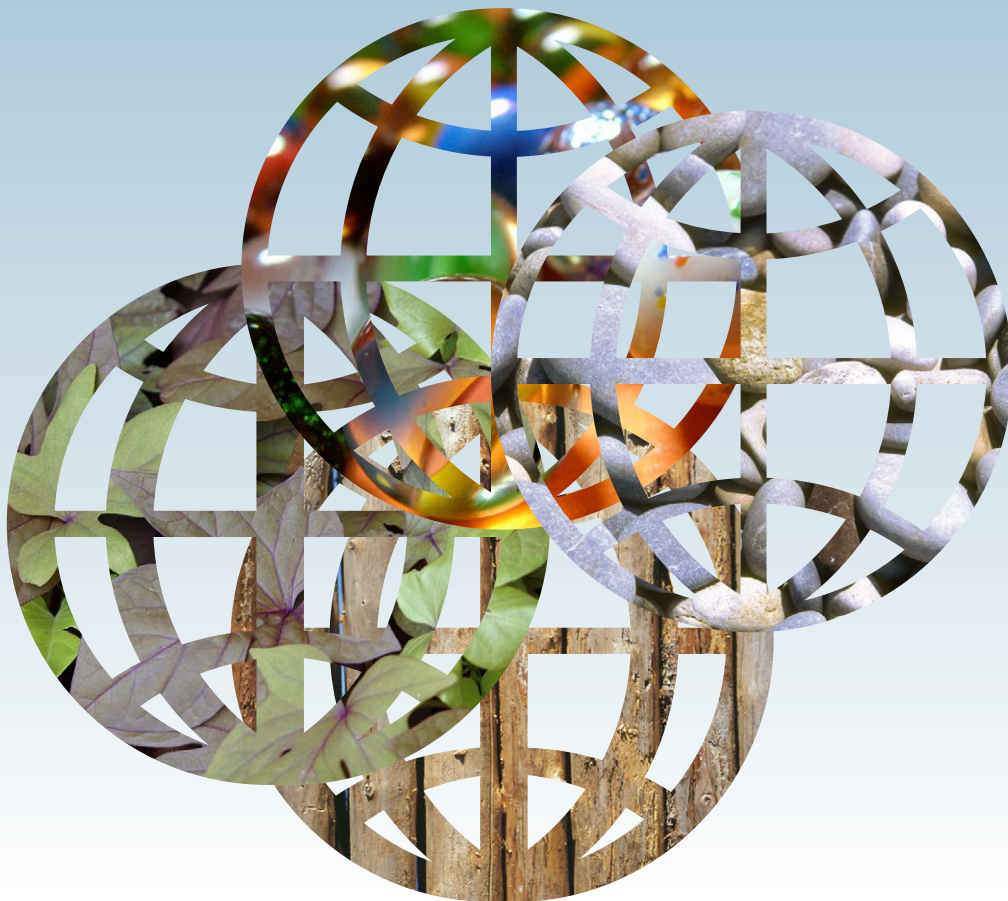


2^a
EDICIÓN

José Ignacio Ortega Cervigón
Jesús Ángel Sánchez Rivera
Neus González Monfort
(eds.)

Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global



Octaedro  Editorial

José Ignacio Ortega Cervigón
Jesús Ángel Sánchez Rivera
Neus González Monfort
(eds.)

**Experiencias de aprendizaje desde la
Didáctica de las Ciencias Sociales
para la formación de una ciudadanía
democrática, crítica y global**

Título: *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global*

Primera edición: abril de 2024
Segunda edición: marzo de 2025

© José Ignacio Ortega Cervigón, Jesús Ángel Sánchez Rivera, Neus González Monfort (eds.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
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: 978-84-10054-59-2

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Introducción	9
COORDINADORES DE LA OBRA	
I. DESAFÍOS Y ASPECTOS SOCIALMENTE RELEVANTES Y VISIÓN CRÍTICA DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN: PROPUESTAS DIDÁCTICAS	
1. Magisterio y democracia en la Extremadura de la Transición. Formación de una ciudadanía crítica en futuros docentes de Primaria	12
FRANCISCO JAVIER JARAÍZ CABANILLAS, DAVID PORRINAS GONZÁLEZ, ENRIQUE EUGENIO RUIZ LABRADOR, INÉS MARÍA RAMOS MARTÍNEZ	
2 . De la Mutua Escolar Blanquerna al Instituto Menéndez y Pelayo. Cuando el propio centro es el elemento patrimonial que proteger y divulgar	22
ANTONI BARDAVIO NOVI, SÒNIA MAÑÉ OROZCO	
3. Discusión abierta para una ciudadanía crítica: estrategias y percepciones de docentes y estudiantes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile.	28
PATRICIA OJEDA MILLAHUEQUE, PAULA NEIRA MAGLIOCCHETTI	
4. Examinando expectativas laborales y saberes económicos de estudiantes de formación media sobre diversas especialidades técnico-profesionales en la ciudad de Antofagasta.	37
CRISTÓBAL ADRIÁN DEL LAGO VERA	
5. La cocreación educomunicativa en la educación para la paz. La experiencia de Territorio Lab: Ciudadanía y Paz	47
ALEJANDRO PIMIENTA BETANCUR, DIANA RAMÍREZ JIMÉNEZ	
6. La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo del pensamiento crítico y los valores sociales, cívicos y democráticos en el alumnado de Educación Primaria desde la enseñanza de las Ciencias Sociales	57
JULIA FEIJÓO-OUTUMURO, ANA SANISIDRO-LOJO, BELÉN CASTRO-FERNÁNDEZ	
7. Pensar y explicar causalmente: una posibilidad comprensiva de la realidad	63
JULIÁN PATIÑO ESCOBAR, GUSTAVO A. GONZÁLEZ VALENCIA, MERCEDES SUÁREZ DE LA TORRE	

8. Historia pública, <i>fake news</i> y ciudadanía democrática tras el estallido social en Chile: análisis y desafíos partir de la enseñanza de la Historia	70
DAVID ACEITUNO SILVA, JESÚS IZQUIERDO MARTÍN	
9. Literacidad crítica digital, redes sociales y educación. Cuestiones relevantes en un campo incipiente.	78
MARÍA ALEJANDRA ROJAS, NEUS GONZÁLEZ-MONFORT	
10. El cómic para trabajar la ciudadanía democrática en el grado de Educación Primaria: una experiencia con alumnado andaluz sobre el terrorismo de ETA.	85
RAFAEL GUERRERO ELECALDE, MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO, SILVIA MEDINA QUINTANA	
11. La opinión del alumnado sobre el potencial educativo del <i>podcasting</i>	93
PEDRO C. MELLADO-MORENO, SARA ARRAZOLA RUIZ, CÉSAR BERNAL BRAVO	
II. RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES INCLUSIVAS Y PATRIMONIO CULTURAL	
12. Didáctica de las Ciencias Sociales y neurodiversidad: inclusión <i>versus</i> ciudadanía	100
MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ	
13. Itinerarios didácticos para un conocimiento crítico del entorno social y cultural	108
ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS, MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA, JAVIER CONTRERAS GARCÍA	
14. La práctica performática para la enseñanza de una historia medieval con mujeres	116
ALBERTO SAN MARTÍN ZAPATERO	
15. Continuidad y cambio en la Ilustración: una propuesta a través de un texto de Jovellanos	126
PABLO FOLGUEIRA LOMBARDERO, MARÍA BELÉN SAN PEDRO VELEDO	
16. Adaptación de prácticas museísticas a entornos educativos con alta diversidad cultural: la pertenencia, la inclusión y la participación	133
LAIA DELFA LOBATO	
17. La participación ciudadana como herramienta de colaboración entre centros educativos y museos. El caso de <i>Los oficios del Raval</i>	142
JUDITH ABELLÁN REINA	
18. La realidad virtual: ejemplos de aplicación en la educación patrimonial	149
DANIEL CAMUÑAS-GARCÍA, MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL-HERNÁNDEZ	
19. <i>Escape room</i> virtual para dar a conocer y revalorizar el patrimonio histórico-artístico complutense a los/as futuros/as docentes	156
ESTHER JIMÉNEZ PABLO, GEMMA MUÑOZ GARCÍA	

20. La Granada no construida, una propuesta didáctica	163
JAVIER CONTRERAS GARCÍA, ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS, MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA	
21. Fomento de ciudadanía crítica a través del conocimiento del patrimonio cultural en Didáctica de las Ciencias Sociales.	174
LUIS MIGUEL ROMO CASTAÑEDA, GEMA SÁNCHEZ EMETERIO	
22. Niñas, niños y patrimonio: una experiencia desde la Educación Patrimonial a partir de vínculos identitarios para la formación de una ciudadanía crítica	183
DÁMARIS COLLAO DONOSO	
23. Pensar el patrimonio desde la igualdad: un itinerario por los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna	190
RAÚL RUIZ ÁLVAREZ, MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA	
24. El valor del patrimonio cultural y natural como eje instrumental en la consolidación de los valores de la cultura democrática en la formación inicial de futuros docentes	201
CRISTINA YÁÑEZ DE ALDECOA, ISABEL GÓMEZ-TRIGUEROS, SÒNIA GILI MONEO	
25. Utopía y distopía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Educación Patrimonial: construyendo un compromiso crítico y democrático	209
EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA, WALTER GADEA, LAURA LUCAS PALACIOS	

III. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE INNOVADORAS PARA EL FOMENTO DE LAS CULTURAS DEMOCRÁTICAS

26. Enseñar a imaginar alternativas de futuro es construir ciudadanía democrática ...	216
LUISA FERNANDA DUQUE-GÓMEZ, GUSTAVO A. GONZÁLEZ-VALENCIA	
27. Una aproximación al conocimiento de la Constitución de 1978 en la formación inicial del profesorado	224
JOSÉ LUIS DOMÍNGUEZ LÓPEZ, JOSÉ IGNACIO ORTEGA CERVIGÓN	
28. Una investigación sobre educación democrática en la escuela: niños y niñas frente al pluralismo	232
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, MARIA JOÃO BARROSO HORTAS, JOAN CALLARISA MAS, CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ, ALFREDO GOMES DIAS	
29. EDUDEMOC, educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democráticos.	242
CONCHA FUENTES MORENO, ALBA AMBRÓS PALLARÉS, ELVIRA BARRIGA UBED, ILARIA BELLATTI	

30. Object-Lab: propuesta de laboratorio virtual para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio objetual.	250
TÀNIA MARTÍNEZ-GIL, CAROLINA MARTÍN-PIÑOL, ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ, DANI HURTADO-TORRES, JUDIT SABIDO-CODINA	
31. ¿Quién da nombre a mi calle?	259
FRANCISCO JESÚS ALEJO GONZALEZ	
32. El Rechazo. La profanía, los conocimientos cívico-políticos y la relación dialógica en la «Fase de Difusión del Plebiscito Constitucional», Chile (2020-2022). Una reconstrucción etnográfica.	267
ADRIANA RAZQUIN MANGADO	
33. El juego como medio para educar en competencia democrática. Un caso práctico.	277
MARIO CORRALES SERRANO, MARÍA JOSÉ MERCHÁN GARCÍA, DAVID PORRINAS GONZÁLEZ	
34. Una experiencia didáctica para el fomento de valores y metodologías activas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.	286
CATALINA GUERRERO ROMERA, JOSÉ JAVIER BERNAL BELANDO	
35. La participación para la formación de una ciudadanía democrática en Educación Primaria, una experiencia de tertulias dialógicas.	293
CARLOS D. CIRIZA-MENDÍVIL, TERESA BENITO AGUADO	
36. Los debates con finalidades democráticas y filosóficas: ¿qué piensan los futuros docentes?	302
ALBERT IRIGOYEN, JOSEP M. PONS-ALTÉS	
37. Una propuesta metodológica innovadora para el aprendizaje de la ciudadanía desde la reflexión histórica y del patrimonio.	313
CATALINA GUERRERO ROMERA, JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ MUÑOZ	
38. Cultura democrática y evaluación: gamificación en Didáctica de las Ciencias Sociales.	322
JORGE PÉREZ BURGUEÑO, GEMA SÁNCHEZ EMETERIO	
39. Educación para el futuro y ciudadanía democrática en la Educación Primaria.	330
GUSTAVO A. GONZÁLEZ VALENCIA, ANA HERNÁNDEZ CARRETERO, DELFIN ORTEGA-SÁNCHEZ, MARINA CASADELLÀ M., ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ	
40. El patrimonio controversial como medio para la formación de una ciudadanía crítica. Del debate al aprendizaje	340
ROCÍO JIMÉNEZ PALACIOS, HELENA PINTO	

41. Enseñar Historia y aprender a vivir democráticamente. Una propuesta en Educación Secundaria	350
IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA, CARMEN HERREROS GONZÁLEZ	
42. Lo siento y lo pienso: las relaciones entre la emoción y la opinión en alumnado de Primaria. Una investigación sobre ciudadanía global.	357
MARIONA MASSIP SABATER, NÚRIA ARIS, ANTONIA GARCÍA LUQUE, NEUS GONZÁLEZ-MONFORT, M. DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ, MANUEL JOSÉ LÓPEZ MARTÍNEZ, ALBA DE LA CRUZ REDONDO	
43. Una experiencia en el aula: el debate académico para la formación de una ciudadanía crítica y democrática	370
JOSÉ JOAQUÍN LUQUE GARCÍA, HUGO JIMÉNEZ ZURITA	
44. Análisis de la «Asamblea de aula» como herramienta para aprender a tomar decisiones democráticas en la escuela.	376
MARÍA AGUADO MOLINA	
45. Formación docente y competencia digital ciudadana: análisis sobre la situación actual	386
RUBÉN DELGADO ÁLVAREZ, CRISTO JOSÉ DE LEÓN PERERA, MARÍA JESÚS BAJO BAJO	
46. La sostenibilidad ambiental en los grados de Maestro: una propuesta desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.	394
CRISTO JOSÉ DE LEÓN PERERA	
47. Memoria histórica y democrática en el contexto español y argentino	400
MIGUEL ÁNGEL JARA, CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ	
Índice	416

Introducción

La Didáctica de las Ciencias Sociales debate en torno a qué paradigmas, finalidades, contenidos, valores y prácticas metodológicas debe encaminarse como disciplina científica. El objetivo final de las reflexiones recogidas en esta obra está orientado a construir culturas democráticas y ciudadanías críticas, globales, inclusivas, equitativas e igualitarias, en las que las memorias colectivas, las acciones sociales y participativas, así como las culturas de paz, tengan un papel esencial, y generen vínculos entre las ciudadanías para favorecer su cohesión.

