didáctica sobre *La Memoria Democrática en Castilla-La Mancha* está relacionada con los contenidos curriculares de la guerra civil y del franquismo, que se corresponden a su vez con la séptima y novena unidad didáctica planificadas por el docente. Sin embargo, su implementación ha tenido lugar al tiempo que se desarrollaba la séptima unidad didáctica, debido a los tiempos marcados por la duración del Prácticum —de febrero a mayo de 2022—, por lo que nos encontramos con la problemática de adelantar algunos contenidos que se abordarían en profundidad en otra unidad didáctica.

Por el mismo motivo, únicamente se destinaron tres sesiones al desarrollo de la propuesta didáctica. Durante la primera sesión abordamos la explicación de la guerra civil prestando atención a los acontecimientos que tuvieron lugar en la provincia de Ciudad Real entre 1936 y 1939. Por primera vez introducimos el concepto de memoria histórica o democrática. Durante la segunda sesión presentamos el Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha para abordar las fases de la guerra civil y la localización de los lugares de memoria de la región. El alumnado, de manera colaborativa, descubre las distintas categorías y lugares de memoria de Castilla-La Mancha.

El docente, por su parte, se sirve de este recurso didáctico para profundizar en algunos lugares de memoria —campos de concentración, refugios antiaéreos, aeródromos y fosas comunes— con el fin de explicar las distintas fases de la guerra civil y la posterior represión durante la implantación de la dictadura. Además, también incorporamos algunos materiales arqueológicos —numismática, tintero, casquillos de bala, etc. cedidos por un coleccionista particular— para que los discentes sean capaces de contextualizar el desarrollo del conflicto y su dureza.

La tercera sesión está destinada a que el alumnado profundice en el concepto de memoria histórica o democrática y en los lugares de memoria de la provincia de Ciudad Real. Por parejas, eligen un refugio antiaéreo o un aeródromo de un listado proporcionado por el docente. Con el material bibliográfico extraído de la colección monográfica de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha, los alumnos deben elaborar un póster en una plataforma digital, convertirlo en un código QR y geolocalizarlo en un mapa colaborativo creado en Google Earth, de tal modo que, entre todos, creamos nuestro propio mapa de lugares de memoria en la provincia de Ciudad Real.

Para medir los resultados de esta propuesta didáctica utilizamos varios instrumentos. Uno de ellos fue una rúbrica para evaluar el trabajo realizado por los alumnos. La rúbrica contaba con cuatro niveles, siendo el 1 el más bajo y el 4 el más alto y valorando aspectos como los contenidos, el esfuerzo, la cooperación reflejada en el producto final, la creatividad y el formato, el correcto uso de las TIC y la bibliografía o webgrafía empleadas. Cada ítem vale 2 puntos y cada nivel puntuaba hasta 0.50 puntos, de tal modo que la nota máxima que se puede alcanzar es un 10. Cabe destacar que la rúbrica fue proporcionada y explicada al alumnado antes de realizar el trabajo con el fin de que pusieran todos sus esfuerzos en su realización. Por otra parte, presentamos una encuesta al alumnado, al finalizar la actividad, para conocer su opinión sobre esta propuesta didáctica, su utilidad y su valoración con el fin de analizar los aspectos positivos y conocer qué se podría mejorar.

### **3.3. Metodología de la propuesta didáctica**

La metodología que se propone para el desarrollo de esta propuesta didáctica y para el logro de los objetivos planteados parte de los conocimientos previos del alumnado para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Por ello, durante la primera sesión se realizaron preguntas que sirvieron para conocer cuánto y qué sabían los discentes sobre el tema a tratar y, además, fomentar su participación oral. Mediante el uso del Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha y de otros materiales, como los arqueológicos, se ha pretendido que los alumnos relacionen los contenidos con el contexto en que viven, con el objetivo de que sean capaces de generar aprendizajes útiles que contribuyan a formarlos como ciudadanos críticos y con valores democráticos.

Por otra parte, el contenido y las actividades de esta propuesta didáctica se pueden adaptar para atender a la diversidad, de tal modo que los alumnos puedan trabajar en función de sus capacidades. Por este motivo, aunque guiamos al alumnado sobre el trabajo que debe desarrollar, también tiene total libertad para utilizar las herramientas y recursos que considere más apropiados para realizar dicho trabajo. El desarrollo por parte de los discentes de su propio mapa de lugares de memoria les permitirá no solo aprender sobre los conceptos de memoria y su relación con la historia, o sobre los lugares de memoria en Castilla-La Mancha, sino que también adquirirán unos aprendizajes derivados del proceso creativo — el póster— o del buen uso de las TIC —geolocalización en Google Earth y elaboración de un código QR— en el que aprenderán y resolverán los problemas que se planteen durante su desarrollo.

## **4. RESULTADOS**

La implementación de la propuesta didáctica en dos grupos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria nos ha permitido extraer una serie de resultados positivos y negativos que contribuyen a mejorar el planteamiento y diseño de esta propuesta. En primer lugar, debemos destacar la acogida favorable de esta propuesta didáctica por parte de los dos grupos. Lejos de las expectativas iniciales, el alumnado se ha involucrado y ha participado de un tema que, para la gran mayoría, era desconocido. El reto inicial en el que se pretendía abordar la memoria democrática de manera clara y objetiva ha sido superado con éxito.

El uso del Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha y de otros recursos, como es el material arqueológico, ha sido esencial para atraer la atención del alumnado y favorecer la explicación y asimilación de los contenidos. Por otro lado, los lugares de memoria se han convertido en un recurso pedagógico esencial para abordar la enseñanza de la memoria democrática en Castilla-La Mancha. Este proceso de asociación de los lugares de memoria con los espacios geográficos de la región ha contribuido a que los discentes interioricen los aprendizajes sin necesidad de recurrir al aprendizaje memorístico.

Respecto a la elaboración de un proyecto por parejas sobre un espacio de memoria en la provincia de Ciudad Real, consideramos que, si bien los resultados han sido óptimos, hemos detectado un menor interés por parte de los discentes, que han puesto menos empeño en su realización. Los motivos que pueden explicar este menor interés, a nuestro juicio, son las fechas en que se realizó —casi al término del tercer trimestre— y la carga de trabajo que tenían en otras asignaturas. A ello debemos añadir la falta de tiempo, que redundó en una planificación de la propuesta didáctica con pocas sesiones, que nos obligó

a desarrollarla rápido y sin posibilidad de detenernos en aspectos fundamentales para profundizar en algunas cuestiones clave de la memoria democrática.

No obstante, debemos valorar positivamente que, durante el desarrollo de la propuesta didáctica, ambos grupos se implicaron y participaron, dando lugar a un debate muy interesante que enriqueció el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, consideramos que, de manera global, los resultados han superado las expectativas iniciales y que los pequeños errores detectados no son sino un aliciente para mejorar esta propuesta didáctica.

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El interés de esta propuesta didáctica radica en su novedad frente a otras propuestas o estudios que, si bien pueden tener objetivos o planteamientos similares, no se fundamentan en un proyecto regional de memoria democrática, como es el de Castilla-La Mancha, que ha contribuido a respaldar teóricamente esta propuesta, cediendo unos materiales elaborados de manera rigurosa por un equipo científico y poniendo a disposición de la sociedad y de la comunidad educativa una web con unos contenidos que complementarán los disponibles en los libros de texto.

Tras implementar esta propuesta didáctica hemos obtenido una serie de conclusiones. En primer lugar, la duración del proyecto ha estado condicionada por los meses en los que se desarrolló el Prácticum en el Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Consideramos que las sesiones destinadas fueron insuficientes e impidieron profundizar en algunas cuestiones como la represión durante el franquismo o la resistencia antifranquista. En segundo lugar, el uso del Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha ha resultado un recurso esencial que ha permitido contextualizar los lugares y los acontecimientos de la región, sobre todo en un tiempo en que las salidas del centro estaban restringidas por motivos sanitarios. De este modo, el mapa regional de memoria democrática se suma a otras tantas webs de contenido similar, aumentando el espacio en red que facilita la transferencia del conocimiento y a la difusión de los valores democráticos.

Nos gustaría destacar, por otro lado, la versatilidad de la propuesta didáctica, que puede adaptarse a cualquier nivel y ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esto es clave si tenemos en cuenta los cambios curriculares que están teniendo lugar con motivo de la implantación de la LOMLOE en la que, por ejemplo, los contenidos relacionados con la Historia Contemporánea pasan del cuarto al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Con esta nueva legislación se prevé la incorporación de los contenidos sobre memoria democrática a los libros de texto o su incremento en aquellos en los que ya aparecían, por lo que nuestra propuesta didáctica seguiría complementando los contenidos curriculares.

Finalmente, tras el desarrollo de la propuesta didáctica en el centro educativo hemos reafirmado nuestra hipótesis de que la memoria democrática es un tema que apenas se trata en los centros de enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ya sea por falta de tiempo o interés. Por ello, consideramos que la mejor forma de introducir estos contenidos debe pasar por una dotación de recursos y de formación tanto a los docentes como al alumnado. La difusión de la memoria democrática dará lugar a la reflexión y a la formación de ciudadanos críticos y democráticos.



## REFERENCIAS

- Bel Martínez, J. C. y Colomer Rubio, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás*, (17), pp. 1-17.
- Coromina Verdaguer, L. (2022). Los lugares de memoria, ¿un recurso didáctico para las aulas de secundaria? *Iber: didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* (108), pp. 55-59.
- Decreto 40/2015, de 15 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. <https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-40-2015>
- Delgado Algarra, E. J. y Estepa Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), pp. 521-534. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2011). *La Memoria Histórica en los libros de texto escolares*. Foro por la Memoria de León y Ministerio de Presidencia.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La Memoria Histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), pp. 393-409. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41613](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613)
- Estepa Giménez, J. y Delgado Algarra, E.J. (2011). Educación para la ciudadanía y memoria histórica. *Social Education*, 39(1), pp. 92-134.
- Fernández Macías, E. (2019). Lugares de memoria en la Red: nuevas formas de recuperar, representar y divulgar la memoria histórica. España, 1939-1975. *Amnis: Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*, (18). <https://doi.org/10.4000/amnis.4658>
- Galiana i Cano, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (34), pp. 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.34.12048>
- Galiana i Cano, V. (2020). La memoria democrática como herramienta didáctica. Pasado traumático e historia local en secundaria y bachillerato. *Semata: Ciencias sociais e humanidades* (32), pp. 421-432.
- Martínez Martínez, J.M., Alegre Benítez, C. y Tudela Sancho, A. (2020). Memoria histórica y didáctica de las Ciencias Sociales: los museos virtuales como herramienta de innovación. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A.H. Martín Padilla (coords.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3608-3615). Octaedro.

- Naranjo Rodríguez, R. (2010). La memoria histórica en el aula. En R.M. Ávila Ruiz, M.P. Rivero Gracia y P.L. Domínguez Sanz (coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-224). Diputación de Zaragoza e Institución Fernando el Católico.
- Pagès, J. (2009). La memoria i l'ensenyament de la historia a Catalunya: reflexions sobre alguns antecedents i suggeriments per al futur. En J. Pagès y M.<sup>a</sup> P. González Amorena, *La memoria i l'ensenyament de la historia a Catalunya* (pp. 121-135). Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez Lorenzo, J.M. (2007). La transmisión de la Memoria Histórica: una propuesta didáctica. *Cuadernos del Ateneo* (23), pp. 9-26.
- Valls, R. (2007). La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales* (6), pp. 61-73.

## 49. La enseñanza de las Ciencias Sociales para la formación ciudadana. Concepciones del profesorado de Secundaria en formación

Pérez-Rodríguez, Noelia

*Universidad de Sevilla, España.*

**Resumen:** La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene, entre otras finalidades, formar el pensamiento crítico y creativo de los jóvenes. Sin embargo, esta enseñanza es poco práctica si realmente no permite a los jóvenes hacer propuestas que impliquen cambios, es decir, sino percibimos la utilidad de enseñar Ciencias Sociales para formar a una ciudadanía participativa y crítica. En este sentido, consideramos que es clave conocer el punto de partida del profesorado en formación sobre las finalidades que se plantean cuando piensan enseñar Ciencias Sociales. Explorar esta cuestión permite diseñar actividades de contraste que incidan directamente en las mismas estableciendo, por tanto, estrategias formativas más idóneas. En el estudio que presentamos analizamos las concepciones de un grupo de profesorado de secundaria en formación sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales antes de trabajar sobre esta cuestión en el aula. Para ello utilizamos un cuestionario de preguntas abiertas. Mediante un análisis de contenido, y siguiendo las pautas de la teoría fundamentada, analizamos las diferentes finalidades que consideran, poniendo especial atención a las referencias vinculadas a la formación ciudadana. Las primeras conclusiones apuntan a que, en general, existen pocas alusiones a la relación entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana.

**PALABRAS CLAVE:** educación para la ciudadanía; finalidades de las Ciencias Sociales; profesorado en formación; concepciones del profesorado; Educación Secundaria Obligatoria.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación para la ciudadanía es una cuestión central en la formación de docentes de Ciencias Sociales en un mundo problematizado, diverso y complejo (Apple et al., 2022). Existen diversos marcos y enfoques que nos orientan sobre cómo abordar esta área de estudio. Uno de ellos es el Marco de Competencias para la Cultura Democrática (Consejo de Europa, 2016), que establece las competencias que los ciudadanos necesitan para participar activamente en una sociedad democrática. Este marco se distribuye en cuatro dimensiones: valores, actitudes, habilidades y conocimiento y comprensión crítica.

Desde este planteamiento, se aboga por una formación ciudadana de carácter crítica y global (Andreotti, 2014, 2021) que permita a los estudiantes responder a las problemáticas sociales que nos atañen. Es decir, se entiende que la formación ciudadana está unida a la reflexión sobre nuestro mundo, al análisis y cuestionamiento crítico de la realidad social y política, y a la acción sobre la realidad (Pérez-Rodríguez et al., 2022; Sant, 2021).

Por tanto, la enseñanza de las Ciencias Sociales se convierte en una herramienta para la formación y construcción de la ciudadanía (Navarro-Medina & de-Alba-Fernández, 2019; Pérez-Rodríguez et al., 2022a). García y Leduc (2003) y Lautier (2003) subrayan la importancia de la finalidad moral, integradora y de socialización, y cívica. Esto implica promover valores éticos, fomentar la integración y cohesión social, y desarrollar una conciencia cívica en los estudiantes. De igual forma, desde la perspectiva de Sobejano y Torres (2010), la formación de ciudadanos para la participación pública y democrática es un objetivo fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues capacita a los estudiantes para que sean ciudadanos activos, informados y comprometidos.

Sin embargo, como bien señalan García et al. (2017) es necesario considerar que las finalidades de la enseñanza se encuentran ligadas a los contenidos y la metodología en un modelo didáctico más complejo. De nada sirve por tanto considerar la finalidad ciudadana al enseñar Ciencias Sociales, sino somos capaces de implementar un modelo didáctico coherente, en el que tanto los contenidos de enseñanza, como la metodología y la evaluación respondan a esa cuestión (de-Alba-Fernández et al., 2020).