El Consejo de Europa propone como uno de sus objetivos principales conseguir que los sistemas educativos, las escuelas y las universidades doten a sus estudiantes de las competencias necesarias para que puedan comprender los desafíos a los que se enfrentan y prever las consecuencias de sus acciones. Para ello, es necesario que la comunidad educativa y, especialmente, la Didáctica de las Ciencias Sociales, profundice sobre las culturas democráticas que se trabajan desde los contenidos curriculares, las prácticas de aula y los sistemas de evaluación, con el convencimiento y la necesidad de avanzar hacia una educación de calidad que garantice la formación de una ecociudadanía crítica.

¿Como puede la Didáctica de las Ciencias Sociales ayudar a la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global? Los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria necesitan herramientas para enseñar el desarrollo del pensamiento crítico y los valores sociales, cívicos y democráticos. Uno de los ejes de esta obra gira en torno a las propuestas didácticas sobre los desafíos y los aspectos socialmente relevantes, la visión crítica de la lengua y la comunicación, la educación para la paz, la formación de una ciudadanía crítica partiendo de temas de la historia del presente, la influencia de los medios de comunicación, las redes sociales y las *fake news*. Se trata de dotar de recursos y conocimiento crítico a la futura ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales dentro de un mundo digital.

Los recursos didácticos para la construcción de identidades inclusivas y ciudadanías críticas son múltiples y variados. Se pueden implementar en el aula a través del patrimonio cultural y paisajístico, las fuentes textuales, las prácticas museísticas, los vínculos identitarios inclusivos, los valores de igualdad y solidaridad o la participación ciudadana como herramienta de colaboración entre centros educativos y museos. Asimismo, tienen cabida la realidad virtual en la enseñanza del patrimonio, los itinerarios didácticos sobre lugares no construidos o el trabajo de las mujeres en sociedades del pasado.

Se abordan las experiencias de aprendizaje innovadoras para el fomento de las culturas democráticas. Así, la Didáctica de las Ciencias Sociales debe enseñar a imaginar alternativas

de futuro para construir una ciudadanía democrática, utiliza los textos constitucionales como laboratorio de percepción de los cambios y continuidades, diseña debates y tertulias para impulsar los valores democráticos, analiza el patrimonio objetual, los temas controversiales o la gamificación para describir el concepto de democracia y, finalmente, cuenta con las emociones y opiniones del propio alumnado de ciencias sociales como medio de análisis para alcanzar tales fines.

COORDINADORES DE LA OBRA

**I. DESAFÍOS Y ASPECTOS
SOCIALMENTE
RELEVANTES Y VISIÓN
CRÍTICA DE LA LENGUA
Y LA COMUNICACIÓN:
PROPUESTAS DIDÁCTICAS**

1. Magisterio y democracia en la Extremadura de la Transición. Formación de una ciudadanía crítica en futuros docentes de Primaria

FRANCISCO JAVIER JARAÍZ CABANILLAS

Universidad de Extremadura

jfjaraiz@unex.es

DAVID PORRINAS GONZÁLEZ

Universidad de Extremadura

dporrinas@unex.es

ENRIQUE EUGENIO RUIZ LABRADOR

Universidad de Extremadura

eruizl@unex.es

INÉS MARÍA RAMOS MARTÍNEZ

IES Albarregas, Mérida

imramos02@educarex.es

Introducción

La Transición fue un periodo crítico en todos los sectores de la sociedad española y también, cómo no, en la educación. Los maestros y maestras de entonces tuvieron un papel decisivo en la difusión e implantación de la cultura democrática, especialmente en el ámbito rural, haciendo gala de un compromiso social ejemplar: ocuparon cargos políticos en los ayuntamientos, dirigieron cooperativas agrícolas, promovieron asociaciones culturales y deportivas... En fin, se filtraron en el tejido social de los pueblos difundiendo los valores de la democracia, la igualdad y los derechos sociales.

Por todo ello, es necesario que los futuros docentes que salen de las facultades de educación tengan presente ese grado de compromiso social que también forma parte de su ejercicio profesional. A este respecto, se plantea como objetivo principal de este estudio evaluar la adquisición de conocimientos existentes y adquiridos por el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura (en adelante UEx) acerca de la Transición y el papel en dicho periodo de los maestros como difusores de la cultura democrática, complementado el temario asociado a una de las asignaturas de la materia de Ciencias Sociales con la celebración en la Facultad de Formación del Profesorado de las Jornadas «Magisterio y Democracia en la Extremadura de la Transición».

Las jornadas mencionadas contaron con distintas intervenciones académicas y mesas redondas. Entre ellas, la ponencia inaugural a cargo de primer presidente autonómico de la Junta de Extremadura, en su condición de cargo político, pero también de maestro. Le

siguió una mesa redonda con la participación de cuatro maestros que se significaron, desde diferentes posturas políticas, en su labor docente y de compromiso con la sociedad, llegando a ocupar importantes cargos en la administración educativa, política o sindical. La sesión de tarde contó con dos ponencias académicas: la primera sobre las diferentes perspectivas históricas de la Transición; y la segunda sobre los estudios de Magisterio como agentes dinamizadores de la sociedad en ese periodo. El Congreso se cerró con la intervención de una de las siete únicas mujeres alcaldesas extremeñas en las primeras elecciones municipales de 1979; una de las regidoras más jóvenes de los primeros comicios democráticos municipales que además, estudió magisterio y ejerció como docente.

Los objetivos específicos asociados al objetivo general anteriormente descrito son los siguientes: 1) analizar los resultados de la encuesta implementada entre el alumnado sobre cultura democrática y magisterio en Extremadura antes y después de las actividades realizadas; 2) evaluar la capacidad de síntesis de las ponencias y mesa redonda por parte del alumnado, así como su análisis crítico al respecto; 3) determinar el correcto desempeño de la práctica docente durante la impartición del tema *Instituciones locales y regionales en Extremadura y su simbología asociada* en la asignatura *Conocimiento del Medio Físico, Cultural y Social de Extremadura*; y 4) valorar la idoneidad de la estrategia didáctica planteada para la generación de ciudadanos socialmente responsables a través de la adquisición de la competencia democrática.

Revisión bibliográfica

Se parte de la consideración de la importancia que tiene conocer hasta qué punto los futuros maestros de Educación Primaria tienen interiorizada su capacidad para generar y estimular en sus alumnos valores democráticos. Poniendo ante sus ojos experiencias históricas de un tiempo crítico y convulso que no conocieron (Meneses-Varas *et al.*, 2019), el de la transición a la democracia en España, y el papel transmisor tan relevante que desarrollaron los maestros y maestras durante aquellos años (Groves, 2011; Groves y González, 2019), se fomenta en ellos la introspección y el autoconcepto, la convicción del importante rol formativo que están llamados a desarrollar en las aulas. Esto es así porque los maestros, pretendiéndolo o no, son transmisores esenciales de valores en los niños (Gracia *et al.*, 2020; Gómez Rodríguez, 1998). Ello es especialmente relevante cuando se alude a los valores democráticos y cívicos, fundamentales para la formación de una ciudadanía responsable, crítica y participativa desde niveles educativos iniciales (Kepowicz, 2006; Molina *et al.*, 2013; Meza y Guerrero, 2016).

Para este cometido transversal resultan de gran relevancia materias y prácticas docentes desarrolladas desde el campo de las ciencias sociales, por su potencialidad para reflexionar sobre temáticas relacionadas con la esencia de las sociedades democráticas y el papel central que en ellas ocupa el ciudadano (Luna, 2014; Domínguez, 2002; Pagés, 2011; Gómez Rodríguez, 1998; Hernández y Santisteban, 2021; Santisteban, 2017 y Santisteban y Pagés, 2009). Es por ello que se considera necesario el desarrollo de este tipo de actividades en los futuros maestros de Educación Primaria (Ávila, 2016; Celis, 2022). Así pues, se entiende que estas prácticas docentes ayudan a los alumnos a alcanzar un mayor conocimiento de la génesis y desarrollo de la democracia y los valores a ella asociados, algo que no fue sencillo y cuyo devenir histórico necesitan conocer, así como el papel relevante desarrollado durante ese proceso por los maestros de Primaria. De este modo se puede, además, conocer las nociones y valores que sobre estas cuestiones poseen los maestros en formación (González-Gijón, 2020).

Material y método

Coincidiendo con la celebración de las Jornadas Magisterio y Democracia en la Extremadura de la Transición en la UEx y aprovechando la impartición en esas mismas fechas de la asignatura de Conocimiento del Medio Físico, Cultural y Social de Extremadura a dos grupos de segundo y Bilingüe de tercero del Grado de Educación Primaria, para dar respuesta a los objetivos planteados en la introducción, se diseña un cuestionario con el que identificar el conocimiento inicial y la consolidación del mismo que tiene el futuro profesorado de Educación Primaria acerca del papel del maestro en la Transición y Democracia españolas y extremeñas.

Tras la realización de la encuesta pre y una vez finalizadas las jornadas mencionadas, se imparte el tema *Instituciones locales y regionales en Extremadura y su simbología asociada* en la asignatura indicada. Los contenidos impartidos en este tema tienen que ver con: la ordenación del territorio en Extremadura, las instituciones locales y regionales, los símbolos institucionales, el proceso de constitución de la región extremeña como Comunidad Autónoma y las competencias regionales y su implicación territorial. Este tema además se complementa con la visualización del documental de Canal Extremadura *Historia de Extremadura: la Transición y Extremadura como Autonomía* para completar todos los contenidos asociados. Al finalizar la impartición de estos contenidos didácticos el alumnado desarrolla una actividad consistente en un resumen crítico acerca de los contenidos impartidos en relación con esta temática y la importancia del docente en los entornos rurales a partir de los años setenta del siglo pasado en relación con la actualidad.

Tras estas actividades se repite el proceso de encuesta (post) para evaluar el grado de adquisición y asimilación de conocimientos trabajados en todas las actividades. Posteriormente, toda esta información se trata aplicando métodos de análisis cuantitativos comparativos entre ambos procesos de encuesta (pre y post), junto a un análisis cualitativo de los resúmenes críticos solicitados previamente al alumnado tras la asistencia a las jornadas. Para optimizar la interpretación de los resultados, se generan gráficos descriptivos con medias y frecuencias relativas de las diferentes respuestas a aquellas cuestiones más relevantes del proceso de encuestado.

Caracterización biográfica de la encuesta

En cuanto a la muestra finalmente obtenida (figura 1.1), se encuestó a 158 alumnos y alumnas del tercer curso del Grado de Educación Primaria, repartidos entre 94 en la fase previa del estudio (muestra pre) y 64 en la fase posterior a la impartición de los respectivos contenidos (muestra post). Como se puede ver en la figura anterior, la proporción de alumnos y alumnas es semejante en ambos periodos con una distribución mayor en las segundas con respecto a los primeros, en un 75% con edades comprendidas entre los 20 y 21 años. La mitad de los encuestados en ambos periodos tienen residencia familiar en seis municipios extremeños: Cáceres (el más destacado ya que el 28 % de los encuestados proceden de esta ciudad), Don Benito, Jaraíz de la Vera, Almendralejo, Mérida y Zafra.

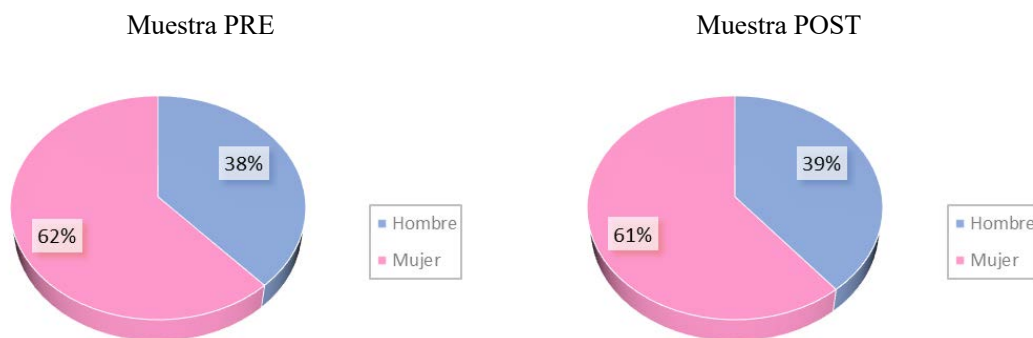
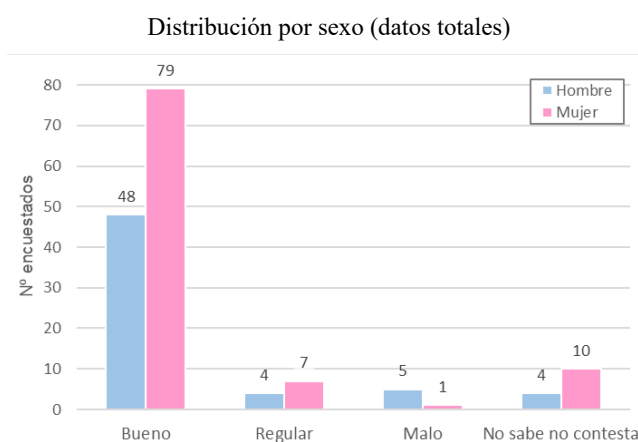


Figura 1.1. Distribución de la muestra por sexo. Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación, se muestran algunos de los análisis más interesantes obtenidos con la metodología de trabajo descrita anteriormente. En este caso, los resultados se centran en la importancia que el futuro profesorado de Educación Primaria le concede a la Constitución Española en el desarrollo socioeconómico y la reducción de las desigualdades en Extremadura, la valoración y el papel social de los maestros y las maestras en el periodo de la Transición e inicios de la Democracia con respecto a la actualidad, junto a la igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Primaria de maestros y maestras existente en ambos periodos mencionados.

En el caso de la valoración de la Constitución Española como un instrumento de cambio para la región extremeña (figura 1.2), una inmensa mayoría lo declara como algo muy positivo (menos del 4 % del futuro profesorado asocia a la Constitución como algo bueno).



Comparativa porcentual post (color naranja) con respecto a pre (color verde)

Figura 1.2. Opinión sobre la relevancia de la Constitución en Extremadura. Fuente: elaboración propia.

Comparativa porcentual post (color naranja) con respecto a pre (color verde)

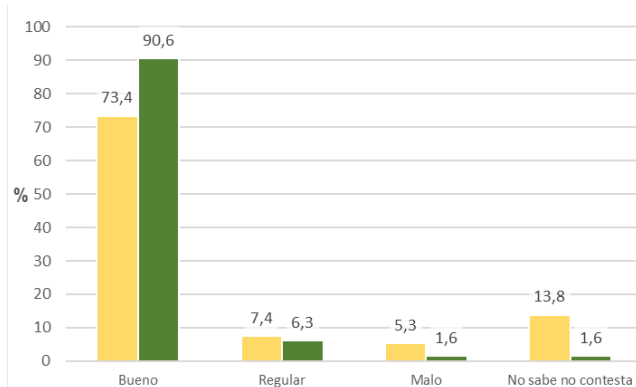
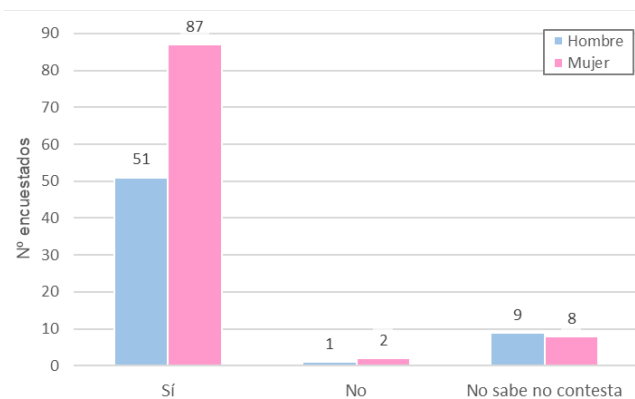


Figura 1.2. Continuación.

También se observa una mayor identificación de las futuras maestras en líneas generales, en relación con ellos. Tras la realización de las actividades (encuestas post) se observa un incremento de casi un 20 % entre el futuro docente de Primaria que considera a la Constitución como un instrumento bueno para Extremadura.

En cuanto a la importancia de la Autonomía de la región extremeña en el cambio socioeconómico de su sociedad (figura 1.3), algo más del 87 % de los encuestados declara como algo bueno esta declaración para el cambio social producido después. De nuevo son ellas las que se decantan más claramente por esta afirmación (con un 36 % más).

Distribución por sexo (datos totales)



Comparativa porcentual post (color naranja) con respecto a pre (color verde)

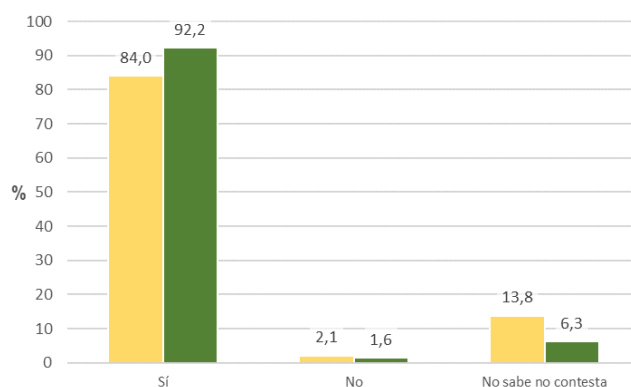


Figura 1.3. Contribución al cambio social de la Autonomía en Extremadura. Fuente: elaboración propia.

Dentro de las bondades socioeconómicas que tuvo la declaración de la autonomía extremeña se encuentra la evolución de los sectores de actividad. En este sentido, el alumnado de grado declara tener claro el sector predominante en los años setenta (agroganadero, con un 83 %), en detrimento de otros sectores con mucho menos peso. Tras la realización de actividades se observa además un leve incremento de alumnado que da cierta importancia también al sector industrial en detrimento de otros como la construcción o los servicios.

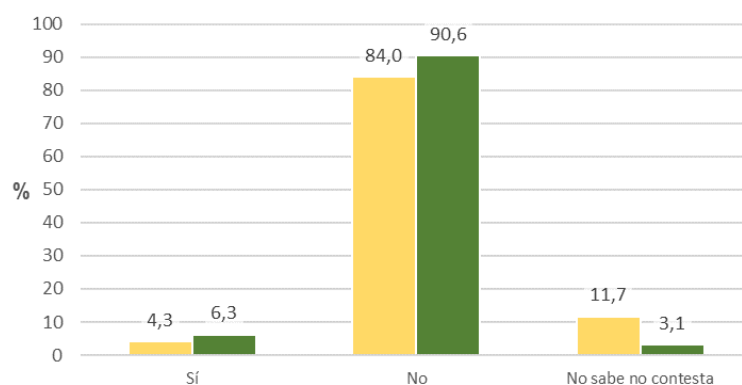
En cambio, en la actualidad y aunque sigue destacado el porcentaje de alumnado que otorga como actividad más importante la agroganadera en Extremadura, se observan incrementos de sectores como el industrial (con un 10,6 %), y el servicio (con casi un 13 %). Además, tras la realización de actividades se observa un claro descenso a la importancia del sector agroganadero (baja algo menos de 20 puntos porcentuales) en favor del sector servicios (que asciende 18 puntos porcentuales con respecto a la fase Pre) y levemente el industrial.



Figura 1.4. Identificación del sector de actividad más importante en Extremadura (comparativa post [color naranja] con respecto a pre [color verde]). Fuente: elaboración propia.

En lo relativo a la valoración social de maestros y maestras de Primaria en la actualidad con respecto a la Transición y la implicación de aquellos maestros/as de entornos rurales (figura 1.5), los grupos encuestados declaran de forma muy destacada que los maestros y maestras de la Transición no tenían la misma valoración social que los actuales (un 84 % y algo más del 90 % de los encuestados afirman esto).

Docentes de la Transición misma valoración social que actuales



Docentes rurales actuales misma implicación social que Transición

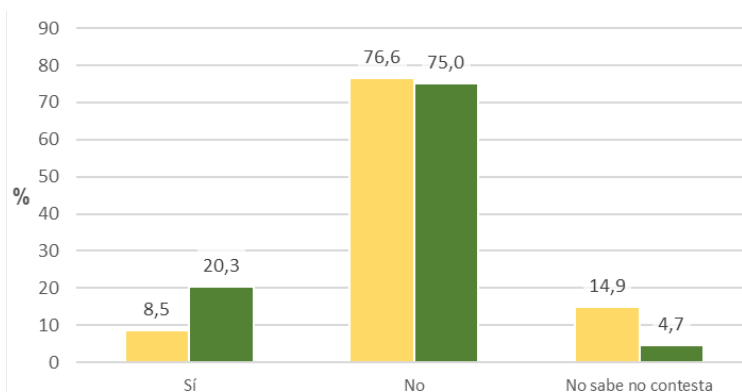


Figura 1.5. Valoración social e implicación del docente en la actualidad y durante la Transición (comparativa post [naranja] con respecto a pre [verde]). Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo, los encuestados declaran que los maestros rurales de la actualidad tampoco tienen la misma implicación social que los de la Transición, aunque tras el desarrollo de las actividades esta negación se matizó en favor del sí (en el periodo post aquel profesorado que declaró que la implicación social actual sí es semejante a la de la Transición creció en un 11,5 %). Además, el descenso de los encuestados que desconocían estas cuestiones tras la realización de las actividades fue claro.

Finalmente, el futuro profesorado de Educación Primaria extremeño declara la inexistencia de igualdad de oportunidades entre maestros y maestras en la época de la Transición y sí la existencia de esta igualdad en la docencia actual (figura 1.6), en todos los casos con una mayor proporción de respuestas por parte de las futuras docentes en detrimento de ellos.

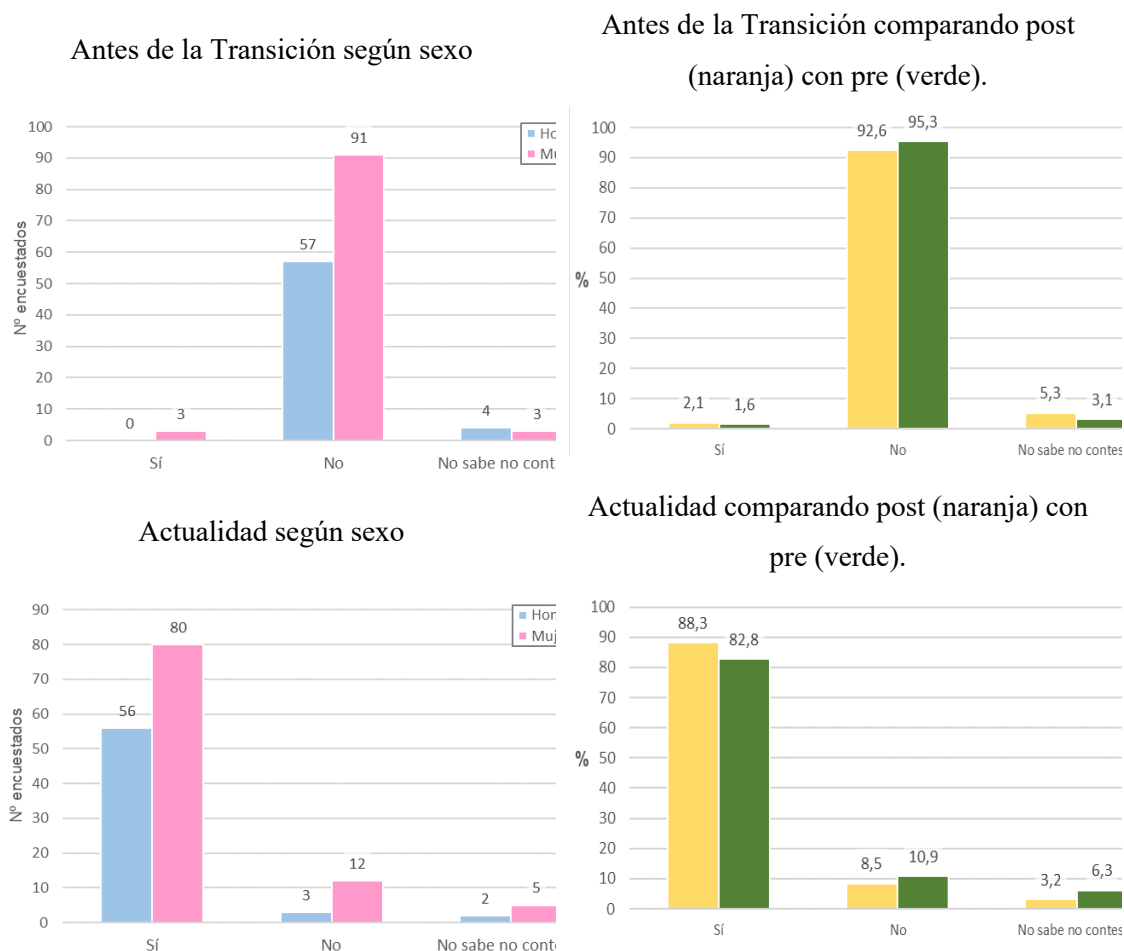


Figura 1.6. Igualdad de oportunidades entre maestros y maestras para acceder a la docencia en Primaria. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Los maestros en formación encuestados asocian la Constitución y la autonomía de Extremadura como dos hechos muy positivos y destacados para el desarrollo social y económico de su sociedad, incrementando las oportunidades, reduciendo las desigualdades sociales existentes previamente y diversificando los sectores de actividad. Por otro lado, consideran que la de maestro es una profesión infravalorada socialmente, a pesar de la importancia de estos en la formación de las sociedades del futuro. Entienden que su papel es esencial, pero que carecen del respaldo social e institucional necesario para poder desempeñar su labor en mejores condiciones.

Tras la realización de las diferentes actividades, los resultados de las encuestas muestran un mayor convencimiento por parte de los docentes en formación de la desigualdad en la labor de la profesión durante Transición y, al mismo tiempo, una mayor igualdad de oportunidades en la actualidad. Asimismo, la proporción de alumnado que afirma que la Autonomía fue buena para la sociedad extremeña experimenta un crecimiento sustancial tras la impartición de contenidos.

La metodología didáctica desarrollada favorece la adquisición y asimilación de contenidos por parte del alumnado de una forma más amena y eficiente, a tenor de los resultados de las encuestas pre y post realizadas. En todo caso, se fomenta la creación de maestros en formación participativos, críticos y con valores democráticos, aspectos que resultan claves para que la sociedad del futuro que ellos ayudan a construir desde los centros educativos también asimile tales valores y se conviertan en ciudadanos responsables.

Referencias bibliográficas

- Ávila Francés, M. (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación*, 14(20), 153-175. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.009>.
- Domínguez Domínguez, C. (2002). La enseñanza de la historia: identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 87-114.
- Hernández, F. C. y Santisteban, A. (eds.) (2021). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 20 (Homenaje a Joan Pagès i Blanch), DOI: 10.1344/ECCSS2021.20.3.
- Gómez Rodríguez, A.E. (1998). Enseñar y aprender valores democráticos. *Revista Investigación en la Escuela*, 34, 69-78. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59949/Ense%c3%blar%20y%20aprender%20valores%20democr%c3%a1ticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., Amaro-Agudo, A. y Soriano-Díaz, A. (2020). Estudio de los valores en el alumnado que cursa el grado de maestro en Educación Primaria en las universidades públicas de Andalucía, *Formación Universitaria*, 13, (2), 83-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200083>.
- Groves, T. R. (2011). El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española: el caso de la provincia de Salamanca. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 133-143. <https://gredos.usal.es/handle/10366/120850>.
- Groves, T. R. y González, M. (2019). Los maestros y el mundo rural en la transición española. En Quirosa-Chayrouze, R. y Martos-Contreras, E. (coord.). *La Transición desde Otra Perspectiva: Democratización y Mundo Rural* (pp. 271-295). Madrid: Sílex. https://www.researchgate.net/publication/346034668_Los_maestros_y_el_mundo_rural_en_la_transicion_espanola.
- Historia de Extremadura: la Transición y Extremadura como autonomía (2021). *Historia de Extremadura*. Canal Extremadura TV. <http://www.canalextrmadura.es/a-la-carta/historia-de-extremadura/videos/historia-de-extremadura-181221>.
- Kepowicz Malinoska, B. (2006). Formación de los futuros maestros en la ética de la convivencia democrática. Ayer y hoy. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 43, 34-43. Disponible en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/538>.
- Luna Rodrigo, G. (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria* (tesis doctoral). Madrid, UAM https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660407/luna_rodrigo_gloria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Meneses-Varas, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, 10, 257-286. DOI: [10.14516/fdp.2019.010.001.009](https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.009).
- Meza Pardo, M. y Guerrero Chinga, A. (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente? *Perfiles Educativos* [online], 38 (154), 41-56. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00041.pdf>.
- Molina Puche, S., Miralles Martínez, P. y Ortuño Molina, J. (2013). Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 105-126. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175361>.
- Pagès, J. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13/13>.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En Martínez-Medina, R., García-Morris, R. y García-Ruiz, C. (coord.) *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos Preguntas y Líneas de Investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba y AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131921>.
- Santisteban, A. y Pagés, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (53), 15-31. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17633>.