Por tanto, para formar a la ciudadanía no solo podemos contemplarlo desde las finalidades de enseñanza, sino que es necesario introducir un cambio curricular (Barnett et al., 2021) que incluya contenidos vinculados con problemas sociales (Pérez-Rodríguez et al., 2021a, 2022c). Dentro de las Ciencias Sociales, el trabajo en torno a problemas ha sido ampliamente implementado, a nivel internacional bajo *controversial issues* (Evans & Saxe, 1996), o *questions socialement vives*, (Legardez, 2017) y a nivel español bajo el tratamiento de Problemas Sociales Relevantes (PSR) (Santisteban, 2019).

El uso de temas controvertidos ha sido mostrado como una estrategia ideal para la formación ciudadana (Pérez-Rodríguez et al., 2022b) puesto que, entre otras cuestiones, favorece la controversia y discusión por parte de distintos grupos (Hess, 2004) y permite el análisis de factores históricos, geográficos, políticos (Ho et al., 2017). No obstante, también son varias las investigaciones que nos muestran cómo, tanto el profesorado en formación inicial como en activo, se muestran reacios a introducir PSR en las aulas, pues entre otras cuestiones, implica tomar decisiones políticas y posicionarse ante la realidad (Kitson & McCully, 2005; Pace, 2019).

El objetivo de esta investigación es conocer las concepciones de un grupo de docentes de Secundaria en formación inicial sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta exploración se realiza de forma indirecta, pues como se presentará en el método no pretendemos conocer las “finalidades teóricas” sobre su enseñanza, sino más bien como trasladan esta cuestión a un diseño de aula. Esta exploración se lleva a cabo antes de implementar la estrategia formativa, con la finalidad de realizar ajustes sobre la misma y proponer algunas líneas de acción en la formación de docentes.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Los participantes en este estudio exploratorio son 40 estudiantes del Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Cabe mencionar que para realizar este estudio exploratorio el profesorado estaba distribuido en grupos de cinco personas, constituyendo un total de 8 grupos. El motivo de esta agrupación es que durante el curso realizan una propuesta didáctica en pequeño grupo. Por este motivo, consideramos que los momentos de reflexión deben darse desde las primeras clases, a fin de que contrasten sus ideas con sus iguales.

### **2.2. Instrumentos**

El instrumento utilizado en este estudio exploratorio consiste en un cuestionario abierto para explorar las ideas previas de los docentes en formación sobre diferentes elementos didácticos de la práctica docente. En todo momento nos interesaba conocer la relación que establecía el profesorado con la formación entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana de sus futuros estudiantes. Este cuestionario realiza, por tanto, preguntas indirectas para observar cómo el profesorado en formación plantea las finalidades desde una perspectiva práctica. Por ejemplo, se les solicita que elijan y justifiquen un “tema” o “centro de interés” sobre el que trabajar en Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria, solicitándoles que justifiquen por qué debe trabajarse sobre esa cuestión y no otra.

### **2.3. Procedimiento**

Para analizar los datos se ha seguido un análisis de contenido (Elo, & Kyngäs, 2008; Mayring, 2014), en base a la Teoría Fundamentada. Esta se basa en un método de investigación cualitativa que se utiliza para analizar datos textuales, visuales o auditivos. Este método se basa en la idea de que la teoría se puede desarrollar a partir de los datos empíricos, en lugar de imponer una teoría previa sobre los datos (Strauss, & Corbin, 2002). El proceso de análisis de contenido basado en la Teoría Fundamentada implica la codificación sistemática y abierta de los datos, identificando categorías emergentes, que permiten extraer conclusiones de los patrones que se observan en los datos.

## **3. RESULTADOS**

Los resultados de esta investigación nos han permitido conocer que, antes de implementar la estrategia formativa, el profesorado en formación analizado vincula la enseñanza de las Ciencias Sociales con hechos históricos y geográficos que explícitamente no se vinculan a la actualidad y a las vivencias de los estudiantes.

De esta forma, al solicitarles que seleccionen en pequeño grupo un centro de interés para enseñar Ciencias Sociales la mayoría de los grupos (5 de 8), tal y como se presenta en la Tabla 1, seleccionan problemas disciplinares. El resto de los grupos plantean temas (3 de 8).

**Tabla 1.** Planteamiento de centro de interés para una propuesta de enseñanza

<b>Tipología</b>	<b>Frecuencia</b>
Tema	3
Problema disciplinar	5
PSR	0
Total	8

Aquellos que plantean problemas disciplinares aluden a algunos como los movimientos migratorios (G2) o el franquismo y la transición (G3). Estos centros de interés, aunque se plantean de una forma problemática, no llegan a constituir Problemas Sociales Relevantes, pues sobre todo falta una conexión temporal pasado-presente-futuro de las situaciones histórico-geográficas que presentan. De igual forma, tampoco concretan cuál podía ser la conexión con los intereses previos y las vivencias de los estudiantes.

El hecho de plantear temas o problemas disciplinares como cuestiones, en su mayoría, cerradas, hace que la justificación (Tabla 2) que aportan sobre su selección se refiera sobre todo a que los estudiantes conecten con hechos históricos pasados (4 de 8) y, en menor medida, se plantean cuestiones vinculadas a las implicaciones presentes o futuras de la cuestión tratada (1), el análisis de la realidad (1) o la formación ciudadana (1).

**Tabla 2.** Justificación de centro de interés para una propuesta de enseñanza

<b>Justificación</b>	<b>Frecuencia</b>
Conexión con hechos históricos pasados	4
Implicaciones actuales o futuras	1
Analizar la realidad	1
No lo justifican	1
Formación ciudadana	1
Desarrollar valores	1
Total	9

Al relacionar estas dos cuestiones (Tabla 3), es llamativo que, aquellos que plantean su centro de interés como un problema disciplinar (4 grupos de 8) justifiquen la necesidad de conectar la realidad de ese problema con hechos históricos pasados. Por su parte, también destaca que solo un grupo (G1) sea capaz de justificar por qué seleccionan un tema aludiendo a dos cuestiones: las implicaciones actuales y futuras, y la necesidad de analizar la realidad.

**Tabla 3.** Relación entre centro de interés y justificación

Justificación	Centro de interés		
	Tema	Problema disciplinar	PSR
Conexión con hechos históricos pasados		G2, G3, G5, G8	
Implicaciones actuales o futuras	G1		
Analizar la realidad	G1		
No lo justifican	G6		
Formación ciudadana		G7	
Desarrollar valores		G4	

#### 4. CONCLUSIONES

Este estudio nos ha mostrado la dificultad que tiene el profesorado en formación de Ciencias Sociales de entender, antes de cursar la asignatura, que la enseñanza de las Ciencias Sociales está ligada a la formación ciudadana. Destaca especialmente cómo la mayoría, aunque son capaces de plantear problemas, lo hacen desde una perspectiva disciplinar y cerrada, justificando este hecho en la necesidad de conectar esos problemas disciplinares con hechos históricos pasados. Ello por tanto nos muestra como el peso de la formación disciplinar, en el que la mayoría son Graduados en Historia, influye en las perspectivas prácticas sobre su enseñanza.

Esta cuestión nos hace tomar conciencia de la necesidad de desarrollar también en ellos la conexión con su entorno, así como su problematización y reflexión sobre él, para actuar también como ciudadanos en sus futuras aulas (Schön, 1992; Schugurensky, & Myers, 2003). A pesar de que, como se ha comentado en la introducción, la educación ciudadana es una de las grandes finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y esta formación puede realizarse introduciendo PSR actuales, el profesorado en formación inicial muestra una dificultad, antes de la formación, de introducir cuestiones abiertas, que impliquen controversia, discusión y que permitan actuar en nuestra realidad, presente y futura.

Tras la detección de esta situación, se aplicaron algunas estrategias formativas, que pueden resumirse en:

1. Introducir actividades de contraste, con perspectiva sociocrítica, que impliquen que los docentes analicen críticamente su realidad, comprendiendo las relaciones de poder y las injusticias presentes en la sociedad. Desde esta perspectiva, se busca generar conciencia crítica y empoderarlos para que se conviertan en agentes de cambio.
2. Analizar las características que debe tener un PSR y los saberes básicos que pueden trabajarse, organizándolos en un mapa conceptual con interacciones.
3. Reflexionar sobre la relación entre las Competencias para la Cultura Democrática (CCD) y los PSR.

Este estudio nos permite tomar conciencia de la necesidad de trabajar las finalidades de la enseñanza desde una perspectiva práctica y desde la necesidad de construir progresivamente modelos didácticos complejos. Para ello, las propuestas que diseñan deben ser revisadas constantemente, en búsqueda de una

coherencia entre las finalidades de enseñanza y los contenidos, pero también, como se realizó en el transcurso de la asignatura, con la metodología y la evaluación.

## REFERENCIAS

- Andreotti, V. (2014). Soft versus Critical Global Citizenship Education. In S. McCloskey, *Development Education in Policy and Practice* (pp.21-21). Palgrave Macmillan London.
- Andreotti, V. (2021). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 496–509. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904214>
- Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S. & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029>
- Barnett, R., Parry, G., & Coate, K. (2001). Conceptualising Curriculum Change. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 435-449. <https://doi.org/10.1080/13562510120078009>
- Consejo de Europa (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. IPEDEHP- Instituto EDUC. IESPP CREA.
- de-Alba-Fernández, N., Navarro-Medina, E., Porlán, R. & Pérez-Rodríguez, N. (2020). La progresión de los modelos docentes universitarios: Resultados del primer estudio. En N. de-Alba-Fernández y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 191-230). Morata.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Evans, R. W. & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.
- García, E., Porlán, R. & Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria: cómo mejorarla* (pp. 55-72). Morata.
- García, P. y Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Armand Colin.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS Online*, 257–262. [www.apsanet.org](http://www.apsanet.org)
- Ho, L. C., Mcavoy, P., Hess, D. & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. In M. McGlinn Manfra & C. Mason Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321–335). Wiley-Blackwell.
- Kitson, A. & McCully, A. (2005). “You hear about it for real in school.” *Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom* (Issue 120). Retrieved from



<https://www.proquest.com/openview/9970a8ac06befee775e59324f159c516/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48308>

- Lautier, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. In M. C. Baquès, A. Bruter y N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (pp. 357-380). L'Harmattan.
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modelisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus Journal of Education*, 5(02), 79–99. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794120/document>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. FQS - Forum Qualitative Social Research. Klagenfurt.
- Navarro-Medina, E. & de-Alba-Fernández, N. (2019). The Construction of a Citizenship Model Through the Teaching of History. In Pineda-Alfonso, J. A., Navarro-Medina, E. y de-Alba-Fernández, N., *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 500-516). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0>
- Pace, J. L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory and Research in Social Education*, 47(2), 228–260. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240>
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N. & Navarro-Medina, E. (2022a). University and challenge of citizenship education. Professors' conceptions in training. *Frontiers in Education*, 7, 1-17. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2022.989482>
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N. & Navarro-Medina, E. (2022b). The Use of Controversial Issues in Higher Education for Citizenship Learning. In D. Ortega-Sánchez, D. (Eds.) *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Integrated Science, vol 8. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_9)
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2021a). Los contenidos de educación para la ciudadanía. Itinerarios de cambio en la formación docente universitaria. *Formación Universitaria*, 14(3), 149–162. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300149>
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E. y de-Alba-Fernández, N. (2022c). Enseñanza en torno a problemas y educación para la ciudadanía en la universidad. Obstáculos y dinamizadores del cambio en la formación docente universitaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 33-52. <https://doi.org/10.7203/dces.43.24433>
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 20, 138-157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>

- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.
- Schugurensky, D. & Myers, J. P. (2003). Learning to teach citizenship: A lifelong learning approach. *Encounters Educ*, 4, 145–166.
- Sobejano, M. J. y Torres, P. A. (2010). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Tecnos.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.

## 50. Una propuesta didáctica sobre el siglo XVII español a través de la pintura del Siglo de Oro y desde una perspectiva de género

Zaragoza Vidal, María Victoria

*Universidad de Murcia, España.*

**Resumen:** Los estudios sobre perspectiva de género en el ámbito de las ciencias sociales vienen dándose desde hace casi dos décadas, siendo numerosas las investigaciones que han demostrado la ausencia femenina en los currículos de las materias de todas las etapas educativas. Por ello, este trabajo se presenta el desarrollo de una propuesta didáctica innovadora sobre el Siglo XVII en España desde una perspectiva de género, visibilizando la presencia de las mujeres en la sociedad del momento. Además, se ha utilizado la pintura del Siglo de Oro como recurso principal para demostrar que la obra artística constituye una fuente primaria del momento, dando información histórica, social y cultural, así como para contribuir a la alfabetización visual del alumnado.

**PALABRAS CLAVE:** Edad Moderna, Pintura del Siglo de Oro, Educación Secundaria Obligatoria, Perspectiva de Género, Historia del Arte.

## 1. INTRODUCCIÓN

El avance de la historiografía ha favorecido el estudio de otros tipos de historia como la social, cultural, de las mentalidades o de las mujeres. Por ello, es importante que el discurso histórico sobre el que se fundamenta la enseñanza de la historia beban de estas investigaciones, actualizándose y avanzando a la par que las investigaciones historiográficas. Asimismo, las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales han avanzado en la última década, estos se centran principalmente en los aspectos más prácticos de la epistemología, ofreciendo continuamente nuevas herramientas y recursos didácticos que ayuden al profesorado de educación formal a actualizar su metodología didáctica. Ofreciendo de este modo actualizaciones tanto de contenido, qué enseñar, como de los métodos y prácticas para enseñar dicho contenido, es decir, cómo enseñarlo.

Asimismo, en las últimas décadas se han realizado numerosas investigaciones que ponen de manifiesto el sexismo presente en el sistema educativo, siendo un tema de investigación muy en boga. Los estudios sobre la presencia/ausencia de la mujer en la educación y en la didáctica de las ciencias sociales son cada vez más abundantes, y evidencian la necesidad de una renovación pedagógica en este campo, siendo algo que debe abordarse desde todos los niveles educativos. De hecho, De la Cruz Redondo y García Luque (2022) ponen de manifiesto esta necesidad en su investigación sobre las concepciones del profesorado en la formación inicial, donde es fundamental comenzar por educar en igualdad de género, dado que, si los futuros profesores presentan ausencias en esta formación, ¿cómo se pretende que estos eduquen en igualdad de género a su futuro alumnado?

A través de esta contribución se pretende aportar una propuesta didáctica destinada a la asignatura de Geografía e Historia del curso de 3.º ESO. Para ello, se parte de que la Historia del Arte es la gran olvidada dentro de las disciplinas que componen las ciencias sociales, por lo que a través de esta propuesta se propone incorporar la Historia del Arte dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que, en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, recogido en el Decreto 220/2015 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, es evidente la escasa presencia de esta disciplina, destinada únicamente a las asignaturas optativas de Bachillerato, que además poco a poco van desapareciendo debido a la escasa elección del alumnado. Por ello, es fundamental que la Historia del Arte gane mayor presencia, aunque sea mediante el apoyo de otras disciplinas sociales, particularmente, a través de la enseñanza de la Historia debido a su afinidad. Esto podría despertar en el alumnado de secundaria cierto interés por el conocimiento artístico, e incluso aumentar el número de alumnado matriculado de esta asignatura en los bachilleratos en los que se ofrece como una materia optativa.