2. De la Mutua Escolar Blanquerna al Instituto Menéndez y Pelayo. Cuando el propio centro es el elemento patrimonial que proteger y divulgar

ANTONI BARDAVIO NOVI

Campo de Aprendizaje de la Noguera. Departamento Educación.
Generalitat de Catalunya
abardavi@xtec.cat

SÒNIA MAÑÉ OROZCO

Campo de Aprendizaje de la Noguera. Departamento Educación.
Generalitat de Catalunya
smane@xtec.cat

Antecedentes

La madrugada del día 16 de diciembre del año 2005 se producía en el barrio de Sant Gervasi, en Barcelona, el asesinato de una mujer indigente en manos de dos chicos de 18 años y un menor de 16. Los hechos se produjeron en el interior del cajero de una entidad bancaria. El menor cogió un bidón de disolvente de un andamio en una obra próxima y con la ayuda de uno de sus acompañantes, lo arrojó sobre la mujer. Este último lanzó un pitillo encendido causando una fuerte deflagración. La mujer moriría por quemaduras de segundo y tercer grado en el 70% del cuerpo, después de agonizar durante dos días en el Hospital Vall d'Hebron.

Dos de los causantes de este asesinato eran alumnos del instituto público Menéndez y Pelayo, en el mismo barrio. Este suceso causó un fuerte impacto social que repercutió directamente en el Instituto, cayendo en una importante crisis que tuvo como consecuencia una gran pérdida de alumnado.

La solución para recuperarse de este hecho traumático, siete años después, pasó por la recuperación de la memoria de la escuela de época republicana que originalmente ocupaba este espacio urbano, la Mutua Escolar Blanquerna. Promovida por un grupo de familias y creada por el pedagogo Alexandre Galí, esta Mutua Escolar se caracterizaba por sus valores de libertad y tolerancia. De hecho, nació como respuesta educativa a la represiva política educativa de la dictadura de Primo de Rivera. En ella se desarrollaban metodologías de aprendizaje activas, alejadas de la simple memorización repetitiva. El deporte y las artes constituían una parte importante del currículum del centro educativo. Su fundador y director, el pedagogo Alexandre Galí, ejerció importantes cargos políticos relacionados con la educación tanto en la Mancomunidad de Catalunya, como en la Generalitat republicana.

Se da la circunstancia que el edificio que alberga el actual Instituto mantiene el aspecto original con el que fue construido por el arquitecto Jaume Mestres (padre de una alumna de la Mutua Escolar) siguiendo los modelos de la arquitectura racionalista dentro del GATPAC (Grupo de Arquitectos y Técnicos Catalanes para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea), movimiento arquitectónico surgido en Cataluña entre los años 1929 y 1939 que defendía una arquitectura funcional (útil a la finalidad de lo que se debía llevar a cabo en su interior), innovadora y beneficiosa para la salud. El edificio proyectado tenía que pensarse para servir de centro escolar y, por lo tanto, había de tener:

- aulas con sol, ventiladas y con capacidad para 25 alumnas/os;
- aulas específicas de dibujo, plástica y música;
- patios de juego y pistas de deporte;
- gimnasio con duchas y vestidores;
- sala de actos;
- comedor y cocina;
- laboratorios de física, química y biología;
- biblioteca;
- talleres;
- servicio médico-higiénico;
- sala de profesorado.

Además, conserva buena parte del mobiliario escolar diseñado por Josep Goday según el estilo de la corriente artística del *noucentisme*. La Mutua Escolar Blanquerna fue cerrada y requisada por las autoridades franquistas al finalizar la Guerra Civil, convirtiéndola en Instituto con el nombre que conserva actualmente, Menéndez y Pelayo.

Una propuesta en el marco del denominado Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos

El Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos (PEAM) pretende dinamizar el conocimiento del patrimonio histórico y arqueológico de cada municipio a través de un trabajo específico en los centros educativos (escuelas e institutos) en torno a un monumento¹ cercano. El Campo de Aprendizaje de la Noguera, en colaboración con el Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Universidad Autónoma de Barcelona y con entidades locales y comarcales, impulsó y coordinó desde el curso 2006-07 este programa en Cataluña adaptán-

1. La definición genérica de un monumento es la de un objeto o documento de utilidad para la historia». Para el PEAM, la concepción de monumento como elemento patrimonial supera su relación exclusiva con edificios emblemáticos o con una valoración fundamentalmente estética, para asociarse a conjuntos urbanos o rurales, edificaciones sencillas, yacimientos arqueológicos, etc., muchos de ellos poco espectaculares desde el punto de vista visual pero históricamente significativos e informativos, especialmente en el contexto de la historia local. Así pues, los monumentos adoptados son yacimientos arqueológicos de cualquier época, espacios urbanos como plazas o calles, talleres artesanales, antiguas explotaciones agrícolas, elementos tradicionales del paisaje, edificios emblemáticos (cómo la propia escuela o instituto), etc., siempre y cuando puedan adquirir una significación especial para el centro adoptante y su entorno social.

dolo a las características de su realidad cultural y educativa.² En la actualidad la coordinación del Proyecto corresponde en exclusiva al Campo de Aprendizaje de la Noguera.

La idea del profesorado del Instituto, en el momento de solicitar la adopción del propio edificio educativo dentro del PEAM el año 2009, se basaba en empoderar a todos los miembros de la comunidad educativa del centro, fortaleciendo su confianza y protagonismo para impulsar cambios positivos en la situación en que se encontraba el Instituto. Eso tenía que comportar, en su transposición al barrio, la recuperación de la confianza hacia el Instituto, especialmente de aquellas familias que debían escoger centro de educación secundaria para sus hijas e hijos que cursaban sexto de Primaria en las escuelas de la zona educativa.

A partir de esta idea, la primera decisión fue situar en el alumnado de 1.º de ESO la responsabilidad de convertirse en expertos en la historia del propio instituto, reconociendo aquellos aspectos innovadores que lo convirtieron en época republicana en modelo educativo, proyectándolos hacia el presente. En base a este propósito, se consideró necesario desarrollar una doble vía de trabajo simultáneo; dotar a las chicas y chicos de las herramientas necesarias para aprender como era «su instituto» en los años 30 del siglo XX,³ y musealizar el Instituto,⁴ rescatando la memoria de sus orígenes a partir de la recuperación de su mobiliario y espacios originales, así como la visualización de cómo eran realmente a partir de la reproducción de fotografías situadas en los espacios actuales a las que hacían referencia.

La herramienta didáctica escogida para la formación del grupo de expertos de 1.º de ESO, fue una propuesta educativa, orientada en la metodología del descubrimiento guiado, que se concretaba en el desarrollo de una serie de actividades basadas en la investigación escolar. Estas actividades están recogidas en un material específico creado especialmente para este alumnado, que con el título *Educación y aprender en tiempos de la República. Un paseo por la historia del Instituto Menéndez y Pelayo* recogía una serie de fuentes de diferente naturaleza (documentales, fotográficas, biográficas, materiales, orales, etc.) que permiten un acercamiento global a la historia del Instituto desde múltiples perspectivas (política, social, personal, estética, etc.). Su publicación se llevó a cabo en el marco de la colección propia del PEAM, denominada *Arkeodidaktika*.

Para la búsqueda de documentos escritos y fotográficos referentes a la historia de la Mutua Escolar Blanquerna, así como del Instituto Salmerón,⁵ se utilizaron los fondos documentales provenientes del *Arxiu Nacional de Catalunya*. Ya hemos comentado anteriormente que el centro todavía conserva numerosos elementos materiales originales de su construcción en los años 30, por lo que su musealización se llevó a cabo dando relieve a estos elementos, dándoles especial relevancia. Un ejemplo sería la reconstrucción de un aula tal como había sido en realidad, la llamada actualmente «aula histórica».

Una vez concluida la fase investigadora y reconstructiva, se decidió que el alumnado de 1.º de ESO de cada curso escolar, fueran los encargados de explicar la historia del instituto,

2. <https://sites.google.com/site/peamadopciomonuments/home?authuser=0>

3. <https://institutmenendezypelayo.cat/historia-del-centre/>

4. <https://institutmenendezypelayo.cat/museu-de-linstitut/>

5. El profesorado del Instituto Salmerón fue represaliado por la dictadura franquista, siendo expulsados del cuerpo de enseñantes. Este instituto, próximo a la Mutua Escolar Blanquerna, fue creado por el gobierno de la II República. En el año 1939 pasó a denominarse Menéndez y Pelayo y trasladado al edificio de la Mutua Escolar Blanquerna, que había estado confiscado por el régimen sublevado.

recorriendo su edificio a manera de museo, en las jornadas de puertas abiertas a familias que quisieran conocer el centro de cara a las preinscripciones para el siguiente curso escolar.

Una propuesta con la formación en valores de ciudadanía democrática como eje prioritario

Unos hechos tan dramáticos, como los sucedidos con el asesinato ocurrido el año 2005, en los que participaron dos alumnos del Instituto, requerían buscar en los orígenes del propio instituto valores de ciudadanía y democracia que fueran todavía hoy en día elementos clave en la propuesta educativa del Menéndez y Pelayo.

La propuesta didáctica del proyecto de adopción patrimonial del propio centro educativo permite crear un vínculo afectivo, un elemento de identidad compartida para todo el alumnado desde el orgullo y la estima hacia el lugar y las personas con quienes compartirán entre cuatro y seis años de su formación como ciudadanas y ciudadanos con plenos derechos y deberes democráticos y cívicos.

El hecho que el elemento patrimonial adoptado sea el propio edificio escolar comporta, en la investigación de su memoria histórica, recuperar los valores de la educación republicana.

La República apostaba por el poder transformador de la sociedad que podía tener la educación y la necesidad de extenderla a todos los niveles sociales para crear verdaderos ciudadanos de la República.

Los valores más importantes que la educación republicana promovió en la educación fueron los siguientes:

- Igualdad social: unificación de la enseñanza en un solo sistema educativo público que abarcara a toda la población sin distinción de clases sociales y que estableciera una educación de calidad para todos.
- Coeducación: igualdad educativa entre niños y niñas a través del establecimiento de la coeducación como sistema normal de agrupamiento escolar.
- Laicismo: respeto a las creencias de cada alumno y de sus familias mediante el establecimiento de una enseñanza laica que fomentara el conocimiento científico.
- Enseñanza científica: mejora de la formación del profesorado a través de un nuevo plan de formación del Magisterio que promoviera un tipo de maestro capaz de educar al alumnado de manera motivadora y de innovar.
- Enseñanza activa: fomento de los aprendizajes basados en la experimentación y la observación, atendiendo a los intereses del niño.
- Innovación educativa: apertura a los corrientes innovadores en educación a través de la difusión del conocimiento de los métodos pedagógicos de la Escuela Nueva.

Desde el punto de vista de metodología didáctica, es una propuesta interdisciplinar que tiene como objetivo el desarrollo de competencias básicas vinculadas al análisis sistemático: identificar; observar, preguntar, localizar obtener, analizar y representar información; plantear y contrastar hipótesis y realizar inferencias. Así mismo, pretende promover competencias relativas a la vida en sociedad, vinculadas a la educación para la ciudadanía, desde el co-

nocimiento y el compromiso hacia el patrimonio histórico local. Una educación en valores democráticos promovidos desde una mirada crítica.

Los aspectos temáticos trabajados por el grupo de expertos de 1.º de ESO son:

- El nacimiento de nuestro instituto en tiempos de la Segunda República:
 - ¿Qué es una república?
 - Representaciones que son símbolos. ¿Cómo se representaba la República?
- Los orígenes del instituto, una historia con dos nombres:
 - El Instituto Salmerón y la Mutua Escolar Blanquerna.
 - Ideario y forma de educar en ambos centros.
- Sant Gervasi de Cassoles, nuestro barrio:
 - De pueblo a barrio de Barcelona.
- Nuestro instituto en tiempos difíciles:
 - La Guerra Civil.
 - El triunfo del ejército franquista.
 - Un nuevo nombre para el instituto.
- Personajes que han estudiado en nuestro instituto:
 - Antoni Tàpies, Antoni Maria Badia i Margarit, Oriol Buigas...
- Nuestro instituto en tiempos de cambio:
 - La transición hacia la democracia.
 - La lengua catalana vuelve a entrar en un instituto de nuevo mixto, laico y democrático.
 - Un barrio que sigue cambiando.
- Nuestro instituto hoy:
 - El siglo XXI, un instituto multicultural.
 - Las nuevas tecnologías entran a las aulas.
 - Sant Gervasi de Cassoles, un barrio del siglo XXI.

El trabajo finaliza con un trabajo de síntesis orientado a la creación de un itinerario por los diferentes espacios musealizados del Instituto, basado en el aprovechamiento de los muchos elementos materiales conservados de la Mutua Escolar Blanquerna, así como de las fotografías históricas dispuestas en diferentes lugares del centro. El objetivo, crear un discurso histórico, a partir del trabajo de investigación realizado, que ponga en relevancia los valores estéticos, morales y democráticos del centro histórico, compartiéndolos y enmarcándolos como valores del centro actual.

Conclusiones

El espacio educativo que conforman escuelas e institutos es un ámbito privilegiado de producción/reproducción y creación simbólica y material de saberes, valores y prácticas ciudadanas. La función pedagógica es fundamentalmente un acto de comunicación e implica, necesariamente, establecer relaciones significativas entre pasado, presente y futuro.

Es en nuestro presente histórico donde se producen una «explosión» de memorias que tienden a superar la vertiginosidad de los procesos y la sensación de vacío o carencia de identidad. La memoria social presupone la recuperación del pasado que nos involucra como protagonistas de los acontecimientos pasados y presentes o como actores de memoria. Sin duda, y en este marco de referencia, recuperar y resguardar la memoria adoptando el centro educativo como «monumento», significa mantener viva y activa su evocación, visibilizándola públicamente a partir de su difusión. Esto no solo permite encontrar posibles respuestas de dónde venimos, sino fundamentalmente construir aquello que colectivamente deseamos.

En el caso relatado en esta comunicación, la salvaguarda de valores como el respeto, la solidaridad, la libertad o la empatía recogidos en los principios de los centros de época republicana y adoptadas por el alumnado del instituto actual, dan sentido a una educación basada en principios sociales democráticos. Qué sea el propio alumnado de 1.º de ESO el encargado de difundir estos principios utilizando el propio edificio escolar y los objetos originales de su interior al vecindario, ha permitido superar la imagen creada por el luctuoso episodio del año 2005, retornando la confianza en el proyecto educativo del Instituto.

Para finalizar, cabe comentar que el trabajo desarrollado en el Instituto Menéndez y Pelayo fue el germen de la creación de la Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona⁶ (Red de Escuelas Históricas de Barcelona).

Referencias bibliográficas

Bardavio, A y Ponti, M. (2010). Educar i aprendre en temps de la República. Un passeig per la historia de l'Institut Menéndez y Pelayo. *Arkeodidàktika*, 8. Barcelona: CEPAP UAB.

Espacio, B (1 de marzo de 2012). *Un museu a l'escola*.

Ginart, B. (2010). L'institut Menéndez y Pelayo escriu la seva historia. *Barris de Sarrià-Sant gervasi*. https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/113277/1/Sarria_SantGervasi_desembre2010.pdf [diciembre 2010].

Puig, L. (17 de noviembre de 2010). Un institut abans i després de la guerra. *El Periódico*.

6. https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/113277/1/Sarria_SantGervasi_desembre2010.pdf

3. Discusión abierta para una ciudadanía crítica: estrategias y percepciones de docentes y estudiantes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile

PATRICIA OJEDA MILLAHUEQUE

Universidad de Barcelona

pojedami@alumnes.ub.edu

PAULA NEIRA MAGLIOCCHETTI

Pontificia Universidad Católica de Chile

pjneira@uc.cl

Introducción⁷

El plebiscito chileno de 2022 por una nueva Constitución visibilizó el enfrentamiento de dos posturas irreconciliables: apruebo y rechazo. Esta disputa derivó en un tenso ambiente que en los últimos días antes de las votaciones se materializó en distintos actos violentos y la confrontación se convirtió en un tema de conversación inevitable en la sala de clases. En este desafiante contexto, la escuela tiene la obligación de tratar los problemas que aquejan a la sociedad (Magendzo, 2021) y enseñar a los estudiantes a deliberar sobre sus diferencias en un clima de respeto y escucha activa (Pianta *et al.*, 2012). Asimismo, los docentes deben entregar espacios para discutir temas controversiales en el aula, con el fin de desarrollar una ciudadanía democrática, comprometida en discutir públicamente sobre problemas e intereses de la comunidad (Hess, 2002).

Discusión de temas controversiales

Los temas controversiales generan diferentes puntos de vista, argumentos, explicaciones y resoluciones que implican importantes desacuerdos en la sociedad y que son debatidos públicamente (Hess, 2002; Magendzo, 2017). Incorporarlos en el aula significa visualizar el currículum desde un paradigma deliberativo y sociocrítico (Magendzo, 2021) y promover el desarrollo de habilidades sociales, al interactuar con personas que tienen opiniones distintas en un marco de respeto. También fortalece una mirada crítica a la realidad social, el posicionamiento político de los estudiantes y la creación colaborativa de soluciones a problemas sociales dando cuenta del rol activo que tienen en la sociedad (Calderón-Jaramillo y Oller-Freixa, 2021; Hess, 2002). Las temáticas controvertidas son parte de la vida democrática y

7. Esta investigación se enmarca en el Proyecto «Inclusión y efectividad en Pensamiento Histórico y Ciudadanía» del Centro de Justicia Educacional financiado por PIA-CONICYT CIE 160007.

aunque se espera que las posiciones estén basadas en argumentos racionales y lógicos es inevitable que se entremezclen con elementos emocionales (Magendzo, 2017).

La discusión abierta en clases se refiere a la oportunidad que tienen los estudiantes para expresar sus ideas. Implica proveer espacios en donde puedan poner a prueba sus ideas basadas en argumentos y donde escuchen, realicen preguntas, comprendan diferentes puntos de vista y se contradigan unos a otros (van Drie y van de Ven, 2017). Deliberar sobre diferentes ideas tiene el objetivo de producir opiniones razonables y bien informadas por los estudiantes. Esto significa que sean capaces de revisar sus preferencias, conocer nueva información, respetar las diferentes opiniones y analizar las afirmaciones realizadas por los demás. No siempre esta discusión llegará a un consenso, pero si procurará la legitimidad de las distintas posiciones. De esta manera, los estudiantes aprenderán a respetar el desacuerdo (Maurissen *et al.*, 2018).

El rol del docente es fundamental para mantener el diálogo continuo entre los estudiantes. Su tarea consiste en realizar preguntas reflexivas, organizar los turnos para opinar, resguardar espacios de silencio, mantener el foco en la temática central, repetir comentarios de estudiantes para alentarlos a continuar con su argumentación y profundizar y desafiar las ideas de los estudiantes (Reisman, 2015; van Drie y van de Ven, 2017). Para lograrlo los docentes no pueden utilizar interacciones exclusivamente de Iniciación-Respuesta-Evaluación (IRE), si no que deben intencionar la discusión con patrones IRE: iniciación-respuesta-retroalimentación, en donde el docente invita a profundizar y expandir las respuestas de los estudiantes (Reisman, 2015).

Ciudadanía e Historia

Implementar discusiones abiertas en la sala de clases está directamente relacionado con atributos cívicos como la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad, la tolerancia y los valores igualitarios, la intención de votar en un futuro y otras competencias ciudadanas (Carrasco y Torres Iribarra, 2018; Maurissen *et al.*, 2018). Durante esta actividad, los estudiantes exceden el individualismo y se consideran como iguales con sus interlocutores (Maurissen *et al.*, 2018).

Para los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (en adelante HGCS) esta estrategia también tiene el fin de complejizar las ideas históricas e interpretar fenómenos sociales del pasado y el presente a través del uso de ejemplos, analogías, reformulaciones o combinación de información que les permitan a los estudiantes construir interpretaciones o explicaciones (van Boxtel y van Drie, 2009; van Drie y van Boxtel, 2008). Además, la HGCS se consideran disciplinas que aportan a la educación ciudadana a través de la identificación de las relaciones entre el pasado, presente y futuro, la construcción de la conciencia histórica, el análisis de los hechos, el desarrollo de la identidad, tolerancia y empatía histórica, la elaboración de discursos y el análisis de tesis y argumentos. En esta asignatura los estudiantes también tienen la oportunidad de trabajar problemas sociales y políticos contemporáneos, problematizando los contenidos históricos (Pagès, 2007).

Sin embargo, hablar sobre temas controvertidos en las escuelas no es fácil. Hess (2002) analizó las dificultades que se enfrentaban en su implementación, al explicar que la falta de

confianza pedagógica de los docentes, las dificultades al enseñar a participar y el temor a las represalias de la comunidad por enseñar estos temas, justifican la rareza de las discusiones en el aula. En este sentido, Magendzo (2017) indica una serie de dificultades que enfrentan los docentes al abordar los temas controversiales, entre los que considera el riesgo de ser acusados de impartir una educación adoctrinadora, la dificultad de entregarle el protagonismo de la clase a los estudiantes, la visión de que el conflicto social es amenazante, la premura por completar todos los objetivos del currículum, la preocupación por las reacciones negativas de los directivos o apoderados al enseñar este tipo de temáticas y la complejidad que tienen estos temas, tanto por la actualidad del contenido como por el manejo en el aula de las emociones que pueden provocar.

Así, la escuela ha huido de la discusión de temas problemáticos, de las controversias y el conflicto, a pesar de la necesidad que tiene la democracia por fortalecerse a través de ciudadanos capaces de «analizar, elegir, discutir, participar y comprometerse» (Pagès, 2007). Frente a estas dificultades, la presente investigación tiene como objetivo analizar la implementación de una discusión abierta en clases sobre una temática controversial. Esta actividad fue realizada por cinco docentes de distintos establecimientos educacionales, en la asignatura de HGCS en el nivel de segundo medio durante 2021.

Metodología

Contexto y participantes

La implementación de la discusión abierta se realizó en el marco de la ejecución de la secuencia para una ciudadanía crítica (en adelante SCC) diseñada en el marco de la investigación «Inclusión y efectividad en pensamiento histórico y ciudadanía», la cual consta de cinco etapas consecutivas y está guiada transversalmente por una pregunta controversial que busca ser respondida en la última etapa. En la tabla 2.1 se indican las etapas de esta secuencia:

Tabla 2.1. Secuencia para una ciudadanía crítica (SCC)

Pregunta controversial				
Contextualización	Análisis de fuentes históricas	Discusión abierta	Escritura histórica	Evaluación auténtica
Etapas 1	Etapas 2	Etapas 3	Etapas 4	Etapas 5

Fuente: elaboración propia.

La etapa 3 tiene como objetivo realizar una discusión abierta en el aula con el fin de profundizar en el análisis crítico de las fuentes históricas estudiadas en la clase anterior y visibilizar distintas posturas. De esta manera, los argumentos que los estudiantes exponen durante la discusión grupal derivan del trabajo realizado en la etapa anterior y buscan responder a la pregunta controversial.

Cinco docentes de la asignatura de HGCS realizaron una capacitación de 20 horas y luego participaron de reuniones periódicas con el fin de planificar, modificar y evaluar continua-

mente la implementación de la SCC. Las escuelas participantes se escogieron buscando la heterogeneidad, considerando variables como comuna, nivel socioeconómico y modalidad de enseñanza. En la tabla 2.2 se destacan algunas de sus características.

Tabla 2.2. Escuelas participantes

Características	Esc. 1	Esc. 2	Esc. 3	Esc. 4	Esc. 5
Tipo	Administración delegada	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado	Particular	Particular Subvencionado Bicentenario
Modalidad	Polivalente	Polivalente	Técnico Profesional	Científico Humanista	Científico Humanista
Comuna	Santiago	San Ramón	Puente Alto	Santiago	San Miguel
Matrícula total	347	550	512	1657	1079

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos y procedimientos

El análisis de la discusión abierta se realiza en el marco de una investigación que busca evaluar la implementación de la SCC en su conjunto. Por ello, a partir de los instrumentos aplicados en esta evaluación, se desarrollaron tres acercamientos analíticos con el fin de revelar los diferentes significados que tuvo la implementación de la discusión abierta en los diferentes contextos, a partir de una metodología cualitativa y un enfoque interpretativo.

En primer lugar, se escogió por cada docente el curso donde se evidenciaba una mayor cantidad de interacciones y se analizaron las clases a partir de una pauta de observación. Dependiendo del contexto y las decisiones de los docentes la discusión abierta tuvo diferentes tiempos de implementación, los que están indicados en la tabla 2.3.

Tabla 2.3. Observaciones de clases

	Esc. 1			Esc. 2			Esc. 3			Esc. 4		Esc. 5	
Cantidad de Estudiantes	116			136			75			68		80	
Cursos	IIA	IIB	IIC	IIA	IIB	IIC	IIA	IIB	IIC	IIA	IID	IIA	IIB
Clases en que se aplicó P.O.	1,5			2			1			1		1	

Fuente: elaboración propia.

La pauta de observación se elaboró a partir de 11 categorías que se definieron en 19 indicadores. A partir de lo detectado en los indicadores de observación correspondientes a IRE e IRF se analizaron las estrategias utilizadas.

En segundo lugar, para entender las perspectivas de los docentes, se realizaron entrevistas semiestructuradas al finalizar la implementación de la SCC. Estas entrevistas fueron transcritas y luego analizadas a partir de la aplicación de 20 códigos preestablecidos.

El tercer acercamiento analítico se realizó a partir de 15 entrevistas semiestructuradas a estudiantes, considerando tres entrevistas por escuela y se analizaron replicando la estrategia utilizada en la entrevista a docentes.

A partir de los datos recolectados, se procedió a analizar cada escuela como un caso de forma individual, triangulando lo obtenido por los diferentes instrumentos. Esto permitió focalizar la atención en el surgimiento de conceptos derivados de los contextos particulares de cada escuela. A medida que se avanzó en el análisis los resultados fueron constantemente comparados con el fin de encontrar similitudes y diferencias. Las apreciaciones que surgieron en este proceso fueron escritas, comparadas y cuestionadas, para luego integrarlas en un todo coherente. Finalizado el análisis de cada caso, se realizó un análisis entre casos, con el fin de elaborar explicaciones generales que trasciendan los casos individuales.

Resultados

Observaciones de clases

A partir del análisis de las interacciones se observa que solo en la escuela dos las interacciones IRE superaron a las IRF. Las estrategias que realizaron los docentes para fomentar estas interacciones y promover el diálogo se sintetizan en la tabla 2.4.

Tabla 2.4. Estrategias docentes

Estrategia	Descripción	Esc. 1	Esc. 2	Esc. 3	Esc. 4	Esc. 5
Parfrasear	Reformulación de lo que dicen los estudiantes.	✓	✓		✓	✓
Sumar	Búsqueda de mayor participación entre los estudiantes.	✓	✓			
Razonar	Intención de que los estudiantes apliquen su propio razonamiento.	✓	✓	✓	✓	✓
Profundizar	Explicitación y explicación de las diferentes posiciones controversiales.	✓		✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

Las estrategias utilizadas no se condicen con la profundidad de análisis de las fuentes históricas que demostraron los estudiantes. Por ejemplo, a pesar de que en la Escuela 3 se implementaron menos estrategias que en las demás escuelas, los estudiantes logran posicionar opiniones diversas en la discusión, se contradicen entre ellos y sus argumentaciones se basan en las fuentes históricas, tal como se describe en la tabla 2.5.

Tabla 2.5. Discusión abierta escuela 3

Actor	Discusión	Análisis
Profesor	-Relacionémoslo con los DD HH. De lo que dice ella ¿Hay algo que...? ¿O en su discurso hay alguna valoración hacia los DD HH?	Reflexión sobre DDHH
Estudiante 1	-Es que en una parte como que se arrepiente de todas las cosas que hizo [...]	Interpretación de fuente histórica
Profesor	-¡Uy!, no sé si me da esa sensación... pero, ¿todos creen que ella tiene arrepentimiento de lo que hizo?	Razonamiento, busca que los estudiantes se posicionen
Estudiante 2	-No.	Posicionamiento y oposición
Estudiante 3	-No, yo creo todo lo contrario, porque hay una parte crucial, en la que ella dice que todo el mundo lo hace. [...] Entonces, yo creo todo lo contrario, para ella no es importante la dimensión de los DD HH mientras haya orden, el tipo de orden que ella cree que está bien.	Posicionamiento, oposición y argumentación a partir de fuente histórica

Fuente: elaboración propia.