### 1.1. La ausencia de la mujer en las materias de Ciencias Sociales: Historia

En relación a cuestiones de desigualdad de género en la educación, cada vez son más numerosos los estudios centrados en analizar cuantitativamente la presencia de las mujeres en los materiales didácticos, fundamentalmente en el libro de texto, puesto que es conocido por todos que este material es el principal recurso didáctico en nuestro sistema educativo y es inevitable que los conocimientos transmitidos traspasen un modelo cultural, social y de valores a la sociedad (García, 2016). En esta línea se encuentran las investigaciones de López-Navajas (2010, 2014) donde realizó un estudio sobre los libros de texto de tres editoriales nacionales abarcando las 19 asignaturas obligatorias de los cuatro niveles de la Educación

Secundaria Obligatoria. Se realizó un análisis cuantitativo para medir la presencia masculina y femenina por nivel, asignatura y bloque temático.

En relación al total de personajes que aparecen en ellos, las mujeres suponen un 12,8 %. Centrándonos en las ciencias sociales, la presencia de la mujer en los materiales supone un 6,6 %, descendiendo a un 5 % al considerar la recurrencia de algunos personajes (siendo 109 las veces que aparece alguna mujer frente a las 1531 de presencia masculina). Además, la autora señala la importancia de las asignaturas con enfoque histórico puesto que son las que más proporcionan patrones ideológicos e identidades sociales, en las cuales la presencia femenina se encuentra por debajo de la media.

A lo que debemos sumarle que el predominio de los contenidos de historia vinculados a la historia política deja a la mujer como personajes secundarios y sin importancia. Por ello, es importante dar una vuelta de tuerca a esta concepción sobre la enseñanza de la historia, sus acontecimientos y sus protagonistas (Sant y Pagés, 2011). Ya que las mujeres que se pueden encontrar adquieren unos roles determinados: por una parte, mujeres masculinizadas y por otro las victimizadas. También es importante remarcar la función del profesorado en estas cuestiones. Siendo fundamental formar a los futuros docentes para reconocer los sesgos presentes en las Ciencias Sociales, a través de la selección de contenidos curriculares, metodologías, materiales didácticos, etc. (De la Cruz Redondo y García Luque, 2022).

## **1.2. El arte como recurso didáctico**

En didáctica de las ciencias sociales, el patrimonio supone un recurso de grandes posibilidades para la enseñanza de la historia. Dentro de las intensificaciones de esta disciplina, se encuentra aquella basada en fomentar el carácter tecnológico de las ciencias sociales a través del patrimonio. Aunque en este ámbito del uso del patrimonio como recurso didáctico, destaca aquel que se corresponde con restos arqueológicos. Las obras de arte producidas a lo largo de los siglos, también se constituyen como elementos patrimoniales, y por tanto, igualmente pueden ser utilizadas como recursos didácticos para la enseñanza de la historia.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, en la enseñanza de la historia, el uso de las imágenes ha quedado relegado a un papel meramente ilustrativo, y para muchos historiadores, las imágenes suponen documentos secundarios e incluso de carácter marginal (Pérez-Vejo, 2012). La historia utiliza principalmente fuentes escritas. Sin embargo, las fuentes escritas no son muy abundantes en la historia de las mujeres, cobrando mayor envergadura las fuentes pictóricas e iconográficas.

La historia del arte tiene un alto valor educativo que contrasta con su escasa presencia en los contenidos de ciencias sociales de los currículos de educación obligatoria, puesto que ayuda a trabajar objetivos sustanciales como el uso correcto de técnicas de comunicación icónica, la adquisición de un bagaje cultural sólido, favorece la aprehensión de los cambios sociales y su versatilidad, colabora en la transmisión de experiencias culturales alcanzadas y difunde el valor social de respeto, defensa y conservación del patrimonio (Prats, 2003). Centrándonos en las imágenes, como apunta Rösen (1997), en los libros de texto, estas habitualmente suelen ser utilizadas únicamente como elemento decorativo, a pesar de que en los últimos años se está produciendo un cambio al respecto. El autor señala que las imágenes deben tratarse como fuentes que deben ser interpretadas, y servir de comparativa entre el pasado y el presente. Asimismo, otros autores también han estudiado el uso de imágenes en la educación como recurso para desarrollar una alfabetización visual. Sin embargo, Bel, Colomer y Valls (2019)

señalan una escasez de investigaciones sobre el uso de las imágenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en Ciencias Sociales. Y apuntan que las imágenes históricas son fuentes documentales que enseñan al alumnado a argumentar, contrastar información y discutir, por lo que un uso adecuado de estas favorece que los estudiantes se desarrollen cognitivamente, social y emocionalmente.

Y aunque la alfabetización visual viene especialmente adscrita a la educación artística, las disciplinas sociales también contribuyen a la adquisición de esta habilidad en los estudiantes. Según estos autores, las imágenes se incorporan en los libros de texto suelen hacerlo como elementos decorativos, y las actividades que se proponen sobre ellas requieren una complejidad cognitiva baja. Asimismo, cuando van asociadas a un texto, la información transmitida en ambos recursos es reiterativa. La investigación concluyó con que el número de imágenes que incorporan los libros y aparecen únicamente acompañando al texto, sin formular actividades sobre ellas, es mayor que las que están asociadas a alguna actividad. Como apunta Rodríguez-Pérez (2020) es necesario que las imágenes e ilustraciones se contemplen y analicen para el desarrollo de una formación completa. Cambiando así la concepción de la historia del arte como una disciplina residual y clásica, con carácter enciclopédico limitado al estudio de los principales artistas de cada periodo.

Por ello, esta propuesta parte de unos ejes fundamentales: el pensamiento histórico, la perspectiva de género y la historia del arte, centrándose en la pintura del siglo de Oro. De esta forma se recurre a la Historia del Arte como disciplina complementaria de la Historia, a través de la cual puede tener una mayor presencia, mediante el uso de la obra de arte como recurso didáctico para la enseñanza histórica, dado que las imágenes suponen una representación cultural y como apunta Morant (1996) no se tratan de datos inocentes del pasado, sino que son discursos que han sido contruidos con intenciones diversas. Por ello, no se trata únicamente de analizar las imágenes y dar por hecho que lo que se recoge en ellas supone la realidad tal cual, sino de transmitir las como fuentes, realizadas por hombres de una sociedad concreta, que querían transmitir una determinada visión sobre sí mismos, o en nuestro caso sobre la mujer.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de los que parte esta propuesta son:

- Incorporar a las mujeres en la enseñanza de la historia para conocer el papel que desempeñaron para el desarrollo de la sociedad en el siglo XVII en España.
- Utilizar el arte como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia y evidenciar su labor como fuente primaria que permite conocer la sociedad del Siglo de Oro.

## 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

**Tabla 1.** Descripción de la actividad 1

<b>Actividad 1. Introducción e ideas previas</b>	
<b>Agrupamientos</b>	Individual y grupal.
<b>Recursos</b>	Presentación PowerPoint

<b>Estándar de aprendizaje al que contribuye</b>	7.1. Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto.
<b>Criterio de evaluación</b>	7. Conocer la importancia de algunos autores y obras de estos siglos.
<b>Temporalización</b>	<b>Descripción</b>
15 min.	Se pasará un cuestionario para realizar un sondeo de ideas previas y conocer los conocimientos de nuestro alumnado. Esto nos permitirá construir nuestros contenidos a partir de los mismos y así generar un aprendizaje significativo.
40 min.	<p>Como actividad de motivación se proyectarán obras de arte del siglo XVII. Partiremos de obras que reflejen temas sociales como la infancia o las mujeres, recogidos por los artistas más importantes del Siglo de Oro como Velázquez o Murillo. Seleccionaremos obras que representen la realidad social del momento como <i>La Sopa Boba</i>, <i>Vieja friendo huevos</i>, <i>Las Hilanderas</i>, <i>La Gallinera</i>, etc. También retratos de los personajes de la corte, además de las representaciones de acontecimientos históricos como <i>La expulsión de los moriscos</i>, <i>La peste de 1649</i> o <i>el Auto de fe</i> de Francisco Rizi. Y las obras de Murillo y su reflejo de la infancia y la picaresca con pinturas como <i>Muchacha vendiendo flores</i>, <i>Muchachas en la ventana</i>, <i>La vieja y el niño</i>, <i>Niñas contando monedas</i>, etc. Además, se incluirán obras de temas que hagan referencia a la mujer como <i>Las Hilanderas</i>, <i>Las gallegas</i>, <i>Sor Jerónima de la Fuente</i>, <i>Cristo en casa de Marta</i>, <i>Vieja usurera</i>, <i>Vieja hilando</i>, etc.</p> <p>Además, plantearemos cuestiones sobre el tema y el uso de obras pictóricas como fuente, con el fin de generar intriga en el alumnado sobre los contenidos didácticos de la unidad y llamar su atención sobre el uso de las fuentes primarias.</p> <p>Por grupos de cuatro deberán intentar reconocer las obras y exponer lo que conozcan de ellas o decir lo que crean que se representa en ellas, lo que les transmita o lo que les llame la atención.</p>

**Tabla 2.** Descripción de la actividad 2

<b>Actividad 2. Guerra de los Treinta Años y situación española. Los acontecimientos históricos a través del arte.</b>	
<b>Fase de la secuencia de enseñanza-aprendizaje</b>	Desarrollo de contenidos.
<b>Contenidos</b>	El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.

<b>Competencias clave</b>	SC, CEC, AA, SIE
<b>Competencias históricas</b>	Relevancia histórica, causa y consecuencia.
<b>Espacio</b>	Aula
<b>Agrupamientos</b>	En grupos de tres.
<b>Recursos</b>	Presentación de imágenes PowerPoint de obras de arte y de mapas de los territorios españoles antes y después de las paces de Westfalia y Pirineos. Para ello se utilizarán representaciones de Felipe III, Felipe IV, Carlos II, Duque de Lerma, Conde-duque de Olivares, Don Juan José de Austria, Mariana de Austria, Fernando II de Habsburgo, la Defenestración de Praga, la Paz de Westfalia, la Paz de los Pirineos y el Tratado de Nimega.
<b>Estándar de aprendizaje al que contribuye</b>	6.1. Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conducen a guerras como la de los “Treinta Años”.
<b>Criterio de evaluación</b>	6. Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa.
<b>Instrumento de evaluación</b>	Ficha de la actividad.
<b>Temporalización</b>	<b>Descripción</b>
15 min.	Se realizará una somera explicación del contexto político de España, partiendo de los diferentes monarcas, sus validos, ya la situación política en España. Se tratarán los conflictos internos, la Guerra de los 30 años, las paces de Westfalia y Pirineos y la pérdida de los territorios españoles. El docente complementará la explicación con una presentación PowerPoint con obras pictóricas del Siglo de Oro.
20 min.	Realización de un eje cronológico y confección de un mapa de Europa donde señalen las posesiones españolas perdidas tras las paces de Westfalia y Pirineos.  Se plantearán las siguientes cuestiones:  - A partir de los retratos de cada monarca y los de sus validos, se realizará una comparativa para observar cómo son retratados y cuál de ellos transmite una mayor idea de poder.  - ¿Qué fue la Guerra de los Treinta Años? ¿Por qué se produjo? ¿Qué consecuencias tuvo para España? ¿Cuál fue la causa principal de los conflictos internos producidos en la península en 1640 y qué consecuencias tuvo para España?



20 min.	<p>Se realizará una somera explicación del contexto político de España, partiendo de los diferentes monarcas, sus validos, ya la situación política en España. Se proyectaran imágenes sobre la Guerra de los 30 años como la Defenestración de Praga o los tratados de paz de Westfalia y de los Pirineos. Y se propondrá una actividad de análisis de los retratos de los monarcas y sus validos, para finalizar con una actividad de indagación sobre Mariana de Austria. Además, el alumnado tendrá que señalar la causa principal de la Guerra de los 30 años y los conflictos internos producidos en la península en 1640 y las consecuencias que todo ello tuvo para España.</p>
---------	---

**Tabla 3.** Descripción de la actividad 3

<b>Actividad 3. La expulsión de los moriscos a través de las fuentes primarias.</b>	
<b>Fase de la secuencia de enseñanza-aprendizaje</b>	Desarrollo de contenidos.
<b>Contenidos</b>	El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.
<b>Competencias clave</b>	SC, CEC, CL, AA, SIE
<b>Competencias históricas</b>	Evidencia histórica, cambio y continuidad, dimensión ética.
<b>Espacio</b>	Aula
<b>Agrupamientos</b>	En grupos de cuatro.
<b>Recursos</b>	<p>Fuentes literarias: decreto de expulsión de los moriscos. Fragmento de <i>Don Quijote</i> donde se refleja la expulsión de los moriscos con el personaje de Ricote.</p> <p>Cédula de Felipe II al concejo de Murcia, ordenando que el capitán Luis Fajardo proceda a la expulsión de los moriscos del Valle del Ricote.</p> <p>Fuentes iconográficas: representaciones de moriscos de Christoph Weiditz, La expulsión de los moriscos, de Vicente Carducho, El embarque de moriscos en el Grao de Valencia y Expulsión de los moriscos del puerto de Vinaroz, ambos de Pere Oromig, La expulsión de los moriscos del puerto de Denia y El desembarco de los moriscos en el puerto de Orán, de Vicent Mestre. La Rebelión de Laguar, de Jacinto Espinosa, La rebelión de Muela de Cortes, de Vicente Mestre.</p> <p>Recursos audiovisuales. Video sobre la expulsión de los moriscos:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Brp7n4JS5v4">https://www.youtube.com/watch?v=Brp7n4JS5v4</a></p>

<b>Estándar de aprendizaje al que contribuye</b>	7.1. Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto.
<b>Criterio de evaluación</b>	7. Conocer la importancia de algunos autores y obras de estos siglos.
<b>Instrumento de evaluación</b>	Presentación PowerPoint y ficha de la actividad.
<b>Temporalización</b>	<b>Descripción</b>
15 min.	<p>Al comienzo de la sesión se comenzará una breve explicación de la profesora sobre la expulsión definitiva de los moriscos de España y los consecuencias que trajo consigo. Relacionándolo con las zonas de Murcia y Valencia, muy afectadas por esta situación. Nos centraremos en la Región de Murcia lo que nos permitirá establecer relaciones por proximidad. Se realizará una explicación sobre el Valle del Ricote, las ejecuciones de la Inquisición, las expulsiones y los moriscos que se quedaron de incógnito. Asimismo, se expondrán las consecuencias tanto económicas como demográficas que propició este acontecimiento.</p>
40 min.	<p>El alumnado trabajará en grupo los recursos didácticos: leerán y analizarán el decreto de expulsión y algunos fragmentos del Quijote sobre la Ricota y Francisca Ricota, donde se cuenta como una mujer y su hija quedan desamparadas al haber sido expulsado su marido por ser morisco. También se proyectarán las obras de arte, relacionándolas con lo expuesto en las fuentes escritas. Posteriormente deberán responder unas cuestiones sobre cómo fue el proceso de expulsión, bajo qué condiciones fueron expulsados los moriscos, cómo eran tratados por la sociedad y por el rey. Finalmente realizarán una actividad de simulación en la que redactarán una carta de despedida adoptando el papel de una mujer cuyo marido morisco acaba de ser expulsado. De este modo trabajarán la perspectiva histórica, posicionándose en la piel de un personaje del pasado.</p> <p>Para finalizar la actividad realizan una reflexión sobre la expulsión de los moriscos, si consideran injusta la situación y por qué, relacionándolo con la situación actual de discriminación que algunas personas inmigrantes sufren hoy en día.</p> <p>Si fuera posible, se realizará un pequeño coloquio sobre las reflexiones que han realizado.</p> <p>A través de esta actividad pretendemos trabajar la dimensión moral con la competencia social y cívica por medio de la reflexión de estos acontecimientos del pasado, además de la evidencia histórica, con el uso de las diferentes fuentes. Asimismo, se pretende desarrollar una educación en valores a través de la igualdad y la no discriminación. Además, también trabajaremos la causa y continuidad a través de la comparación de los acontecimientos pasados con la actualidad.</p>