Además de la escuela 3, en la escuela 5 los estudiantes también logran argumentar sus posiciones personales utilizando las fuentes históricas. Sin embargo, en este caso, no existen interpretaciones diversas, ni se contradicen o interactúan con las opiniones de otros alumnos. En las demás escuelas los estudiantes diálogaron y discutieron con el profesor, respondiendo sus preguntas, pero no se logró una interacción explícita entre los estudiantes y se remitieron a repetir lo que aparecía en las fuentes históricas, identificando, leyendo y describiendo, sin posicionarse personalmente sobre el contenido analizado.

Entrevistas a docentes

La dificultad de lograr interacciones entre los estudiantes fue detectada por los docentes y mencionada en las entrevistas. Un docente explica:

La discusión es, en términos personales, muy desafiante. Porque lograr hacer interacciones que no solamente sean respuestas, sino que hacer participar a otros estudiantes y que puedan referirse a lo que está diciendo el otro compañero, es una cuestión, en algunos contextos, casi imposible. (Docente 4)

Los docentes coincidieron en que la discusión abierta es una estrategia que no resultó en todos sus cursos, que fue la etapa más desafiante de la SCC o que no logró implementarse como lo esperaban. Sin embargo, a pesar de estas dificultades los docentes coinciden en que esta estrategia es muy enriquecedora, útil, que fomenta la participación de los estudiantes, que se puede mejorar su implementación en el futuro e incluso ser replicada en otros cursos y otras asignaturas. Tal como lo menciona una docente:

Lo que más me gustó fue que muchos estudiantes, que por lo general no hablan, cuando hablaron tenían opiniones bien claras y eran críticos. No hablaban porque no querían o les daba

vergüenza, y en esta ocasión como que se vieron en la obligación de hablar. [...] Yo les decía a los chiquillos, mi desafío es lograr que usted siga hablando, que siga expresándose, porque cuando lo hace, lo hace muy bien. (Docente 5)

Entrevistas a estudiantes

Algunos estudiantes de la escuela 5 y 4, al igual que la docente citada anteriormente, valoran la discusión abierta como un espacio que fomentó la participación en el aula:

Le dio oportunidad a varios compañeros que no participaban en Historia. Eso me gustó, que haya sido un diálogo, pero no solamente de tres que siempre participan. Un diálogo entre todos. (06 E01M)

La mayoría de los estudiantes entrevistados comentan que esta actividad fue exitosa gracias a la mediación de los docentes, ya que son quienes promueven la participación. Además, declaran que se sienten libres de intercambiar opiniones en el ambiente seguro de sus aulas, gracias a las actitudes de sus compañeros y profesores.

Además, la interacción entre pares fue muy bien valorada. Consideran que el diálogo les permite comprender distintas visiones sobre un tema, que la explicación que pueden hacer sus compañeros les ayuda a entender en profundidad la controversia y que escuchar opiniones distintas los ayuda a complementar y mejorar los argumentos de su postura personal. Un estudiante menciona que este tipo de discusiones en clases:

Te enseña que siempre hay un punto de vista A y un punto de vista B. Y un trabajo así, me enseñó a defender nuestros pensamientos. (06 E02M)

En la escuela 1, aunque en la observación de clases no se identificó la confrontación de distintas posturas entre estudiantes, durante la entrevista una estudiante comentó la discusión que tuvo con una compañera y cómo la resolvió:

El video se llamaba *Volvió Fernando* [...]. En mi criterio personal [...], ese tipo de información es como darle un consuelo a la familia y además informa sobre lo que pasó. En cambio, mi amiga había opinado una cosa muy distinta. [...] Entonces ahí tuvimos un gran debate [...]. Fuimos donde la profe [...] y la profe nos ayudó a entrelazar estas dos cosas. (02 E02F)

La discusión abierta también fue valorada como una etapa fundamental para lograr la resolución de la pregunta controversial, tal como se menciona a continuación:

–Fue lo que me hizo poder responder la pregunta, ver los puntos de vista de otras personas, ver qué opinaban, por qué pensaban eso.

–¿Crees que a ti te dio espacio para dar tu opinión?

–No, porque yo no pude ir presencial y los online estaban calladitos; entonces, yo no pude hacer mucho (06 E04F).

Esta sentencia demuestra que a pesar de que exista la percepción de que los estudiantes no están participando porque están en silencio, escuchar la discusión que se produce entre los compañeros también es significativo para ellos.

Discusión y conclusiones

Es necesario destacar que en la discusión abierta se espera que participen todos los estudiantes de la clase y, por tanto, es una actividad que necesita tiempo para lograr profundizar en sus reflexiones. Esto se justifica desde la perspectiva teórica de la formación para la ciudadanía que tiene como fin fortalecer una democracia participativa y deliberativa y que educa a los estudiantes para discutir sobre ideas, temas políticos, controversias y conflictos (Hess, 2002; Reisman, 2015). El objetivo no es dar una única respuesta a la pregunta problematizadora, sino que visibilizar las distintas posturas de los estudiantes y aprender a participar y discutir.

Esta premisa se consideraba una gran dificultad para las aulas chilenas, considerando la gran cantidad de estudiantes por curso (entre 25 y 45), el poco tiempo disponible para la actividad (entre 45 y 90 minutos) y las dificultades derivadas de la modalidad híbrida implementada por las restricciones sanitarias provocadas por la pandemia covid-19. Todas estas dificultades las hicieron notar los docentes durante las entrevistas y aunque consideraron que la discusión abierta era una muy buena oportunidad para el aprendizaje, fueron muy autocríticos al mencionar que la actividad no resultó tan bien como esperaban.

Sin embargo, los estudiantes evidenciaron su motivación en ser partícipes de esta actividad, en escuchar, profundizar y desafiar las ideas de sus compañeros. Además, destacaron la labor de los docentes promoviendo la participación y demostrando interés en las ideas de los estudiantes. Existe evidencia de que los profesores y sus alumnos disfrutaban de una relación cálida y de apoyo mutuo, dando cuenta de la importancia de lograr un clima de aula positivo para avanzar en la enseñanza de una ciudadanía activa y crítica, cuestión que ya ha sido destacada por investigadores (Pianta *et al.*, 2012).

Los docentes utilizaron múltiples estrategias evidenciadas en la observación del aula: organizaron turnos para opinar, realizaron preguntas reflexivas y guiaron la discusión. Sin embargo, la cantidad de estrategias utilizadas no se relaciona directamente con el nivel de profundización en el análisis de las fuentes. Tampoco fue mejor el nivel de análisis en el colegio de mayor nivel socioeconómico, idea que mantenía un docente al finalizar la implementación de esta actividad.

Esto demuestra que existen aún múltiples aristas de la discusión abierta que sería interesante pesquisar, considerando que en las entrevistas a estudiantes se evidenciaron espacios poco visibles para los docentes. Es el caso, por ejemplo, de la estudiante que menciona una discusión derivada del tema de la clase, pero que no se realizó durante la discusión abierta. Como también el caso de quien no participó dando su opinión, pero que escuchó activamente la discusión de sus compañeros. Estas situaciones dan cuenta de que aunque existió la sensación, por parte de algunos docentes, de baja participación, de una mediación poco efectiva o de que los estudiantes no lograron interactuar entre ellos, las evidencias dan cuenta de que aunque no se visibilice una participación activa de todos los estudiantes en el aula, la actividad tiene un impacto significativo incluso después de terminada la clase.

Referencias bibliográficas

- Calderón-Jaramillo, A. y Oller-Freixa, M. (2021). Temas controversiales y subjetividad política: una propuesta de educación política para jóvenes. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 20, 110-137. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84638>
- Carrasco, D. y Torres Iribarra, D. (2018). *The Role of Classroom Discussion* (pp. 87-101). https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6_6
- Hess, D. E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10-41. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177>
- Magendzo, A. (2017). *Controversia en el aula. Herramientas y técnicas para profesores de todas las áreas*. Nueva Editorial Iztaccihuatl.
- Magendzo, A. (2021). A controversial-problematized curriculum: A challenge for education in Latin America. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 215-220. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.988>
- Maurissen, L., Claes, E. y Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951-972. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. Ávila, R. López y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-216). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pianta, R., Hamre, B. y Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Upper Elementary Manual*. Teachstone.
- Reisman, A. (2015). Entering the Historical Problem Space: Whole-class Test based Discussion in History Class. *Teachers College Record*, 117 (2), 1-44. <https://doi.org/10.1177/016146811511700206>
- Salinas, J. y Oller Freixa, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis Educativa*, 21, 40-48. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305>
- van Boxtel, C. y van Drie, J. (2009). Enhancing historical reasoning: a key topic in Dutch history education. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8 (2), 140-153. <https://dare.uva.nl>
- van Drie, J. y van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- van Drie, J. y van de Ven, P. H. (2017). Moving ideas: an exploration of students' use of dialogue for writing in history. *Language and Education*, 31(6), 526-542. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1326504>

4. Examinando expectativas laborales y saberes económicos de estudiantes de formación media sobre diversas especialidades técnico-profesionales en la ciudad de Antofagasta

CRISTÓBAL ADRIÁN DEL LAGO VERA

Universidad Católica del Norte

Introducción

La siguiente experiencia de investigación-acción se sitúa en un establecimiento Técnico Profesional, particular-subvencionado confesional en la ciudad de Antofagasta, Chile. La matrícula es exclusiva de hombres, abarcando desde los niveles de séptimo básico, hasta cuarto medio (12 a 18 años aproximadamente). Posee una modalidad de educación Técnico Profesional (desde ahora TP), que se orienta sobre la base de especialización en cinco carreras: Mecánica Industrial con sus menciones, electromecánica y máquinas y herramientas; Mecánica Automotriz; Electricidad y Electrónica.

Entre las problemáticas detectadas resalta la falta de conocimiento de estudiantes en relación con las especialidades a seleccionar, y altas expectativas familiares en relación a la educación técnica como posibilidad de ascenso social en base a su supuesta remuneración. Siendo estas representaciones traspasadas desde las familias a los estudiantes, sin considerar que construcción y minería, son mercados altamente dependientes de oscilaciones del mercado.

Entre los antecedentes referentes a la enseñanza de la economía a nivel hispano, destaca la experiencia de González, Estrada y Estrada (2008), que concluyen que existe una carencia de formación en didáctica en economía en la docencia. En el contexto nacional por otra parte, no se evidencian diseño de programas de educación económica, explicando así la baja alfabetización económica limitada al consumo (Coria *et al.*, 2006). El currículum nacional, además, delimita al nivel de primer año medio esta área, limitado el conocimiento a la responsabilidad y el consumo, sin problematizar el orden social derivado (Ministerio de Educación, 2016). Por su parte el texto ministerial Programa de Estudio, correspondiente a la propuesta didáctica del currículum, enfoca su diseño de experiencias de aprendizaje bajo los mismos lineamientos mencionados (Ministerio de Educación, 2016).

Lo antes señalado entra en conflicto con lo declarado por el mismo documento curricular cuando señala que «la democracia es un sistema político y social en constante elaboración, susceptible de avances y de retrocesos, tanto a nivel internacional como nacional», (Ministerio de Educación, 2015, p. 178), ya que es la misma economía capitalista y consumo la que representa una de las principales maneras de vulneración de derechos humanos, y la limitación de la ciudadanía (Bauman, 1999).

Por ello declaramos que el currículum vigente, obedece en términos económicos a una ciudadanía de mercado, enfocada en la satisfacción individual, por sobre los principios de la

Justicia Social (Pinochet y Valencia, 2021). Es en base a los antecedentes mencionados que se argumenta que la enseñanza de la economía en Chile, se encuentra cargada de una fuerte carga ideológica invisibilizada por la política estatal (Zizek, 2003; Althusser, 1971). A partir de este contexto se propone una experiencia de aprendizaje que modifique la enseñanza tradicional, mediante un enfoque de mercado laboral sobre carreras técnicas y su empleabilidad, siendo los objetivos:

Objetivos de investigación

El objetivo general es:

- Examinar expectativas laborales y saberes económicos de estudiantes mediante el estudio del mercado laboral de las especialidades Técnico Profesionales impartidas por el establecimiento educativo.

Los objetivos específicos son:

- Describir expectativas y conocimientos de estudiantes mediante el estudio del mercado laboral de las especialidades técnico-profesionales del establecimiento.
- Comprender concepciones y posiciones de los estudiantes ante el sistema económico actual.

Enfoque teórico y marco conceptual

Entre las categorías fundamentales empleadas resalta la de «saber social», que corresponde a concepciones y conocimientos socioculturales propios de los diversos grupos que convergen en la tarea educativa y que actúan como mediadores entre la enseñanza y el aprendizaje (Pagès, 1998, p. 156). Es sobre esta base que se plantea la necesidad de problematización del currículum, más allá de lo impuesto por el grupo hegemónico que emplea el sistema educativo con fines reproductivos (Apple, 2012). En favor de experiencias que transformen la clásica división enseñanza-aprendizaje en relaciones ternarias, que consideren una enseñanza/saber/aprendizaje (Acaso, 2012). Es así como el saber, y las inquietudes propias de los sujetos, surgen como un «catalizador» del aprendizaje (Acaso, 2012), poniendo fin a la denominada educación bancaria, que visibiliza al estudiante como un sujeto aislado, ahistórico e incapaz de establecer relaciones con el medio (Freire, 1968).

Para esto se hace necesaria la adopción de una lectura del Currículum Crítico, fundamentado bajo los lineamientos del constructivismo social y el pensamiento crítico (Pagès, 1994). Esto complementado con una lectura *entre líneas* del documento, permite identificar los supuestos ideológicos que están tras su construcción (Sacristán, 2010). En el contexto de la educación técnica, la necesidad de esta lectura se evidencia en cuanto pone en cuestionamiento un currículum que sirve para «entrenar a los jóvenes en las habilidades y procedimientos que necesitarán en el trabajo y en casa para vivir vidas productivas» (Schiro, 2008, p. 4).

La aportación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

Desde la didáctica de las ciencias sociales, Santisteban y Pagès (2011) plantean que se delimita la enseñanza de la economía a un enfoque tradicional denominado «métodos empíricos de aproximación», que posicionan su enseñanza desde una hegemonía totalizante del discurso. Por lo mismo, otros autores plantean la necesidad de reformular su metodología de enseñanza en temáticas como la sensibilidad ambiental, los hábitos saludables o las actitudes de igualdad de género (Antón, Jima-González y Pinto, 2021).

La reducción de la economía a un enfoque tradicional denotaría la existencia de una línea conservadora de la economía, la cual considera que «el funcionamiento del mercado es perfecto» (Santisteban y Pagès, 2011, p. 303). Por ejemplo, al analizar el currículum y los textos ministeriales, observamos que temáticas como la inflación, la deflación y el monopolio son tratadas como perturbaciones al mercado que deben ser corregidas (Ministerio de Educación, 2016), pero que no son problematizadas como prácticas productoras y reproductoras de desigualdad.