**Tabla 4.** Descripción de la actividad 4

<b>Actividad 4. El siglo XVII: Un siglo de crisis.</b>	
<b>Fase de la secuencia de enseñanza-aprendizaje</b>	Desarrollo y aplicación de contenidos.
<b>Contenidos</b>	El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.
<b>Competencias clave</b>	SC, CEC, CL, AA, SIE
<b>Competencias históricas</b>	Causa y consecuencia.
<b>Espacio</b>	Aula.
<b>Agrupamientos</b>	Por parejas.
<b>Recursos</b>	Presentación PowerPoint donde se expondrá <i>La peste de 1649 en Sevilla</i> , <i>El joven mendigo de Murillo</i> , <i>La expulsión de los moriscos de Vicente Carducho</i> y la representación del <i>Cerro Rico de Potosí</i> .  Recursos audiovisuales: fragmentos seleccionados de la serie <i>La Peste</i> .
<b>Estándar de aprendizaje al que contribuye</b>	6.1. Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conducen a guerras como la de los “Treinta Años”.
<b>Criterio de evaluación</b>	6. Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa.
<b>Instrumento de evaluación</b>	Ficha de la actividad.
<b>Temporalización</b>	<b>Descripción</b>
25 min.	Se comienza con una explicación del docente sobre las crisis económica y demográfica del siglo XVII, ayudándose de la proyección de obras pictóricas de la época donde se muestran la situación de precariedad de gran parte de la sociedad española. a través de las imágenes de Murillo como <i>Muchachas en la ventana</i> , <i>la vieja y el niño</i> o <i>joven mendigo</i> para representar las clases más desfavorecidas...  La explicación concluirá con el repaso de otras consecuencias que afectaron a la crisis demográfica como las guerras, la expulsión de los moriscos o la emigración a América.
10 min.	Siguiendo en el agrupamiento por parejas, los alumnos y alumnas realizarán un breve Socrative para afianzar los contenidos transmitidos.

20 min.	<p>El alumnado tendrá que identificar y relacionar las causas y consecuencias de la crisis demográfica que atravesó el siglo XVII.</p> <p>De esta manera se pretende trabajar el pensamiento histórico a través de la causa y consecuencia de acontecimientos históricos que afectaron a la sociedad y configuraron el siglo XVII.</p> <p>Finalmente, la actividad concluye con la observación y el análisis de la pintura anónima <i>La peste de 1649 en Sevilla</i>, relacionándolo con las medidas tomadas en las epidemias pasadas y comparándolo con adoptadas durante la pandemia del Covid-19.</p>
---------	---

**Tabla 5.** Descripción de la actividad 5

<b>Actividad 5. Las diferencias sociales: hombres, mujeres y niños.</b>	
<b>Fase de la secuencia de enseñanza-aprendizaje</b>	Desarrollo y aplicación de contenidos.
<b>Contenidos</b>	El arte del Barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII.
<b>Competencias clave</b>	SC, CEC, CL, AA, SIE
<b>Competencias históricas</b>	Evidencia histórica, cambio y continuidad, perspectiva histórica, dimensión ética.
<b>Espacio</b>	Aula
<b>Agrupamientos</b>	Por grupos de 4.
<b>Recursos</b>	<p>Presentación PowerPoint. Fragmentos de <i>Educación de la mujer cristiana</i> de Luis Vives, <i>La perfecta casada</i> de Fray Luis de León, <i>Examen de ingenios</i> de Huarte de San Juan, <i>La hora de todos</i> de Quevedo, redondillas de María de San José, <i>Desengaños amorosos</i> y <i>La fuerza del amor</i> de María de Zayas.</p> <p>Presentación PowerPoint con obras como el <i>Retrato de sor María de Ágreda</i>, <i>Sor Jerónima de la Fuente</i>, <i>La transverberación de santa Teresa de Jesús</i>, <i>La levitación de sor Juana de la Encarnación</i>, <i>Santa Ana enseñando a leer a la virgen</i>, <i>Cristo en casa de Marta y María</i>, <i>Los discípulos de Emaús</i>, <i>Mujeres en la ventana</i>, <i>Retrato de María de Zayas</i>, <i>Autorretrato de Sofonisba de Anguisola</i>, <i>La dama del armiño</i>, <i>La Virgen de la Leche de Luisa Roldan</i>, <i>Retrato de Luisa Roldan</i>, <i>La gallinera</i>, <i>Mujer vendiendo fruta</i>, <i>Muchacha con flores</i> o <i>Las Hilanderas</i>.</p>
<b>Estándar de aprendizaje al que contribuye</b>	8.1. Identifica obras significativas del arte del Barroco

<b>Criterio de evaluación</b>	8. Conocer la importancia del arte del Barroco en Europa y en América. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado.
<b>Instrumento de evaluación</b>	Actividad presentada por el grupo en un folio.
<b>Temporalización</b>	<b>Descripción</b>
15 min.	Profundizaremos en la explicación de la situación de la mujer en la sociedad del siglo XVII, qué opciones de vida tenían, el papel que desempeñaban y la vida que llevaban las mujeres en las diferentes clases sociales. Para ello nos apoyaremos en la proyección de santa Ana enseñando a leer a la virgen, y se realizará un análisis de la obra a medida que se van comentando los aspectos de la vida de la mujer en el siglo XVII. También se proyectarán otras imágenes de mujeres de las clases populares, como, por ejemplo: <i>Los discípulos de Emaús</i> , <i>Cristo en casa de Marta</i> , para hacer alusión al trabajo en el hogar; <i>Sor Jerónima de la Fuente</i> o <i>Sor María de Ágreda</i> , para hacer referencia a la vida religiosa; <i>Las Hilanderas</i> o <i>La gallinera</i> para representar el trabajo femenino; <i>La vieja usurera</i> o <i>Muchachas en la ventana</i> para representar las clases más desfavorecidas.
40 min.	El alumnado, por grupos de cuatro, realizará una lectura y análisis de fragmentos de textos educativo-morales dirigido a la educación de las mujer como <i>La perfecta casada</i> de Fray Luis de León o <i>Instrucción de la mujer cristiana</i> de Luis Vives, con el fin de que puedan apreciar la consideración que tenían hacia el sexo femenino en la época y como debían ser las mujeres. También leerán fragmentos de <i>La dama boba</i> de Lope de Vega y <i>La hora de todos</i> de Quevedo, donde mejor se refleja la opinión social sobre las mujeres. Tendrán que contrastar con la lectura de fragmentos de obras escritas por mujeres como Sor María de San José, Sor Juana Inés de la Cruz o Marías de Zayas. Posteriormente, analizarán y valorarán la situación de las mujeres en la sociedad del siglo XVII.  Para finalizar, analizarán y valorarán la situación de las mujeres en la sociedad del siglo XVII. Trabaja la evidencia histórica a través del uso de fuentes primarias para confeccionar una visión de la situación social de la época, y también la dimensión ética de la historia, por medio de la comprensión del contexto social en el que estos textos fueron escritos y la exposición de una opinión personal sobre la situación de la mujer en la época.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de esta propuesta didáctica se ha pretendido diseñar unas actividades inclusivas a través de la incorporación de los contenidos sobre las mujeres a los contenidos recogidos en el currículo establecido por la legislación educativa. Con la finalidad de hacerlos más reales y aplicables, puesto que en el aula, principalmente, deben abordarse los contenidos mínimos recogidos por el currículo. Por consiguiente,

esta propuesta no se ha dedicado exclusivamente a la mujer en el Barroco español, aunque ha sido incorporada a lo largo de su diseño y desarrollo. Asimismo, el uso de la pintura ha hecho que los estudiantes puedan adquirir un mayor nivel cultural, empiecen a tomar contacto con la historia del arte y demuestra que las imágenes no son simples decoraciones incorporadas para ilustrar los libros de texto, sino que suponen testimonios directos, fuentes primarias de la época, y deben ser utilizadas como tal.

## REFERENCIAS

- Bel, J.C., Colomer, J.C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374.
- De la Cruz-Redondo, A. y García-Luque, A. (2022). Enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva de género: Concepciones del profesorado en formación inicial. En A. Escribano-Miralles, A. López-García y M.V. Zaragoza-Vidal (eds.). *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 53-66). Editum.
- García, A. (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Liberas y G. Romero (dirs.). *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-270). Pirámide.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. II Congreso Internacional de Didáctiques.
- López-Navajas, A. (2014) Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Morant, I. (1999). Mujeres e Historia. O sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la Historia. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, (4), 11-33.
- Pérez-Vejo, T. (2012). La representación de las revoluciones de la independencia en la pintura oficial hispanoamericana del primer siglo de vida independiente. Entre la memoria y la historia. En G. Butrón Prida (coord.). *Las Españas y las Américas: los españoles de ambos hemisferios ante la crisis de independencia* (pp. 251-274). Universidad de Cádiz, Servicio de publicaciones.
- Prats, J. (2003). Repensar el arte en la enseñanza. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 5-6.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 79-94.
- Rodríguez-Pérez, R.A. (2020). Imágenes e ilustraciones en la Edad Moderna en los Manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE). En F. García-González, C.J. Gómez-Carrasco, R. Cózar-Gutiérrez y R. Martínez-Gómez (Coords.). *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 71-80). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

## 51. (Des) e (Re)construção de Evidência Histórica para “ler” a complexidade do(s) passado(s) e do(s) presente(s) doloroso(s)

Oliveira, Filipe

*Univerisade do Minho, EDHILAB – Educação Histórica: Laboratório, Portugal*

**Resumo:** O estudo de investigação qualitativa inspirado na abordagem da *Grounded Theory*, tem como principal objetivo compreender como os estudantes portugueses, atendem ao conceito de Evidência Histórica, aliado aos desafios que as compreensões das diversas interpretações históricas podem apresentar, através de uma abordagem de temas significativos da História recente, integrando linhas de reflexão que problematizam as relações passado-presente.

Por vezes, o desconhecimento e o desprezo pelos passados dolorosos podem resultar na instrumentalização da História. Aqui, o currículo em História exprime a necessidade de refletir e eliminar preconceitos e estereótipos, omissão, ignorância ou reapropriação para fins ideológicos. Torna-se imprescindível desconstruir temas controversos do(s) passado(s) e presente(s) doloroso(s) por meio de questões múltiplas, plurais, multiperspetivadas para que o(s) possamos desconstruir e reconstruir e o(s) expressar, naturalmente. Este desafio educativo foi desenvolvido de forma intencional e sistemática, de forma que os estudantes principiem a deslindar os contextos de produção, os objetivos, os pontos de vista, as intenções e as não intenções, bem como as audiências das fontes históricas. Considera-se que o pensamento histórico promove a literacia histórica e deve ser um foco de atenção do professor para que, para além do conhecimento histórico desenvolvido, os estudantes sejam capazes de decidir e agir mesmo quando perante a desinformação.

**PALABRAS CLAVE:** Educação Histórica; Evidência Histórica; Pensamento Histórico; Novo Humanismo.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Na proposta da Educação Histórica, teoricamente desenvolvida e metodologicamente consolidada a partir das reflexões de Jörn Rüsen, Peter Lee, Isabel Barca, entre outros, o objetivo central da aprendizagem histórica assenta no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, contribuindo na orientação temporal necessária à tomada de decisões quotidianas. O contributo para a consciência histórica, ou seja, a capacidade de os estudantes orientarem-se no presente a partir do diálogo entre o espaço de experiência e horizonte de expectativas, é uma das principais contribuições da Educação Histórica para a vida práxis.

Para Borries (2011), a aprendizagem Histórica inclui o processo de conflito e o de mudança, como modo de atuação em relação à consciência Histórica e, envolver-se com a História “pesada” é tarefa intelectual da consciência Histórica. Esta relação não apresenta façção positiva e torna-se incompleta em determinadas situações, como quando se percebe a História “pesada” é sinónimo de Histórias conflituosas; História dos conquistadores; História dos perdedores ou “underground history”. Assim, interligar e conectar certas “peças” do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa válida e como transpor seus efeitos para o presente.

Conhecer a História significa dominar três ações cognitivas fundamentais: “compreender a história como uma forma de ver o mundo (...); adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica (...) e desenvolver uma imagem do passado que permita que os estudantes se orientem no tempo” (Lee, 2006). Esta competência permite que a História oriente os estudantes a fortalecerem a sua consciência Histórica, incentivando-os a pensar sobre o seu lugar no mundo e suas relações temporais. Portanto, o passado é assim interpretado com base em questões múltiplas, plurais, multiperspetivadas para que o possamos reconstruir e o expressar, naturalmente, de forma narrativa. Quando se perspetiva a orientação temporal como um modo de enriquecimento, considera-se que o prolongamento da vida do passado enriquece o ser humano por o ligar com eventos e pessoas antes de si próprio. Paradoxalmente, este ser é enriquecido pelo resultado que tem por base a brevidade do seu próprio segmento, ou seja, é enriquecido pelo projetar retrospectivamente a experiência presente. Evocar o passado torna-se inerente ao ser humano.

Posto isto, numa perspetiva de complexidade na direção de mudança importa referir como as interpretações Históricas são, aliás, representações e construções do passado, criadas em momentos particulares do tempo, por “agentes” particulares que têm “agendas” particulares e que visam, através dos questionamentos dos registos do passado, dar sentido ao tempo e à mudança. É, pois, preciso proporcionar aos jovens a análise de várias explicações, a argumentação e confronto sereno em relação a essas versões, a avaliação das mesmas quanto ao relativo poder explicativo e a comparação entre tempos. Esta proposta está no fio do que significa pensar historicamente com vista a uma orientação mais naturalista no tempo de cada um.

## **2. ANTECEDENTES TEÓRICOS**

As memórias individuais e coletivas devem ser valorizadas, pois constituem contributos importantes para a compreensão das “questões socialmente vivas”. As dimensões históricas e sociais do indivíduo, podem ser sustentadas por um ensino e aprendizagem que contribua para uma análise crítica do mundo atual, como aponta o olhar sistemática em Educação Histórica.



Segundo Rüsen (2001), a Consciência Histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Esta forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo, aliás, a Consciência Histórica pressupõe o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo.

Saber o que as pessoas fizeram no passado constitui um estímulo natural do ser humano para conhecer as suas origens. Para Barca (2013), saber História é procurar pensar historicamente para dar sentido humano às relações de passados - presentes – futuro e desenhar cenários de expectativa (sentido das relações temporais para o agir na vida quotidiana).

De facto, podemos apontar a existência de diferentes tipos de passado, baseados em diferentes modos de ler o presente, aliás, a compreensão do passado é mobilizada para a orientação temporal dos sujeitos (Rüsen, 1993). Em História, o passado é descrito e explicado em coerência com a evidência disponível. Paralelamente consideramos a memória como condição para darmos sentido ao tempo, procuramos conhecer as condições que permitem distinguir a consciência Histórica, como forma específica da interação humana com o tempo e com uma metodologia própria, de outros processos. Aqui, a Consciência Histórica tem, portanto, a função de “empurrar” à realidade uma orientação temporal, que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica.

Segundo Gago (2018), a linha de investigação em Educação Histórica considera que a aprendizagem é um processo de experiência de investigação Histórica que se desenvolve gradualmente. Propõe-se que, com base nas ideias prévias, se desenvolvam sistematicamente situações-problema cada vez mais complexas, visando-se uma progressiva elaboração em termos de literacia Histórica.

Deste modo, potenciar a competência Histórica ao nível de elaboração de pensamento acerca da Narrativa Histórica surge, para os estudantes, como algo que faz sentido para o seu presente e como ferramenta para pensar o futuro. De acordo com Barca (2004), tendo em conta a sociedade atual, é indispensável assumir uma abordagem socioconstrutivista, onde os estudantes sejam os intervenientes principais no processo de construção dos seus próprios saberes.

Portanto, a narração que exprime a Consciência Histórica é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática. O facto de se afirmar que a narrativa Histórica é a face material da interpretação do historiador significa que se entende a História como uma reconstrução do pensamento da ação humana do passado com base na Evidência. Partilham-se as ideias de Oliveira e Gago (2021) que apontam a necessidade de refletirmos sobre como os estudantes são capazes de questionar as fontes nas suas diversas mensagens, intenções, objetivos, finalidades, visto que é na reconstrução e desconstrução das interpretações narrativas acerca da realidade do passado que novas interpretações podem emergir fruto da Consciência Histórica de quem (re e des) constrói a realidade do passado.

### 3. MÉTODO E OBJETIVOS

Para este estudo foi feita uma recolha de ideias prévias. O trabalho das aulas seguiu a linha da aula-oficina, de Isabel Barca (2004). Sendo mais tarde feita uma recolha das ideias finais. Este estudo de investigação qualitativa, descritiva e interpretativa inspirado na abordagem da *Grounded Theory* (Charmaz, 2009), que pretende desenvolver de forma indutiva a teoria, sendo desenvolvida de forma provisória, e criando uma relação recíproca entre recolha de dados, análise e teoria, assumiu o principal objetivo de compreender como trinta estudantes portugueses do Ensino Básico, com idades entre os catorze e os quinze anos, atendem às Narrativas Históricas complexas. Simultaneamente, promover a (des e re) construção de Evidência Histórica através de várias questões orientadoras, com o intuito de cooperar alternativas para conhecimento histórico através inferências e argumentos justificados. A questão inicial que orientava este estudo era “Como é que os estudantes explicam as diferentes interpretações do passado baseadas na Evidência?”.

#### 3.1. Descripción del contexto y de los participantes

A experiência educativa inseriu-se na unidade do 9º ano de escolaridade: “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial”. Atendendo à organização da aula-oficina (Barca, 2004), procedemos à elaboração de uma Ficha de Ideias Prévias, de modo a conhecermos as ideias que os estudantes tinham a priori sobre os conceitos em análise – Genocídio, Resistência, Holocausto e Narrativa Histórica. Após uma análise detalhada de cada resposta dos estudantes, foi elaborada uma categorização das diferentes ideias apresentadas, de notar, em cada nível surgiram respostas com padrões diferentes. Paralelamente, pretendeu-se estimular o pensamento histórico dos estudantes através do levantamento de questões e hipóteses explicativas sobre o tema, envolvendo-os num ambiente de debate, fundamentando-se em fontes Históricas diversificadas - o estudante “como agente do seu próprio conhecimento” (Barca, 2004).

Contudo, a contínua invasão da Ucrânia por parte da Rússia levantou várias questões relevantes para discussão acerca dos conflitos mundiais na História. Neste sentido, propusemos uma tarefa, com fontes próximas, para abordar os temas “difíceis” em sala de aula. Esta prática de desafios surgira do nosso entendimento de que cumprir o currículo implicava cumprir as suas finalidades, nomeadamente o desenvolvimento de competências que permitiam a problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual e favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista», que visavam formar uma cidadania responsável e consciente. Desde logo, importa aferir que as categorias definidas não correspondem à totalidade de questões socialmente vivas que se incluem nos textos curriculares para o Ensino Básico enquanto temáticas que podem ser estudadas na sala de aula.

#### 3.2. Instrumentos e Procedimiento

Para dar início ao trabalho com a turma, realizamos um guião intitulado por “Passados e Presentes Dolorosos”. Num primeiro momento, o professor orientador, propôs a realização da primeira parte deste instrumento colaborativo entre os estudantes (três estudantes por grupo) que foram confrontados com um conjunto de fontes Históricas: “Excerto do vídeo “A batalha de Berlim – 1945””; “Fonte iconográfica que representava a Europa após a II Guerra Mundial e a divisão de Berlim (1945)””; “Fonte iconográfica de Eleanor Roosevelt onde apresenta a 1 de novembro de 1949 um *poster* da Declaração Universal dos

Direitos Humanos”; e o “Excerto de uma notícia que dava conta do aumento rápido dos ataques a operações humanitárias até 2021”.

Estas deveriam ser cruzadas alvo de inferências, cruzamento de informações e debate de argumentação/contra-argumentação pelas equipas. Assim, para focalizar o “olhar” e orientar e promover a desconstrução e reconstrução de Evidência, foram apresentadas as seguintes questões para cada fonte: “Qual é o assunto?”; “Quando ocorreu?”; “Entre quem...?”; “Quais foram as consequências? (políticas, económicas e sociais)”.

Posteriormente, de forma a estabelecer uma “ponte” entre os fenómenos que marcam o tempo presente considerando a luz do passado e promover a orientação temporal, o professor propôs que os estudantes partilhassem as suas ideias acerca das seguintes questões: “Com base nas fontes que acabaram de analisar, consideram que os conflitos mundiais acabaram ou permaneceram na atualidade?”; “Que diferenças e/ou semelhanças encontram?”.

Por conseguinte, o segundo momento do guião, foram colocadas fontes “recentes”, com o objetivo de combatermos as “epistemologias do senso comum” sobre as realidades presentes tendo em vista uma História com rigor metodológico e contraintuitiva. Partilharam-se as seguintes fontes: “Excerto do vídeo do discurso onde o presidente da Rússia Vladimir Putin afirma os seus objetivos com o início do conflito – “Russia’s Putin: The US is parking missiles "on the porch of our house"; “Relato de uma testemunha Ucraniana que revela como o conflito dura há oito anos”; “Discurso do presidente da Ucrânia - Volodymyr Zelensky”; “Fonte iconográfica de jornalista russa que apresenta um cartaz com mensagem “NO WAR” (...); “Lead de um jornal português com a perspetiva do presidente polaco e a sua afirmação de que os ataques russos têm selo de um genocídio”; e “Lead de dois jornais internacionais que comparam o conflito Ucrânia e Rússia com a Segunda Guerra Mundial”.

Num outro momento deste mesmo guião, foram apresentados diferentes *Tweets* sobre o conflito recente. Tendo em conta o mundo das redes sociais, os estudantes são constantemente bombardeados com narrativas diversas, umas mais válidas do que outras, mas que por serem atrativas muitas vezes impressionam e imprimem-se na sua consciência. Por isso, apresentaram-se as seguintes questões: “Os autores estão a definir diferentes critérios para definir o conceito de conflito?”; “Quão bem fundamentadas estão estas interpretações?”; “Qual “fonte” aumentará mais o nosso conhecimento sobre o conflito?”; e “Que questões gostarias de colocar?”.

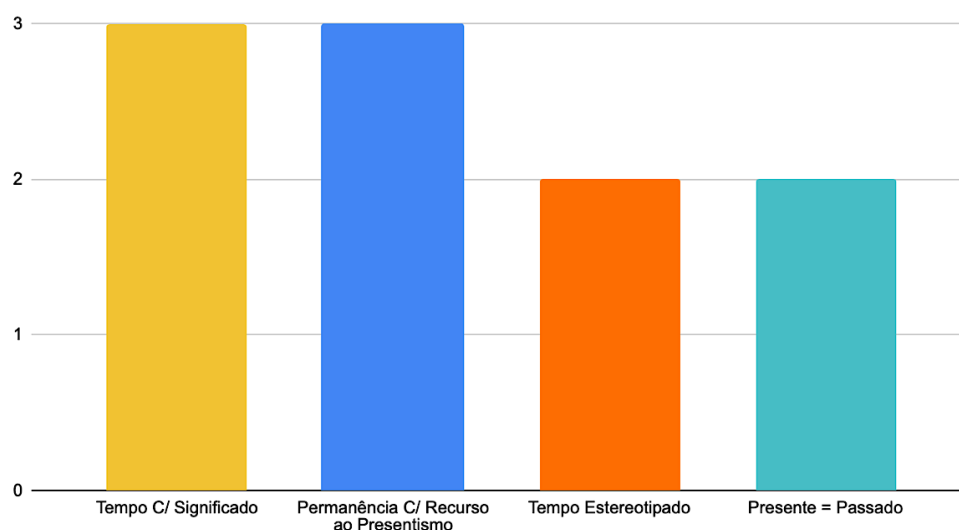
Desejava-se orientar os estudantes a analisar para lá do relato da informação visível e do contexto de produção. Este caminho deve ser trilhado com desafios continuados e orientados pelo professor que vise o desenvolvimento de um pensamento histórico mais sofisticado que permita que estes jovens consigam desenlaçar a informação e desinformação, através dos meios digitais onde proliferam as designadas *fake news*.

#### **4. RESULTADOS**

Atendendo ao limite de páginas para este artigo, apresentamos abaixo a análise filtrada das respostas expressas pelos estudantes, às questões: “Com base nas fontes que acabaram de analisar, consideram que os conflitos mundiais acabaram ou permaneceram na atualidade?”; “Que diferenças e/ou semelhanças encontram?” e “Quão bem fundamentadas estão estas interpretações?”.

Para uma fácil leitura das ideias dos estudantes que emergiram das suas respostas a estas questões, optamos por as organizar em gráficos de análise. No gráfico 1 espelhamos as categorias que surgiram da análise das ideias dos estudantes à questão “Com base nas fontes que acabaram de analisar, consideram que os conflitos mundiais acabaram ou permaneceram na atualidade?”.

Surgiram quatro grandes categorias que designamos por Tempo com Significado e Permanência com Recurso ao Presentismo contando ambos com três grupos e Tempo Estereotipado e Presente = Passado ambos com duas equipas.



**Figura 1.** Categorização da questão: Com base nas fontes que acabaram de analisar, consideram que os conflitos mundiais acabaram ou permaneceram na atualidade?

Apresentam-se, de seguida, exemplos das respostas dos estudantes que integraram cada uma das categorias que emergiram.

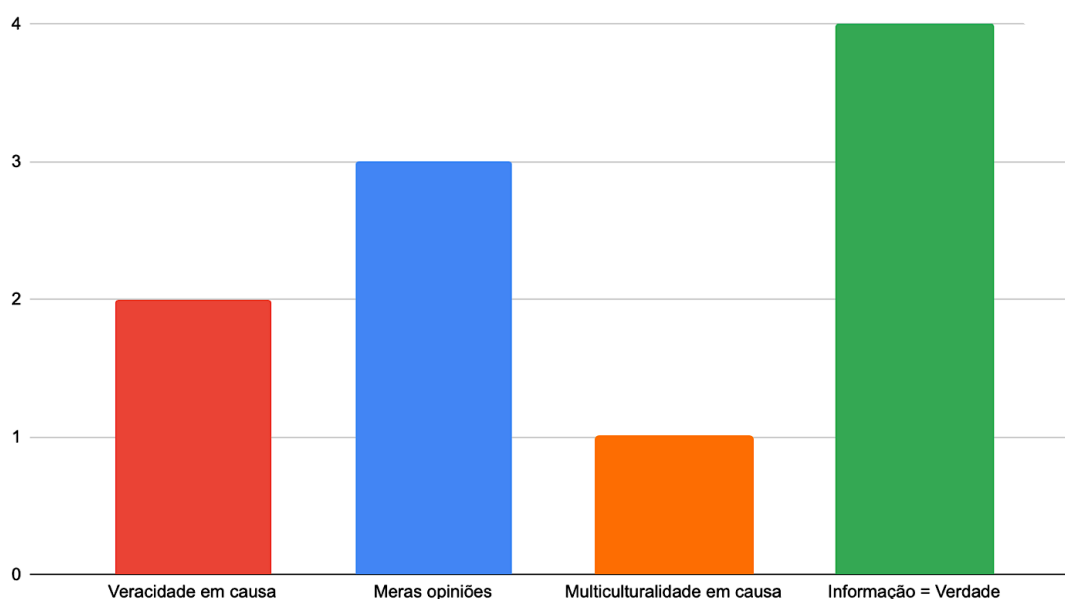
- Tempo com Significado, grupo três “Atualmente, os conflitos mundiais permaneceram, mas pioraram nas últimas décadas - mesmo com escalas diferentes - de acordo com os “Ataques e operações humanitárias”.”.
- Permanência com Recurso ao Presentismo, grupo um “Os conflitos mundiais permanecem na atualidade como por exemplo ao nível da guerra na Ucrânia e outros conflitos no continente africano e asiático. Há cada vez mais ataques a operações humanitárias que resultam num escalar dos conflitos mundiais”.
- Tempo Estereotipado, grupo quatro “Com base nas fontes, consideramos que os conflitos mundiais não são tão recorrentes como foram no passado, uma vez que, existiu em certos momentos um cuidado em não globalizar determinado conflito.”
- Presente = Passado, grupo dois “Atualmente ainda existem conflitos mundiais como no passado. São várias as semelhanças, aliás, antigamente também existiam ajudas humanitárias.”

Resumidamente, da análise das ideias dos estudantes à questão “Que diferenças e/ou semelhanças encontram?”, emergiram cinco categorias centrais. Desta forma, cinco grupos revelaram uma

Compreensão Restrita, dois grupos consideram que A História é outra vez possível e as categorias Compreensão Temporal, Compreensão por agentes e ações e Opinião Emergente contam com um grupo.

Parte da turma, revela uma compreensão sobre de que formas o passado é representado nas ideias Históricas estruturadas pelas narrativas dos manuais escolares, ou artigos de História (Cultura Histórica). Podemos afirmar que os autores organizam a sua Consciência Histórica a partir da maneira pela qual suas narrativas são construídas. Aqui, sentimos a necessidade de como as ações e os eventos de narrativa têm de ser compreendidos como um todo e estão relacionados por uma rede de descrições coincidentes. Esta coincidência pode não ser parte da narrativa em si mesma como uma coisa a seguir à outra, mas só a compreensão de todas as ações e dos eventos como um todo. De facto, há a necessidade de compreender a sua História. No que diz respeito ainda aos estudantes, o foco de preocupação para o desenvolvimento do seu pensamento histórico recai na fundamentação de opinião.