Por otra parte, existen experiencias críticas en la enseñanza económica como la propuesta Cioni y Rossi (2020) donde mediante la aplicación de un currículum denominado *Open-access Resources in Economics*, buscaron modificar concepciones clásicas sobre la economía, siendo los patrones del pensamiento cuestionados:

- Decisiones de individuos persiguen únicamente el bienestar material e individual.
- La desigualdad económica y la contaminación son consecuencias necesarias e inevitables del progreso económico.
- Los sistemas económicos son sistemas independientes que no son influenciados por factores históricos y políticos.

Por ende, la presente secuencia didáctica se realizará bajo la temática del mercado laboral y la estrategia denominada problemas sociales o temas controvertidos. Busca generar un aprendizaje relacionado a la experiencia, mediante la confección de situaciones que favorezcan la controversia, permitiendo el desarrollo de un aprendizaje para identificar posibles alternativas o soluciones (Santisteban, 2019).

Y es que, así como el concepto de propiedad esconde una de las principales causas de las desigualdades y de la injusticia social (Santisteban y Pagès, 2011) el mercado laboral, funciona bajo una lógica similar, ya que los sectores populares poseen desventajas en conocimiento en torno a su funcionamiento.

El tiempo histórico como medio de orientación vocacional

Además de los preceptos económicos, la categoría de tiempo histórico futuro converge fuertemente con la propuesta. Bajo lo propuesto por Anguera y Santisteban (2012), la inclusión de dicha categoría se podría realizar para incentivar a los estudiantes hacia una reflexión que facilite su elección de especialidades del establecimiento, considerando tanto el desarrollo propio como su relación el entorno. Según la propuesta de Slaughter (1988), citado por Anguera y Santisteban (2012), la categorización del futuro se presenta de la siguiente manera:

- Los futuros posibles, que para nosotros representarán las expectativas iniciales de los estudiantes sobre su futuro laboral.
- Los futuros probables, que serán las proyecciones nuevas de los estudiantes con posterioridad a la realización del trabajo.
- Los futuros deseables, donde se agruparan concepciones del futuro laboral que incluyan posibles aportes o críticas a la regulación del mercado laboral vigente u otros elemento que surja durante la investigación.

Metodología de la investigación

La secuencia didáctica se aplicará mediante una metodología de investigación-acción (IA en adelante), desde el enfoque de Melero (2018) para quien la IA se caracteriza por realizar un análisis de la realidad, con foco en la construcción de conocimiento y sensibilización de la propia población, mediante la participación de los sujetos involucrados. Siendo segmentado en dos etapas:

- Fase constructiva: se caracteriza por ser fase de diagnóstico y diseño de la IA que implementar (Suckel, Rodríguez, Sáez, y Campos, 2020).
- Fase reconstructiva: implica la observación y la recolección de datos finalmente culmina en la interpretación y evaluación de lo anteriormente recopilado.

Los actores involucrados

Los actores involucrados son un grupo de estudiantes de primer año medio, agrupados en un curso de 41 personas. El criterio de inclusión dentro de la experiencia es estar cursando el nivel de primero medio (14 a 15 años), debido a que en este se abordan temáticas de economía.

Secuencia de didáctica sobre mercado laboral y sus impactos

La modalidad de trabajo es una secuencia didáctica, debido a que facilita la estructuración progresiva del aprendizaje, como fundamento facilitador y fortalecedor de habilidades y conocimientos (González *et al.*, 2010), siendo esta secuencia dividida en tres fases. La primera compuesta por cuatro sesiones donde se aproxima a los estudiantes a conceptos centrales de la economía. Se constituye a partir de actividades de clase vinculadas a la realidad estudiantil, siendo aplicada una evaluación diagnóstica al finalizar para medir la apropiación de conceptos.

En la segunda fase inicia la metodología de aprendizaje basado en problemas, siendo el núcleo de trabajo el concepto de mercado laboral y empleabilidad en relación con los centros de formación que ofertan estas especialidades. El producto será la construcción de una infografía, mediante la investigación colaborativa sobre la realidad. La tercera y última fase, comienza con la realización de una coevaluación de los estudiantes con respecto al proyecto realizado, pidiendo nuevas aportaciones a partir de lo reflexionado. Al finalizar se aplicará un último instrumento sobre orientaciones vocacionales y mercado laboral, donde se levantarán percepciones de estudiantes.

Resultados y discusión

Para facilitar la comprensión, se segmentará el análisis de resultados en base a instrumentos empleados y objetivos de investigación planteados. Finalizada. La primera fase, se aplicó un primer instrumento formal mediante la plataforma Google Form, compuesto de seis preguntas. Las preguntas se segmentaron de forma equitativa en dos temáticas centrales: bienes y servicios, y mercado y agentes económicos. Tal como se observa en la tabla 4.1, los resultados basados en instrumentos estandarizados son óptimos.

Tabla 4.1. Resultados en base a instrumentos estandarizados



Respecto al nivel de logro, las tres preguntas referentes a bienes y servicios, se posicionaron con un logro de obtención por sobre el 85% de respuestas correctas. Por el contrario, las referentes a mercado y relación entre agentes económicos, se posicionan en un promedio de 66% de logro, siendo más descendidas. Aquí la relación entre agentes económicos: familia, Estado, empresa, fue el aspecto de más bajo logro, ya que los estudiantes evidenciaron dificultades para captar un supuesto de dicha relación «todos los agentes resultan beneficiados».

Gran parte del problema se focaliza en que los estudiantes no entienden la relación entre Estado y Empresas. No comprendían la existencia de empresas de carácter público, siendo adjudicado al sector privado, el principal rol económico. Las intervenciones económicas del Estado son vistas desde un enfoque asistencial, como apoyo a hogares de menores, ancianos, y protección social.

En torno a las temáticas conflictivas abordadas en la cuarta y quinta clase, relativas a temas de monopolios y oligopolios, se problematiza la experiencia mediante casos sucedidos en nuestro país. Las notas de campo y los comentarios elaborados por estudiantes permiten identificar maneras de pensar (patrones de pensamiento) sobre la economía y las desregulaciones del mercado. Por patrones de pensamiento nos referiremos a modos de razonamiento sobre el mundo que nos rodea, que nos permiten explicar su funcionamiento e intervenir en

él (Castillo *et al.*, 2020). Siendo el origen de estas creencias, multicausales de origen sensorial, social o analítico (Pozo, Gómez y Limón, 1991). Los patrones surgidos e identificados son:

Tabla 4.2. Patrones de pensamiento ante problemas económicos

Patrón crítico del mercado a partir de las propias Leyes del Mercado	Patrón de saneamiento del mercado y posicionamiento acrítico sobre la economía	Patrón crítico del mercado a partir de una lectura de clase social.
--	--	---

El primer patrón de pensamiento denominado enfoque crítico del mercado a partir de las leyes del mercado, plantea como solución a los oligopolios una sanción bajos sus mismos paramentos. Dejar de comprar productos de esas empresas, ya que si no había demanda, los precios debían bajar a favor del comprador.

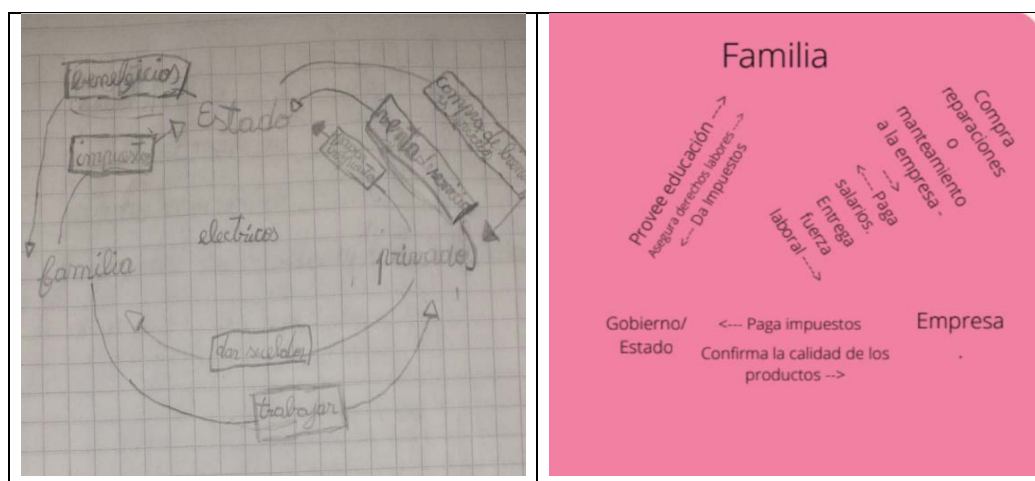
Un segundo patrón de pensamiento fue el relacionado al uso de mecanismos legales para la resolución de dichas prácticas. Este fue el más empleado por los alumnos, quienes manifestaban preguntas como ¿Cuáles son las formas de denunciar? Este grupo de estudiantes, par-tían del precepto en el cual el mercado es un buen aspecto de regulación de bienes y servicios.

Un tercer y último patrón presente, minoritario, planteo el problema desde un enfoque critico de clases. Estos estudiantes, planteaban que la regulación de los precios es asimétrica, debido a que existe una imposición de gustos, modas y precios los cuales «se aprovechan de la necesidad de las personas».

Proyecto sobre el mercado laboral y problematización al trabajo personal

En lo que respecta al ABP y sus conclusiones relevantes, encontramos dos aspectos importantes dentro de la comprensión de la economía como fenómeno social. Un primer aspecto que cabe relevar y que coincide fuertemente con lo documentado en el instrumento denominado «*ticket de salida*» fue la dificultad de los estudiantes al momento de contextualizar la relación de los agentes económicos (Estado-empresa-familia) al rubro técnico profesional.

Para poder reflexionar sobre esto, se invitó a los estudiantes a trabajar mediante organiza-dores gráficos que incluyeran a los tres actores. Nuevamente la mayor dificultad observada, como veremos, se relaciona a la comprensión del rol del Estado en la economía.



En un segundo lugar, poseemos otro modelo de comprensión en el cual existe un rol más activo del Estado, el cual actúa como: recaudador de impuestos, y estaría a cargo de establecer y mantener estándares de trabajo a las empresas. Sin embargo, esta lectura fue mínima en el curso, abriendo una gran interrogante de trabajo, para investigaciones posteriores.

Un segundo hallazgo importante, y que viene a reafirmar lo propuestos por Santisteban (2019) mediante la metodología de problemas socialmente relevantes, se relaciona con el trabajo en base a casos de inflación y deflación. Aquí se invitó a los estudiantes, a confeccionar un caso en el cual la inflación o deflación provocaban efectos nocivos sobre el rubro laboral seleccionado. Y, sorprendentemente, este fue el ítem que mejor logro tuvo entre los estudiantes, logrando mezclar conceptos provenientes de la economía clásica, y aspectos de problematización sobre las consecuencias sociales del fenómeno.

Dare un ejemplo de inflación y como este afecta a los agentes economicos.
Si la empresa necesita 5 trabajadores, cada uno ahora vale 1, pero la alza de precios ase que el precio de cada trabajador sea 5, por lo tanto la empresa solo contrata a 1 para poder tener la plata suficiente para fabricar productos, la familias al no tener empleos quiebran, y al mismo tiempo el estado no recibe impuestos debido a que las familias no generan dinero, por lo tanto este no puede garantizar derechos o pagar la educacion.

En esta primera respuesta se evidencia como un problema global, termina generando estragos que vulneran por ejemplo el derecho a la educación, el cual llamativamente es separado por parte de este grupo de estudiantes del resto de los derechos.



Analizan factores económicos que afectan el mercado laboral:

- Hay escasez de cobre y por eso aumenta el precio de los cables hechos con cobre.
- Esto afecta a las empresas de electricidad de manera negativa debido a que tienen que comprar los cables para su funcionamiento por ello la empresa aumentara el precio de sus servicios.
- A las familias se les ve afectadas de manera negativa porque todos los productos derivados del cobre aumentarían de precio.
- El estado es perjudicado porque ahora el impuesto de exportación del cobre aumentaría significativamente, por lo tanto el estado se vería obligado a destinar mas dinero a la exportación del cobre.
- Esto repercutiría en los trabajos de los eléctricos debido a que su demanda de trabajo se debilitaría porque el cobre estaría muy cario y esto sería perjudicial para la contratación de electricistas.

En esta segunda respuesta podemos observar una simulación donde un alza en el precio de productos repercute en los tres agentes económicos. Cabe recalcar, que, de los grupos conformados, este fue el de más alto logro en los diversos indicadores de la evaluación.

En cuanto a la elección de especialidades y perspectivas del rubro laboral TP, se evidenciaron dos modelos de respuesta. Una primera vinculada al supuesto mejoramiento de las condiciones de la vida material en relación con la remuneración, reproduciendo así una idea sobre oportunidades laborales y recompensas económicas. Tal como señala Santisteban (2014), estas respuestas sobre el futuro personal tienden a ser optimistas, lo cual se explicaría, por una disociación entre experiencia individual y experiencia social. En un segundo lugar se posicionan respuestas que señalan que la educación TP, es solo un medio para alcanzar otro nivel de estudio. En estas respuestas observamos que la concepción de un mejor futuro depende de la continuidad de estudios, y no se asegura solo con la obtención de una profesión técnico nivel básico.

Uno de los hallazgos más interesantes de este punto, consistió en que tanto en los casos de mantención o cambio de especialidad con posterioridad a la experiencia, las respuestas tendían a considerar al futuro como un factor relevante.

<p>1) ¿Qué especialidad TP quieres/querías estudiantes ante de la Unidad °4? ¿Cuales eran los motivos? Explica...</p> <p>Electromecánica pero después de la unidad 4 mecánica industrial es una mejor opción porque no son diferentes porque una esta basada en pensar en el futuro pero no se sabe si va hacer así</p> <p>Añadir comentarios a una respuesta individual</p>	 / 0
<p>1) ¿Qué especialidad TP quieres/querías estudiantes ante de la Unidad °4? ¿Cuales eran los motivos? Explica...</p> <p>Electricidad, porque considero que es el futuro</p> <p>Añadir comentarios a una respuesta individual</p>	 / 0

El grupo de estudiantes más propensos a argumentar su elección fueron los pertenecientes al rubro de la electricidad, los cuales al ser consultados declaraban la importancia de este elemento en el futuro respecto a temas ambientales y energías renovables. Es aquí donde nuevamente surge la tesis planteada por Santisteban (2014): cuando tienden a argumentar en proyección a un análisis de futuro con fuerte vinculación al medio social.