Segue-se a apreciação das respostas à questão: “Quão bem fundamentadas estão estas interpretações?”. Esta fez emergir quatro categorias diferenciadas. Deste modo, quatro grupos consideram que existe uma relação eficaz entre a Informação = Verdade; três grupos consideraram Meras Opiniões; dois grupos vistam a Veracidade em Causa e um grupo Multiculturalidade em Causa.



**Figura 2.** Categorização da questão: “Quão bem fundamentadas estão estas interpretações?”

Partilha-se, se seguida, exemplos que espelham as categorias que surgiram.

- Informação = Verdade, grupo três “O primeiro tweet utiliza dados e factos – os acordos de Minsk, sendo por isso a fonte mais bem fundamentada (...)”.
- Meras Opiniões, grupo um “Estas interpretações. Ao conflito encontram-se fundamentadas com algumas ideias, contudo, de forma confusa e pouco credível e com argumentos pouco válidos e duvidoso, concluímos que são simplesmente opiniões”.
- Veracidade em Causa, grupo cinco “Estas fundamentações não têm total veracidade, pois apenas afirmações nas redes sociais. Mesmo usando argumentos válidos não podemos considerar fontes Históricas totalmente fiáveis”.

- Multiculturalidade em Causa, grupo sete “As afirmações não estão devidamente fundamentadas. O último comentário usa a multiculturalidade como um certo argumento para a guerra sendo que há países multiculturais em paz (Suíça). A primeira, embora fundamentadas com um site, esquece que foi a Rússia e anexou a Crimeia com um pseudo-referendo. A segunda, usa um site que parece manter uma postura antiocidental”.

O objetivo traçado pretendia promover, não só a compreensão do contexto de produção pelos estudantes, mas também a interpretação de fundamentações diversificadas, em termos de suporte, mensagem e estatuto, encorajando-os a questionar de forma Histórica e a colocar questões cada vez mais complexas. Todavia, continua a existir um longo caminho de sofisticação de ideias e pensamento histórico. Deve-se, por isso, contribuir para promoção de uma Consciência Histórica orientada para o desenvolvimento humano (Barca, 2013).

Importar esclarecer que a última parte do guião proposta ao grupo-turma, terminava com o desafio da construção de uma narrativa com várias linhas orientadoras, como por exemplo, “A resistência na luta contra as “forças invasoras” face à II Guerra Mundial e ao presente conflito entre a Rússia e Ucrânia”; “O contributo dos média para diminuir/combater/aumentar os conflitos. Justifiquem”; “Ideias” para acabar com o conflito. Fundamentem.”, entre outras. Contudo, este momento final ainda está a ser analisado e espera-se brevemente poder partilhar os resultados dessa análise. Entretanto, toda a experiência de aprendizagem partilhada alicerçou-se no trabalho dos estudantes com base em fontes Históricas multiperspetivadas e como é que pensam as diferenças nas interpretações Históricas visando desenvolver o pensamento histórico dos mesmos acerca da Multiperspetiva Histórica, bem como a sua orientação temporal acerca do modo como se lida e trata o que é estranho quer no passado quer no presente.

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Os resultados da tarefa evidenciaram ainda que a articulação da educação histórica com a avaliação formativa construtivista potenciou o pensamento histórico destes estudantes acerca de assuntos tão complexos com as questões transnacionais (mesmo que com diferentes níveis de complexidade e sofisticação) e que contribuiu para a sua construção identitária. Para operacionalizar o conceito e Evidência e Narrativa Históricas, foi essencial que o professor tivesse consciência da importância do uso da Evidência de acordo com critérios metodológicos da História, em articulação com os currículos da disciplina, nomeadamente com tarefas que desafiassem as ideias prévias dos estudantes e estimulassem a interpretação Histórica.

Procurou-se aferir como é que os estudantes pensavam as interpretações Históricas, as suas diferenças e como as poderiam validar. Após a análise de dados, concluímos como os estudantes ainda têm dificuldade em organizar a informação significativa, e o conteúdo acaba por se fragmentar em tópicos. De facto, aqui a literacia Histórica serve tanto para melhorar a consciência metacognitiva dos estudantes e a sua capacidade de expor e avaliar os seus próprios pressupostos prévios, como para os equipar com um aparelho metodológico e conceptual necessário para construir e desconstruir proposições sobre o passado. Importa recordar que a partir da recolha de fontes e informações sobre os temas, colocamos em Evidência as diferentes perspetivas e as vivências de quem participou, indireta ou indiretamente, nos conflitos apresentados. Estipulamos a necessidade de se construir uma narrativa coerente com as múltiplas perspetivas decorrentes da diversidade de memórias individuais que se devem auscultar.

Parece poder-se afirmar que, embora exista ainda um caminho a percorrer em termos de construção de Evidência Histórica a partir das fontes que promova um olhar mais sofisticado que vá além do relato da informação visível e do contexto de produção, os jovens demonstram capacidade de desconstrução e reconstrução das mensagens das fontes Históricas atendendo aos objetivos, intenções e pontos de vista dos seus criadores. Este caminho deve ser trilhado com desafios continuados orientados pelo professor que vise o desenvolvimento de um pensamento histórico mais sofisticado que permita que estes jovens consigam deslindar a informação. As experiências temporais da vida prática desenvolvem, de forma complexa e científica, a cognição Histórica. Reiteramos que, para a aprendizagem ser mais significativa, é crucial que se desenvolvam conceitos metahistóricos articulados com as temáticas relacionadas aos conceitos substantivos (Oliveira, 2021).

Em conclusão, após uma partilha de ideias por parte da turma, apontamos o tema – “quando o passado é dor no presente” - também destacado pelos franceses como “questões socialmente vivas”. As memórias individuais ou coletivas devem, segundo a turma, ser valorizadas para a compreensão das “questões” anteriormente mencionadas. Neste momento de metacognição, por exemplo, os estudantes aplicaram vocabulário adquirido a novas realidades.

Clarificamos que a História tem como face material a narrativa Histórica, que pode ser expressa em diversos suportes, mas que tem como objetivo fundamental descrever e explicar as ações humanas ao longo do tempo, na sua abrangência e profundidade, suportando-se nas fontes Históricas, na Evidência construída seguindo critérios de inteligibilidade, plausibilidade e objetividade crítica (Oliveira, 2021). O ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo “chocar”, o “objetivo é suscitar a reflexão dos estudantes”, de forma a suscitar possíveis questões associadas a conteúdos de caráter revisionista ou negacionista.

A experiência empírica visou simultaneamente uma abordagem de temas significativos da História recente, integrando linhas de reflexão que problematizam as relações passado-presente. Aliás, Oliveira e Gago (2021), recordam que, para a História, o pensamento crítico significa revelar o “invisível”, o que se desconhece; ou seja, colocar questões, cruzar Evidência e juntar as várias peças acerca do que ainda não se sabe. Os dados também revelaram, implicitamente, ideias ligadas à construção da Evidência. Em relação a este conceito metahistórico, notou-se um esforço por parte dos jovens em elaborar as suas conclusões a partir das fontes. O desafio revelou ainda a existência de diversas competências narrativas entre os estudantes participantes – umas mais sofisticadas do que outras, fruto do seu pensamento histórico e expressão da sua consciência.

Assim, a interpretação torna os factos históricos. Os contextos históricos em que os factos estão inseridos não podem ser derivados das próprias fontes. As fontes não podem saber o que veio depois delas. Importa esclarecer que o contexto não é simplesmente imposto aos factos. A interpretação aborda esta ocorrência. A interpretação filtra aquelas relações ou conexões que são importantes para a resposta a uma questão histórica particular. Os docentes podem realizar uma diversidade de tarefas para incentivar não só a compreensão do contexto histórico pelos estudantes, mas também a interpretação de fontes diversificadas, impulsionando-os a questionar multiperspetivamente as fontes e a colocar questões cada vez mais sofisticadas.

Sabemos o que sabemos sobre o passado através da construção inferencial inconstante do argumento histórico, e é um argumento que nos leva da existência de relíquias e relatos do passado a afirmações sobre as pessoas passadas, acontecimentos e estados de assuntos dos quais estes itens são vestígios e restos mortais (Megill, 2007). O facto de se afirmar que a Narrativa Histórica é a face material da interpretação do historiador significa que se entende a História como uma reconstrução do pensamento da ação humana do passado com base na Evidência. Um dos principais objetivos da Educação Histórica é desenvolver o "pensamento histórico" dos estudantes (Lévesque, 2008) e o pensamento histórico é fulcral para o "conhecimento histórico".

## REFERENCIAS

- Ashby, R. (2003). The concept of Historieal Evidence: Curriulum demands and children's understandings. *Educação Histórica eMuseus.. Actas das 2as. Jornadas Internacionais de Educação Histórica (37-55)*. Braga: Cied: IEPI Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, (42), 59-71.
- Barca, I. (2013). Educação histórica e história da educação. *Revista Pombalina*, (39), 315-333. <http://hdl.handle.net/10316.2/38582>
- Chapman, A. J. (2009). *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16–19-year-old students' ideas about explaining variations in historical accounts* (Tese de Doutoramento). Londres: Institute of Education, University of London.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada – Guia Prático para a análise qualitativa*. Artmed Editora.
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. (1.<sup>a</sup> Ed.). CITCEM. Edições Afrontamento.
- Lee, P. (2001). Progression in student's understandings of the discipline of history. I. Barca (Coord.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-27). Universidade do Minho.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. In *Educar Especial*, 131-150.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Oliveira, F. & Gago, M. (2022). *Desconstruir E Reconstruir a Lógica Das Interpretações Históricas Baseadas Em Evidência Através das Propostas Da Teoria das Inteligências Múltiplas* (Relatório de Estágio). Universidade Do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/78655>
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica - Teoria da História, os fundamentos da ciência histórica*. Editora UnB.



Rüsen, J. (2016). Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. In *Revista História Hoje*, 5(9). ANPUH: Brasil, 159-170.

Von Borries, B. (2011). Coping with Burdening History<sup>1</sup>. *Historicizing the uses of the past*, 165.

## 52. Pautas didácticas para el conocimiento del patrimonio inmueble contemporáneo de Málaga por la ciudadanía

Santana Guzmán, Antonio Jesús

*Universidad de Málaga, España.*

**Resumen:** Aunque, actualmente, el patrimonio cultural es uno de los mayores recursos económicos con los que cuenta Málaga en la actualidad, la identificación de la sociedad con éste, y por lo tanto su cuidado y salvaguardia, no tienen el mismo protagonismo, no estando presente en muchas ocasiones; esta situación se vuelva aún más crítica en relación a la arquitectura y el urbanismo contemporáneos. Es por ello que, a través de la educación patrimonial -en cualquier rango de edad- y con la participación de equipos multidisciplinares, se fomenta la vinculación entre los sujetos y los objetos, haciendo uso del propio entorno cotidiano de los participantes, de juegos que permitan comprender los procesos constructivos, de fuentes documentales y de rutas específicas *in situ*, entre otros instrumentos. Este proyecto desarrolla -y propone- acciones de conocimiento-aprendizaje que fomentan una implicación más activa por parte de la ciudadanía a través de su actitud crítica y su compromiso social, favoreciéndose así la puesta en valor y la conservación del patrimonio cultural más cercano.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio cultural, arquitectura contemporánea, urbanismo contemporáneo, difusión, puesta en valor.

## 1. INTRODUCCIÓN

### **Problema/cuestión:**

La identificación entre el patrimonio y la sociedad es esencial para entender los bienes como algo propio, pero este vínculo no siempre resulta innato; por ello es fundamental ponerlos en valor y darlos a conocer para que la ciudadanía los considere como suyos, generando así conexiones entre sujetos y objetos que implicarán a aquellos en la salvaguarda de estos. Dicho asunto es arduo en relación al grueso espectro que abarca todo el patrimonio cultural y sus diversas problemáticas, pero lo es aún más, de manera específica, cuando se trata de obras que han sido producidas en un periodo relativamente reciente, ya que la ausencia de distancia temporal hace que gran parte de la sociedad no se sienta identificada con ellas, a pesar de que no dejan de ser representativas de la producción cultural de su momento; en esta particular situación se encuentran la arquitectura y el urbanismo contemporáneos. Por todo ello, surge cierta desconexión conceptual entre los bienes y conjuntos inmuebles contemporáneos y los que les precede.

En la mayoría de ocasiones el distanciamiento con estos elementos patrimoniales más actuales proviene de varios aspectos: la dificultad o imposibilidad de entender las relaciones e influencias de estilos anteriores presentes en los mismos; la preeminencia visual de un lenguaje nuevo y distinto; los rápidos cambios insertados en relación al avance tecnológico; el uso de nuevos materiales específicos; la elección de otras formas; la eliminación de elementos que no son puramente funcionales; etc. Así, el usuario acostumbrado a la tradición cuenta con una idea preestablecida sobre los bienes inmuebles, no llegando a aceptar, en muchos casos, los nuevos modelos utilizados o la estética presente en los mismos; un claro ejemplo es la arquitectura religiosa posterior al Concilio Vaticano II (Mayorga, 2015). Pero también ocurre al contrario, cuando se exaltan de manera exacerbada los valores presentes en la arquitectura y el urbanismo contemporáneos y se anteponen a aquellos presentes en los edificios y conjuntos previos a dicho periodo; en muchos casos esta actitud deriva en la concepción de lo histórico como algo viejo y desactualizado. Los desapegos, generados en uno u otro sentido, enfatizan aún más el ya citado distanciamiento entre estos productos culturales de periodos históricos distintos; cabe además reseñar que estos sentimientos no solo surgen en la sociedad de a pie, sino también en especialistas e instituciones, lo que acrecienta aún más estas desavenencias.

### **Antecedentes teóricos:**

Entre los factores de riesgo que hacen vulnerable la arquitectura y el urbanismo contemporáneo, el *Plan Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural del Siglo XX* destaca uno principal: “El desconocimiento social de su valor patrimonial”, que vincula principalmente a “la inevitable falta de perspectiva temporal con la que debe acometerse cualquier caracterización o valoración del patrimonio de tan reciente periodo” (Ministerio de Cultura y Deporte, s.f., 9-10), sin embargo, así, se da prevalencia al valor histórico frente al resto. Ante la preocupación por los inmuebles contemporáneos, serán las organizaciones internacionales las que, por vez primera, muestren la inquietud por su conservación y restauración, así como por su difusión a la ciudadanía. En la *Carta de Atenas* (1931, pto. 2), al hablar de “edificios” se hace uso del vocablo “monumento”; tiempo después, en la *Carta de Venecia* (Icomos, 1964, art. 1), el concepto se amplía, indicándose que “Se refiere no sólo a las grandes creaciones sino también a las obras modestas que han adquirido con el tiempo una significación cultural”; y, en la posterior *Carta de Cracovia* (2000/10/26, preámbulo), ya se recogen otras nociones esenciales como la de “diversidad cultural”, “pluralidad de valores” y “memoria colectiva”, destacando la importancia que tiene el cuidado que cada comunidad debe ejercer sobre su patrimonio.

Aunque los textos internacionales tratan en su mayoría aspectos vinculados con la conservación y restauración, también se comienza a tener conciencia en ellos de la importancia que tienen al respecto tanto la educación como la difusión. Así, la *Carta de Atenas* (1931, ptos. 2, 10) indica “que la mejor garantía de conservación [...] proviene del afecto y del respeto del pueblo, y [...] emite el voto de que los educadores dedicaron [sic] todo su cuidado para habituar a que la infancia y la juventud se abstengan de todo acto que pueda degradar a los monumentos y los guíen para que entiendan su significado y se interesen, en forma más general, por la protección de los testimonios de toda civilización”. Por otro lado, la *I Conferencia europea de Ministros responsables de la salvaguardia y rehabilitación del Patrimonio Cultural Inmobiliario* recoge entre sus recomendaciones la importancia que supone la introducción “en la enseñanza [de] programas elaborados específicamente para despertar la sensibilidad de los jóvenes y el sentido de responsabilidad con respecto a su entorno cultural”; y en la *IV Conferencia europea de Ministros responsables del Patrimonio Cultural* se considera la importancia que tienen tanto “La pedagogía del patrimonio” como “los valores que poseen las personas encargadas de la interpretación del patrimonio” (Conferencia de Ministros 1969/11/26-27, recom. 3.h & 1996/05/30-31, pto. B.9). La excelencia que se concede a la educación como herramienta esencial a la hora de concienciar a la ciudadanía, pero principalmente a las futuras generaciones sobre la importancia de mantener el patrimonio arquitectónico, también se valora en otros textos entre los que cabe destacar: la *Carta europea del patrimonio arquitectónico* (1975), la *Declaración de Ámsterdam* (1975); la *Convención de Granada* (1985); y el *Documento de Madrid* (2011). Sin embargo, este criterio no está apenas presente en la normativa legislativa de los bienes culturales del territorio afectado, es decir, tanto en la *Ley del Patrimonio Histórico Español* (1985) como en la *Ley del Patrimonio Histórico de Andalucía* (2007); en cambio, si ha sido incluido en la reciente *Ley de Calidad de la Arquitectura*, donde se considera esencial “la educación y la formación en el ámbito de la arquitectura, con especial atención a la educación primaria y secundaria” (España, 2022/06/15, art. 2.h).

Lleida Alberch (2010, 42-43), a la hora de plantear la didáctica apropiada para aplicar en relación a los bienes inmuebles, indica que estos tienen “una triple dimensión como objeto construido, fuente histórica e instrumento didáctico”, así como que la acción correcta es conseguir que el estudiantado se realice preguntas sobre el patrimonio arquitectónico, generando así nuevos conocimientos, y no un aprendizaje simplemente por recepción.

**Objetivos:** El reto principal es acercar la arquitectura y el urbanismo contemporáneos a la ciudadanía; este interés debe derivar en un doble resultado: por un lado “favorecer el disfrute de los valores” patrimoniales por la sociedad y por otro “garantizar la preservación de los bienes culturales”, tal y como recoge el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEP)*, (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, 4-5). Es decir, patrimonializar, o lo que es lo mismo, hacer que la ciudadanía los considere como propios y se sienta identificados con ellos, convirtiéndolos así en parte de su memoria colectiva (Tugores & Planas, 2006, 19-20). Para ello será necesario hacer uso de la educación patrimonial - disciplina de carácter multidisciplinar- en los diversos ámbitos educativos: el formal (AEF), incluyéndola en el currículum de todas las edades; el no formal (AENF), con la realización de actividades desarrolladas por especialistas del ámbito patrimonial; y el informal (AEI), vinculado a los círculos sociales más cercanos. El objetivo debe ser fomentar el interés por parte de cualquier persona.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

En la sociedad actual, el patrimonio cultural, y por ende el contemporáneo, “es un elemento de consumo y un instrumento educativo”, por lo que resulta esencial su difusión “reconociendo su valor formativo, su capacidad de generar riqueza y de crear conocimiento” (Lleida, 2010, 41). Como se ha indicado el participante principal a quien va dirigida esta acción es la ciudadanía, considerándose cualquier rango de edad. Para analizar el contexto del AEF, se debe ser consciente de como se insertan en los contenidos de la enseñanza el patrimonio, tanto el cultural, como el inmueble contemporáneo; y, en este caso, los bienes y conjuntos inmuebles construidos desde el siglo XIX hasta la actualidad, dentro del territorio que nos ocupa, la provincia de Málaga. En las disposiciones jurídicas el patrimonio cultural está considerado desde las fases más tempranas, mientras que el patrimonio inmueble no se cita hasta estadios más avanzados. Será la ‘Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)’, presente en todas las fases, la que prioritariamente se encargue de estos argumentos.

La Educación Infantil -de carácter voluntario- se considera esencial “para el aprendizaje permanente”. En ella se pretende favorecer la creación de una “conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad a través de un primer acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas”. Son dos las áreas en las que aparece el patrimonio cultural: ‘Descubrimiento y Exploración del Entorno’ y ‘Comunicación y Representación de la Realidad’, vinculándose a la importancia del respeto por el mismo y a su valoración, respectivamente (España, 2022/02/28, 14569, 14572, 14585 & 14589).

En la Educación Primaria -ya obligatoria- se alude a la identidad y a la diversidad cultural, y se busca el reconocimiento e interés por las diversas categorías de los bienes culturales, a través de su disfrute, valoración y conservación, siempre desde la sostenibilidad y considerando el territorio en el que se vive. Por vez primera se manifiestan el patrimonio tangible y el intangible, facilitándose así aprender las características y circunstancias específicas de cada uno de ellos. En el área ‘Educación Artística’ se fomenta no solo el conocimiento sino también la investigación de los bienes, lo que supone la experimentación por parte del alumnado (España, 2022/03/02, 24411-24413, 24416, 24421, 24432), avivando así su interés y preocupación por los mismos.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) inserta la materia ‘Educación Plástica, Visual y Audiovisual’, con un primer bloque, denominado ‘Patrimonio artístico y cultural’. Es aquí donde, por vez primera, se incluyen, entre los saberes básicos, las manifestaciones contemporáneas, las locales y el patrimonio arquitectónico (España, 2022/03/30, 41576, 41604-41605, 41640-41641 & 41645), convirtiéndose en el momento perfecto para encajar pautas didácticas para el conocimiento de los bienes inmuebles contemporáneos. En la siguiente etapa, el Bachillerato -no obligatoria-, se expone la intención de involucrar al alumnado en la valoración del patrimonio independientemente del momento temporal del cual sea resultado. Dentro de la modalidad específica ‘Artes’ se oferta como materia optativa ‘Fundamentos Artísticos’; y en ‘Humanidades y Ciencias’ se ofrece ‘Historia del Arte’. Ambas incluyen aspectos novedosos en sus saberes básicos: en ‘Fundamentos Artísticos’, contenidos relacionados con la arquitectura y el urbanismo contemporáneos desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, además, se considera el arte un “instrumento de transformación de la sociedad”; en ‘Historia del Arte’ se reflexiona sobre “la creación del espacio arquitectónico, [...] el urbanismo, y la relación del arte y el patrimonio con la naturaleza y el desarrollo sostenible”, tratando la afección al territorio.

Esta materia, entre sus competencias específicas inserta: “la diversidad y heterogeneidad, tanto diacrónica como sincrónica de los criterios estéticos”, “las relaciones de influencia, préstamo, continuidad y ruptura” entre los diversos momentos artísticos, y las “manifestaciones culturales, rechazando todo tipo de prejuicio y estereotipos discriminatorios” (España, 2022/04/06, 46074, 46199, 46201, 46205, 46234-46235, 46237-46239, 46241). Son todos estos puntos esenciales para entender y poner en valor la arquitectura y el urbanismo contemporáneos. En el ámbito regional, se proporciona como materia optativa ‘Patrimonio Cultural de Andalucía’, que cuenta entre sus saberes básicos con “Patrimonio y desarrollo urbano” (Andalucía, 2022/06/23, 4, 262), donde se tratan aspectos vinculados a la convivencia de bienes inmuebles de diversos periodos históricos, así como al perjuicio que se puede causar sobre la arquitectura ya existente, asuntos que, sin duda, resultan esenciales analizar a la hora de difundir sus valores patrimoniales.

Ya en los estudios universitarios, la presencia de la arquitectura y el urbanismo contemporáneos, en el caso de Málaga, se reduce básicamente a grados específicos de estos ámbitos: Historia del Arte y Arquitectura; así como, de manera puntual, en algunas asignaturas de otras carreras en las que se trate el patrimonio cultural, y en posgrados determinados. Por otro lado, actualmente, el ‘Aula de Mayores’ imparte actividades formativas que incluyen estos bienes inmuebles de manera más específica y vinculados a la provincia.

## **2.2. Instrumentos**

Tal y como se ha indicado, resulta esencial incluir la educación patrimonial en los ya citados AEF, AENF y AEI; el *PNEP* advierte que “todos ellos se interrelacionan de forma continua”, y que es necesario proporcionar recursos para que sus programaciones sean conjuntas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, 5). En relación a los instrumentos planteados para acercar a la ciudadanía de todas las edades -estudiantes o no- el patrimonio inmueble contemporáneo, se plantean aquí diversos recursos: el propio entorno físico de cada participante, juegos, maquetas, fotografías, planos, bibliografía, webgrafía, tecnologías computacionales, nuevos materiales creados *ad hoc*, colaboración con instituciones y equipos multidisciplinares, etc.

## **2.3. Procedimiento**

Como eje principal de estas estrategias se ha tenido en cuenta la situación laboral y experiencia del autor de este texto, Personal Docente e Investigador del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Málaga, así como sus vínculos con diversas instituciones del mundo cultural. Por ello, algunas de las estrategias planteadas ya han sido llevadas a cabo y otras se proponen para futuras actuaciones.

En el marco del AEF, una de las actividades más enriquecedoras es la del conocimiento del entorno más cercano al centro de educación en el que el alumnado se está formando ya que, en las etapas más tempranas, suele coincidir con el lugar de residencia y por lo tanto donde desenvuelve sus actividades más cotidianas; se seleccionarán los bienes inmuebles más interesantes y con mayores posibilidades para realizar itinerarios apropiados. Esta acción puede desarrollarse en todos los estadios, si bien preferiblemente desde Infantil a Bachiller; es por ello que en la asignatura ‘Complementos para la formación disciplinar de Geografía, Historia y Filosofía’ del máster universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga se ha planteado como argumento para futuras situaciones de aprendizaje.

Igualmente, resulta interesante acercar al estudiantado el conocimiento-aprendizaje del patrimonio arquitectónico y urbanístico contemporáneos a través del uso de elementos físicos que ayuden a la comprensión de estos bienes en su sentido más matérico, siendo cuidadosamente seleccionados en cada fase educativa. Ello conllevará una acción lúdica e impulsará un rol más activo a través de la experimentación; en la mayoría de casos se recomienda su desarrollo en la propia aula. Como primera herramienta, se hará uso de juegos de construcciones de madera (Figura 1); estos ayudarán a fomentar la creatividad del estudiantado que, a modo de ‘constructor’ será consciente de aspectos relacionados con la estabilidad de las estructuras constructivas, lo que permitirá que sus composiciones se mantengan en pie o, por el contrario, colapsen. Este recurso estará presente en Infantil y Primaria.



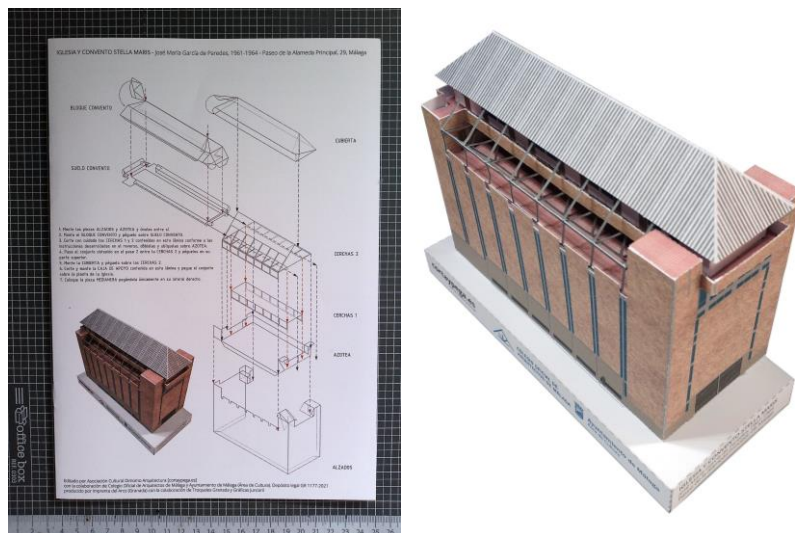
**Figura 1.** Juego de construcción de madera  
Fuente: Marcos Cobaleda (2023)

En un estadio más avanzando, se insertarán productos más específicos. En este caso, se considerará concretamente una marca, Lego, y su línea Architecture, cuyos famosos ladrillos de plástico permiten reproducir tanto edificios aislados como perfiles de ciudades. Aunque sus artículos no reproducen ningún inmueble emplazado en Málaga, es cierto que el montaje de cada obra ayudará a una comprensión mayor de la misma; incluso, la referencia ‘Studio’ (Figura 2) permite adentrarse en el proceso creativo de la construcción libre con la posibilidad de generar diversos proyectos. Todos estos productos se acompañan de un libro de instrucciones, que recogen datos básicos de los edificios seleccionados, lo que enriquece aún más el aprendizaje. Estos instrumentos son recomendables en todos los periodos educativos a partir de la ESO.



**Figura 2.** Lego Architecture. Studio, ref. 21050.  
Fuente: Marcos Cobaleda (2023)

La última propuesta tiene en consideración un tercer formato: el recortable. Existe una amplia variedad de modelos, si bien, en esta ocasión se utilizarán los de Cortaypega (2023), proyecto creado por un grupo de arquitectos especialistas, que contribuye a la difusión de la arquitectura española contemporánea. Para la actividad serán seleccionadas las láminas correspondientes a la *Iglesia y Convento Stella Mari* (1961-1964) (Figura 3), obra de José María García de Paredes Barreda, emplazada en Málaga capital. Este modelo además está troquelado casi por completo, lo que facilitará su montaje. La naturaleza del propio recortable ayudará al usuario a la comprensión de aspectos tales como el diseño de sus alzados y a la concepción de sus formas volumétricas durante el proceso de montaje. Aunque esta referencia está a la venta en internet, como está financiada en parte por el ayuntamiento de la ciudad y por el Colegio Oficial de Arquitectos (COA) de Málaga, en la sede de este último se disponen copias gratuitas para la ciudadanía, asimismo dicha institución ha donado un número considerable para una actividad universitaria titulada ‘1 Día del Libro + 365 de lectura en papel’, coordinada por el autor de este texto. El montaje deberá ir precedido del análisis del edificio en el aula, y, posteriormente, se realizará una visita al propio inmueble. Esta acción se destina al estudiantado de Bachiller en adelante.



**Figura 3.** Iglesia y convento Stella Maris  
Fuente: Cortaypega (2023)

Dentro del AEF, también se han realizado iniciativas en las que se ha interrelacionado con los distintos niveles educativos; se han llevado a cabo tanto por parte del profesorado como del alumnado. En primer lugar, cabe citar las desarrolladas por parte del grupo permanente de innovación educativa, conformado por docentes de varias universidades, ‘Estrategias STEAM-H aplicadas al ámbito patrimonio (GpIE 22-165)’, concretamente la denominada ‘En busca del Patrimonio Herido’. En ella, el profesorado universitario participa en el aula de otros centros educativos explicando la importancia que tiene el cuidado y conservación del patrimonio cultural, fomentando la implicación del alumnado en ambas acciones. En relación al argumento que aquí se expone, se seleccionó, junto a otros, el *Edificio de Comunicaciones de Málaga* (1986) (Figura 4), obra de José Luis González Cruz y Juan Salabert Sancho, para exponer el abandono y deterioro que sufre actualmente. Esta actividad pretende que el estudiantado genere un interés por estas obras que le lleve a buscar más información y a visitarlas.

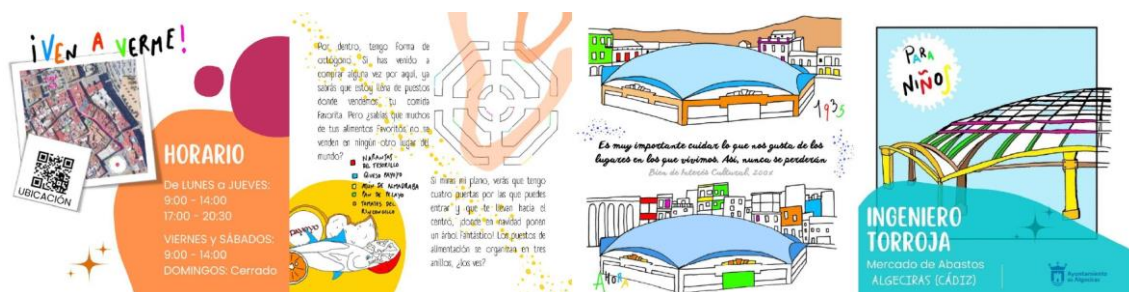


La primera de estas acciones se ha enmarcado en la ‘Noche Europea de los Investigadores 2022’ y ha tenido lugar en un instituto de la provincia; se pretende desarrollarla en más centros educativos de Primaria, Secundaria y Bachiller, dirigiéndose a un amplio sector de público.



**Figura 4.** Edificio de Comunicaciones de Málaga  
Fuente: Mayorga Chamorro (2022)

También cabe incluir en este punto la tarea elaborada por un estudiante universitario, en este caso, del grado en Turismo, quien entregó para la evaluación de la asignatura ‘Difusión turística del Patrimonio Cultural’, en el curso 2022-2023, un folleto sobre el *Mercado de Abastos* (1933-1935) (Figura 5) de Eduardo Torroja Miret y Manuel Sánchez Arcas, en Algeciras, Cádiz, lugar de donde el alumno es natural. El trabajo “surge de la necesidad de fomentar la conciencia por el cuidado del patrimonio entre los niños de la ciudad” (Sánchez, 2023). En el documento destaca el uso de colores vivos, ilustraciones propias e información esencial para su comprensión por parte del público infantil. Aunque no se emplaza en la provincia de Málaga, encaja perfectamente en este argumento, ya que puede utilizarse como modelo para la difusión del patrimonio arquitectónico y urbanístico contemporáneos de Málaga entre el alumnado de Primaria.



**Figura 5.** Folleto Ingeniero Torroja. Mercado de Abastos. Algeciras (Cádiz)  
Fuente: Sánchez Rojas (2023)

Ya en el AENF, se tienen en cuenta actividades organizadas por instituciones vinculadas al patrimonio cultural; se destacan esencialmente tres por su implicación directa con los bienes inmuebles y conjuntos contemporáneos. Estas van dirigidas principalmente a la ciudadanía.

La primera es la celebración, en torno a noviembre, del Festival Internacional de Arquitectura Open House (OH), presente en ciudades de todos los continentes, entre ellas Málaga; con él se pretende dar a conocer y valorar tanto la ciudad como el espacio urbano. Su programa se divide en: visita a edificios, realización de rutas o disfrute de experiencias. En las dos primeras un especialista realiza una visita que *a posteriori* será replicada por voluntarios; en este caso estudiantes, quedando coordinados desde la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Turismo. El trabajo de los mismos consiste en la búsqueda de referencias (bibliográficas, imágenes, etc.), la asistencia a una clase magistral *in situ* y la vuelta al lugar para completar los aspectos necesarios; posteriormente deberán realizar su propia visita. Igualmente, la acción se vincula directamente a la formación de cada grado seleccionado (Historia, Historia del Arte y Turismo), igualmente se les otorga un certificado vinculado a sus salidas profesionales (Santana, 2022/11). Como el concepto de OH Málaga es captar al visitante casual que se encuentra por la zona, en la mayoría de actividades no se realizan inscripciones.

Por otro lado, ahora sin formar parte del equipo coordinador, también resulta interesante la ‘Semana de la Arquitectura Málaga’ que celebra el COA de esta provincia desde 2009. Este evento tiene lugar en el último cuatrimestre del año y entre sus visitas tienen una cabida especial los edificios y conjuntos contemporáneos. Con el objetivo de darlos a conocer a la sociedad de primera mano, principalmente son los autores de estos mismos inmuebles los que explican *in situ* sus características. En este caso, para controlar el aforo, las inscripciones a través de internet son obligatorias.

La última propuesta resulta más particular, ya que se trata de la colocación de placas informativas en edificios que se encuentran en el registro de la Fundación Docomomo Ibérico (2022/09/28), institución dedicada a la documentación y conservación de la arquitectura y el urbanismo del movimiento moderno; la instalación de estos distintivos “constituye una llamada de atención sobre el Patrimonio del Siglo XX, un patrimonio cuya fragilidad requiere especial atención”. Esta iniciativa se lleva desarrollando desde 2012 y se celebra el 3 de octubre, Día Mundial de la Arquitectura. En este caso, la asistencia dependerá de la elección de edificios de la provincia; en la última edición, de 2022, se escogieron el *Pabellón anexo a la Escuela de Ingeniería Técnica Industrial de Málaga (Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Málaga)* (1968-1972), obra de Jesús de la Cal Quílez, Francisco del Castillo Carballo y Alberto López Palanco, en la capital, y el *Hotel Meliá Don Pepe* (1961-1963), de Eleuterio Población Knappe y José Luis Calvente del Castillo, en Marbella.

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como recoge el *PNEP*, los AEF, AENF y AEI deben considerarse de manera simultánea realizando “programaciones e implementaciones conjuntamente” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, 5). Es por ello que en el apartado ‘Procedimiento’ se recopilan no solo las actividades realizadas, sino también otras propuestas. La interconexión entre todas ellas facilita la acción conocimiento-aprendizaje por parte de los participantes, fomentándose así el principal objetivo de este proyecto: crear un vínculo entre los sujetos y los objetos, una correspondencia entre la ciudadanía y los bienes culturales

que fomente la implicación de aquella en la salvaguardia de estos, buscando la adquisición de competencias esenciales como la actitud crítica y el compromiso social.

En relación a los dos modelos de intervención didáctica: simple (IDS) y compleja (IDC) (Lleida, 2010, 43), estos se tienen en cuenta según la acción a desarrollar. Así, por ejemplo, se parte, en el caso del estudiantado, de una IDS en el aula para la explicación de los contenidos sobre arquitectura y urbanismo contemporáneos en cada una de las asignaturas afines; posteriormente se complementa con una IDC a través de actividades más experimentales, que le permite afianzar los datos adquiridos en la primera fase y construir nuevos conocimientos.

Dentro del AEF se encaja la primera fase -IDS-, que tiene en cuenta aspectos más vinculados al modelo denominado “tradicional-expositivo”. Aquí, se utilizan diversos materiales, destacando el uso de referencias, ya sean en formato papel (bibliografía) o digital (webgrafía), pues está demostrado que el cerebro actúa de manera distinta en la consulta de ambos tipos, y que uno no debe sustituir al otro; esto incluye las diversas publicaciones sobre arquitectura y urbanismo contemporáneos de la provincia de Málaga, así como libros específicos que ofrecen herramientas específicas para acercarlos al público más joven. Igualmente, se consideran las interrelaciones entre el profesorado universitario y el estudiantado de Primaria, Secundaria y Bachiller a través de acciones como la ya expuesta ‘En busca del Patrimonio Herido’.

En la segunda parte -IDC-, se plantean diversas etapas consecutivas. En la primera, se incluye el uso de instrumentos que permiten trasladar lo aprendido sobre el patrimonio inmueble contemporáneo a la realidad a través de la experimentación con el propio hecho creativo por parte de los participantes, independientemente del formato seleccionado -juegos de construcción de madera o plástico y recortables-, que depende de las diversas fases de la enseñanza. También se manejan en este momento las tecnologías computacionales -con realidad aumentada, virtual o mixta-, que permiten el acceso a otros materiales o experiencias sobre estas disciplinas. Finalmente, considerando el AENF, se desarrollan las diversas rutas, que vinculan desde otro punto de vista a la sociedad con el territorio en el que tiene lugar su vida cotidiana, así, para el alumnado, se promulgan salidas en los entornos más cercanos a sus centros educativos, mientras que para el ciudadano, se hace uso de los programas planificados por las instituciones antes citadas -Open House, COA o Docomomo Ibérico-, teniendo en cuenta que estas actividades también son recomendables para el estudiantado, si bien se debe conocer con antelación el nivel con el que se imparten para encajarlas en los contenidos de cada materia.

El AEI, no ha sido citado en este apartado de clausura ya que se espera que cada uno de los participantes lo active dentro de sus círculos sociales más cercanos. Esto probablemente sea así -si bien no se puede asegurar en cuál porcentaje- ya que, cuando se amplían conocimientos y se aprende sobre hechos y objetos cotidianos, se suele difundir automáticamente esa información en los ambientes más próximos, principalmente en el familiar.

Para concluir es elemental indicar que, para el desarrollo de estas actividades y de su interrelación, resulta necesaria la implicación de numerosos agentes, entre ellos: equipo docente, estudiantado, ciudadanía, instituciones, administraciones, etc. Sin el compromiso de cada uno de estos grupos no es factible alcanzar los objetivos propuestos.

## REFERENCIAS

- Andalucía (2022/06/23). Instrucción 13/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen los aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten Bachillerato para el curso 2022/2023. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/novedades/-/novedades/detalle/ep332ikUb0dM/instruccion-14-2022-de-23-de-junio-de-la-direccion-general-de-ordenacion-y-evaluacion-educativa-por-la-que-se-1cxsfpeuhcpnj>
- Carta de Atenas (1931). [https://en.unesco.org/sites/default/files/guatemala\\_carta\\_de\\_atenas\\_1931\\_spa\\_orof.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/guatemala_carta_de_atenas_1931_spa_orof.pdf)
- Carta de Cracovia (2000). [https://en.unesco.org/sites/default/files/guatemala\\_carta\\_cracovia\\_2000\\_spa\\_orof.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/guatemala_carta_cracovia_2000_spa_orof.pdf)
- Icomos (1964), Carta de Venecia. [https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/venice\\_sp.pdf](https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/venice_sp.pdf)
- Conferencia de Ministros (1969/11/26-27). *I Conferencia europea de Ministros responsables de la salvaguardia y rehabilitación del Patrimonio Cultural Inmobiliario*. Bruselas.
- Consejo de Ministros (1996/05/30-31). *IV Conferencia europea de Ministros responsables del Patrimonio Cultural*. Helsinki.
- Cortaypega (2023). *Iglesia y convento Stella Maris*. <https://cortaypega.es/producto/stella-maris/>
- España (2022/02/28). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *BOE* (28). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- España (2022/03/02). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE* (52). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- España (2022/03/30). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE* (76). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-4975>
- España (2022/04/06). Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *BOE* (82). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5521>

- España (2022/06/15). Ley 9/2022, de 14 de junio, de Calidad de la Arquitectura. *BOE* (142). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-9837>
- Fundación Docomomo Ibérico (2022/09/28). Día de la Arquitectura 2022: colocación de placas informativas Docomomo Ibérico. <https://docomomoiberico.com/dia-mundial-de-la-arquitectura-2022-colocacion-de-placas-informativas-docomomo-iberico/>
- Lego (2017). *Lego Architecture*. [https://www.lego.com/cdn/product-assets/product.bi.additional.info.pdf/21037\\_ES\\_BI\\_Info\\_Booklet.pdf](https://www.lego.com/cdn/product-assets/product.bi.additional.info.pdf/21037_ES_BI_Info_Booklet.pdf)
- Lleida Alberch, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (9), 41-50.
- Mayorga Chamoro, J. I. (2015). Arquitectura religiosa en la Costa del Sol. Una modernidad olvidada. En M. A. Chaves Martín (Ed.), *Arquitectura, Patrimonio y ciudad* (pp. 233-238). Grupo de Investigación Arte, Arquitectura y Comunicación en la Ciudad Contemporánea / Universidad Complutense de Madrid.
- Ministerio de Cultura y Deporte (s.f.). *Plan Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural del Siglo XX*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Secretaría Técnica.
- Sánchez Rojas, A. (2023). *Memoria de Folleto Ingeniero Torroja, Mercado de Abastos. Algeciras (Cádiz)*. [Trabajo de clase].
- Santana Guzmán, A. J. (2022/11). Open House y la Universidad de Málaga: realización de actividades profesionales con el estudiantado de Turismo y Filosofía y Letras. *IV Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Retos de la actualización en la enseñanza de las Áreas de Conocimiento* [Comunicación oral].
- Tugores Trujol, F. & Planas Ferrer, R. (2006). *Introducción al patrimonio cultural*. Ediciones Trea.
- Universidad de Málaga (2022/2023). Aula de Mayores +55. Programación. [https://www.uma.es/media/files/PROGRAMACI%C3%93N\\_CURSO\\_2022-2023\\_AULA\\_DE\\_MAYORES55\\_VERSION\\_2.pdf](https://www.uma.es/media/files/PROGRAMACI%C3%93N_CURSO_2022-2023_AULA_DE_MAYORES55_VERSION_2.pdf)

## Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos

El presente libro recoge las últimas aportaciones e investigaciones sobre la educación en valores democráticos que se llevan a cabo en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales a nivel internacional. La democracia, la participación ciudadana y el respeto por las diferentes identidades (personales y colectivas) están presentes en los diferentes currículos de Geografía e Historia como un contenido fundamental. Estos contenidos se enmarcan dentro de las recomendaciones de la ONU, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y del Consejo de Europa y su aplicación en el aula es transversal desde el punto de vista conceptual, de desarrollo de competencias y destrezas, así como de generación de actitudes de respeto y valor a las diversas identidades.

**Raimundo A. Rodríguez-Pérez:** Profesor Titular en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Doctor en Historia e investigador muy ligado a la educación patrimonial, al desarrollo de valores democráticos en las clases de Ciencias Sociales, así como al trabajo con fuentes y las competencias de pensamiento histórico.

**Francisco Javier Trigueros-Cano:** Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Su labor investigadora está centrada en la formación inicial del futuro profesorado de Educación Primaria, la evaluación competencial, así como al desarrollo de metodologías activas en el aula de historia.

**Alicia Antolinos-Sánchez:** Maestra de Educación Infantil y Primaria. Doctoranda de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Su línea de investigación trabaja la evaluación en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales teniendo en cuenta al profesorado en activo, a los discentes y, también, a las familias.