Conclusiones

Un hallazgo que no presupuestado, se relaciona con la existencia de patrones de pensamiento económico dentro del aula, los cuales actúan como modelos explicativos del medio. Tal como señalan Castillo *et al.* (2020), los patrones de pensamiento pueden actuar como facili-

tadores u obstáculos del aprendizaje, por lo cual deben ser identificados dentro de la acción pedagógica. A su vez, debido a su origen multicausal, representan el conjunto de creencias que con posterioridad se constituyen como «saber social» (Pagès, 1998).

Otro desafío es el relativo a la búsqueda de estrategias para la comprensión de los denominados «agentes económicos». Y es que como señalamos el rol del Estado en esta ecuación suele ser bastante bajo y poco aprehendido por los estudiantes. Ya que el actual currículum marca su enfoque al consumo responsable, limitando la acción económica a la relación individuo-empresa (Ministerio de Educación, 2016).

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles: el espacio de aula como discurso*. Catarata.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* LOM.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema del sistema de enseñanza*. Laia.
- Castillo, G. Veas, M., Ow, M. y Acevedo, A. (2020). *Patrones de pensamiento en la enseñanza de Lengua y Literatura*. Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, UC.
- Cionni, M. y Rossi, M. (2020). *Whither pluralism in economics education? New empirical evidence*. Quederni del Dipartimento di Economía Política e Statisticas, University of Siena. 3-19
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, F. (2021). *De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas*. REIDICS.
- Gonzalez, M., Navarro, K. y Reyes, G. (2010). *La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE* (pp. 27-33). Unión de Universidades de América.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Melero, M. (2018). *Investigación-acción y formación docente del profesorado. La Serena: un compromiso con la acción* (pp. 1-17). Universidad de La Serena.
- Pageè, J. (1994). *La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de Historia y la formación del profesorado*. Signos.
- Pagès, J. y Benejam, P. (1998). *La formación del pensamiento social*. ICE/Horsori.
- Pinochet, S. y Valencia, L. (2021). Joan Pagès i Blanch: el ejercicio de la ciudadanía democrática y la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. *Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8-17.
- 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.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. *Clío y Asociados*, 249-267.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Síntesis.

Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.

5. La cocreación educomunicativa en la educación para la paz. La experiencia de Territorio Lab: Ciudadanía y Paz

ALEJANDRO PIMIENTA BETANCUR

Universidad de Antioquia

alejandro.pimienta@udea.edu.co

DIANA RAMÍREZ JIMÉNEZ

Institución: Universidad de Antioquia

diana.ramirez4@udea.edu.co

Introducción

En el contexto de las negociaciones de paz entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo), que culminó en noviembre del año 2016 con la firma del «Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera», para el sector educativo se instaló la cátedra de la paz (Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015), justificado en la necesidad de construir un futuro pacífico para todos; no obstante en la escala local y en contextos fuertemente afectados por las violencias, es fundamental desde la perspectiva de la formación ciudadana reconocer qué fue lo que nos pasó y así tener condiciones éticas y políticas para construir un futuro que depare una sociedad más justa, democrática e incluyente.

La firma de los Acuerdos fue un hito que dio mejores condiciones de posibilidad para que diversas instituciones nacionales e internacionales, de índole pública y privada, pudieran desplegar agendas de construcción de paz en los territorios y con comunidades, y comenzaran a visibilizar experiencias de construcción de paz. Uno de los casos emblemáticos es el de la región de Urabá (Colombia), siendo uno de los territorios que desde los años ochenta del siglo xx había sido fuertemente afectado por las violencias y las dinámicas del conflicto armado colombiano, se comenzaron a evidenciar desde 2016...

...lógicas emergentes de una paz territorial construida desde abajo por actores de base comunitaria; una paz territorial que fluye por los circuitos espaciales de los lazos comunitarios y por las organizaciones de la sociedad civil local; una paz desde la horizontalidad y con rostro humano que se configura como proyecto político antagónico. (Pimienta, Álvarez y Aristizábal, 2019).

Entre las múltiples experiencias de construcción de paz en Urabá con «rostro humano» o a pequeña escala que surgen por iniciativa y cooperación entre actores locales o regionales se encuentran las que viene desarrollando desde 2018 el Programa Territorio Lab: Ciudadanía

y Paz de la Universidad de Antioquia,⁸ que durante 2021 y 2022 posibilitó una experiencia de educación para la paz en el municipio de Apartadó (región de Urabá) en la Institución Educativa La Paz diseñada e implementada desde un enfoque de cocreación educomunicativa en la que participaron maestros y estudiantes, con el objetivo de cocrear productos educocomunicativos que sensibilicen a la comunidad educativa sobre las responsabilidades de una formación ciudadana que aporte a la construcción de paz.

Problema y fundamentación

El contexto violento como obstáculo pedagógico

Los datos más recientes que aportó la Comisión de la Verdad muestran la magnitud de la violencia que vivió la región de Urabá: durante los últimos 35 años, el desplazamiento forzoso ha sido...

...la violación de los derechos humanos más persistente con 827.149 desplazamientos, en una región donde, además, 12.838 personas fueron asesinadas de forma selectiva, 6.525 desaparecidas y 2.906 más asesinadas en 321 masacres. Esta violencia se tradujo en el despojo de por lo menos un millón 831 mil hectáreas, lo que equivale a usurpar 11.5 veces la superficie de Bogotá, la capital colombiana» (Comisión de la Verdad, 2022c, p. 4).

En el país, entre 1980 y 2021, la afectación a comunidades educativas, por efectos del conflicto armado, fue de 881 casos (Comisión de la Verdad, 2022b, p. 143). Entre los numerosos incidentes y ataques que afectaron a las comunidades educativas de la región, y en particular al municipio de Apartadó, el informe de la Comisión de la Verdad relata el siguiente, que además supone infracciones al DIH:

En Arenas Altas, corregimiento de San José de Apartadó, Urabá, el 17 de noviembre de 2005, el Ejército disparó contra una escuela. Cuando pasó el tiroteo, el maestro protestó y los militares respondieron que desde la escuela les estaban disparando, lo que era imposible, pues allí solo se encontraban los niños y el profesor, quienes para salvar su vida debieron acostarse en el piso. Este tipo de hechos no son reconocidos o se justifican, lo que es una prueba de que en el conflicto colombiano las acciones militares han tenido prelación sobre la protección de los derechos de la infancia y adolescencia. (Comisión de la Verdad 2022b, p. 145)

El siguiente testimonio de una profesora representa lo que vivieron muchos maestros que ejercían su labor docente en territorios fuertemente afectados por el conflicto armado colombiano: «Lo primero que nos advirtieron es que uno tiene que ser ciego, sordo y mudo para vivir tranquilo» (Comisión de la Verdad, 2022b, p. 75). En la región de Urabá, muchos docentes asumieron esa directriz, a veces tácita o explícita, y se aislaron del conflicto, generaron una coraza protectora que impidió que su ejercicio docente tuviera relación con la realidad, y

8. El proyecto de investigación se denomina «Paz territorial y coproducción del conocimiento», inscrito en el Sistema Universitario de la Universidad de Antioquia (código 2018-23555), avalado por Grupo Estudios del Territorio del Instituto de Estudios Regionales.

de esa manera los estudiantes tampoco tuvieron, en el aula de clase, un encuentro didáctico con la realidad que estaban viviendo.

Con lo anterior se quiere ilustrar el contexto de zozobra y de violencia que se normalizó durante años. En la cotidianidad de la mayoría de las escuelas se impuso como regla no hablar, no decir, no mirar. Los temas socialmente relevantes de las ciencias sociales que hacen parte del currículo y para los que la investigación en didáctica de las ciencias sociales y la formación ciudadana han aportado conocimiento y herramientas como son el conflicto social, el conflicto armado, la justicia, el sindicalismo, los derechos humanos, los problemas territoriales, la cuestión agraria, la democracia local, la ciudadanía, el derecho a la paz, etc., en muchos casos no fueron trabajados en Urabá, fueron silenciados, autocensurados, no necesariamente por falta de saber pedagógico, sino por una realidad violenta que, por mucho, superó las herramientas pedagógicas y las capacidades humanas e institucionales.

En medio de ese silencio pedagógico los procesos educativos se siguieron impartiendo y «la vida» continuó su curso. Pero desde el año 2012 que comenzaron los diálogos de paz y sobre todo desde el año 2016 que se firmó el Acuerdo de Paz, se comenzaron a dar otras condiciones, por lo menos para poder reconocer y hablar de lo que lo que había pasado. Y en las escuelas también se sentía la necesidad de hablar, con la promulgación de la cátedra de la paz en 2015 se generaron algunas condiciones institucionales para emprender o fortalecer proyectos de educación para la paz y formación ciudadana.

El contexto educativo del municipio presenta indicadores muy preocupantes de deserción educativa que ha ido ascendiendo en los últimos años: en 2015 el porcentaje de deserción era del 4,9%, en 2016 la cifra aumentó a 5,20%, para 2017 subió a 5,37% y en 2018 el registro fue de 5,64%. A estas cifras se suma la cantidad de niños, niñas y jóvenes que se encuentran por fuera del sistema educativo, según el informe del Plan Sectorial de Educación 2016-2019 del municipio de Apartadó, este fenómeno ha ido creciendo para 2016 la cifra ascendía al 39.93%, es decir 19.366 niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 16 años están por fuera del sistema escolar (Alcaldía Apartadó, 2016). Así pues, entre el acceso a la educación, la deserción escolar, que vale la pena aclarar que es multicausal, los conflictos sociales y armados, los niños, las niñas y los jóvenes se están enfrentando a unas realidades cada vez más complejas que les implica tramitar situaciones conflictivas, asumir posturas y tomar decisiones, que generalmente están mediadas por el desconocimiento o la incompreensión.

La Institución Educativa La Paz, escuela en la que se desarrolla la experiencia educomunicativa de construcción de paz, se encuentra localizada la comuna 1 «Bernardo Jaramillo Ossa» y su sede principal se encuentra en el barrio La Paz. En las tres sedes que la componen están matriculados 2.718 estudiantes. En esta institución, si bien se han dado procesos educativos dirigidos a los estudiantes entre 2010 y 2018 asociados al proyecto de democracia escolar no se habían dado propiamente procesos dialógicos de conversación y reconocimiento de lo vivido ni de cocreación y construcción conjunta de paz a través de la educomunicación.

La oportunidad

En el marco de desescalamiento del conflicto y la violencia en Colombia que se vivió del 2012 al 2018, se dieron ciertas condiciones para la educación para la paz. En nivel de la normatividad, el principal hito fue la Ley 1732 de 2014 que buscó «crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que

contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población» (Congreso de la República de Colombia, 2014) y estableció que en los grados preescolar, básica y media se crea la cátedra de la paz como una asignatura independiente; se reglamentó la Cátedra de la Paz con el decreto 1038 (Presidencia de la República de Colombia; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015) publicado el 25 de mayo de 2015 y aborda temas de cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible.

Aprovechando la nueva normatividad y las agendas de paz que estaban dando en la región de Urabá, desde el Programa Territorio Lab: Ciudadanía y Paz se identificó que en la institución educativa La Paz (Apartadó) había unas condiciones propicias para desarrollar la experiencia educomunicativa: 1) se tenía una experiencia previa de democracia escolar, pero aún no se había dado un diálogo franco sobre los que pasó en medio del conflicto; 2) se contaba con directivas y docentes interesados en desarrollar la experiencia; 3) entre la población escolar había víctimas y familiares de víctimas del conflicto armado.

Posicionamiento teórico

El concepto de paz tradicionalmente, incluso desde el sentido común puede referirse a la ausencia de violencia o guerra. Cuando se afirma que la paz es la situación de no-guerra es un concepto cercano a lo que la literatura especializada denomina paz negativa (Muñoz, 2005). Para superar esta concepción de paz negativa aparecen los aportes de Johan Galtung (1996) quien propuso la paz positiva como aquella en la que la violencia es inexistente, una sociedad en la que el conflicto no genere acciones violentas; Galtung conceptualizó tres tipos de violencia: la directa que es la más visible y es cuando hay un actor con intención evidente de hacer daño con sus acciones; otro tipo de violencia es la estructural, que se relaciona con la injusticia social, la represión, la explotación y la exclusión en el ámbito político y económico, que se traduce en la negación de derechos por tanto evita la satisfacción de necesidades básicas; finalmente está la violencia cultural que es la que legitima a las otras dos y que es de carácter esencialmente simbólico, manifestándose en actitudes que se refuerzan desde la religión, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho, las leyes, los medios de comunicación y la educación. La ausencia de todo este tipo de violencias es que lo denomina paz positiva. Pero este concepto es muy abstracto y utópico para una propuesta didáctica de educación para la paz en un contexto que ha sido fuertemente afectado por el conflicto armado.

El posicionamiento que se asumió en la experiencia escolar es entender la paz como un proceso inacabado, como una construcción en la cual participan todos los sujetos, en el sentido de la propuesta de paz imperfecta, que...

...no es un objetivo teleológico sino un presupuesto que se reconoce y construye cotidianamente» (Muñoz, 2005, p. 17), poniendo el acento en las formas en que las personas resuelven de manera pacífica los conflictos y sobre todo en la construcción de un futuro en el que «prime la justicia y la equidad, en el que los conflictos sean regulados por vías pacíficas y en el que los conflictos nos den la posibilidad de imaginar y crear nuevas situaciones deseables de acuerdo (...). Un futuro en definitiva abierto a viejos y nuevos conflictos, siempre en proceso de regulación pacífica de los mismos. (Muñoz, 2005, pp. 34-35)

El desarrollo de la investigación sobre la didáctica de la educación para la paz en contextos fuertemente afectados por el conflicto armado y la violencia aun es incipiente. Sobre la intencionalidad de educar para la paz hay una trayectoria mayor, pero su implementación en las instituciones educativas no ha logrado los impactos esperados en cuanto a las capacidades y habilidades de los estudiantes para ejercer una ciudadanía que aporte a la paz (Benjumea *et al.*, 2011; Pimienta, 2012).

Uno de los aspectos que más ha incidido en el bajo impacto que ha tenido la educación para la paz, incluso la formación ciudadana, es que en la relación pedagógica estudiantes-maestros, no se ha considerado la comprensión del espacio habitado, es decir, el contexto escolar, como un elemento fundamental en la educación para la paz, desarrollando currículos de espaldas al territorio, desconociendo la dimensión histórica y espacial del sujeto, lo cual, es mucho más crítico en contextos fuertemente afectados por el conflicto y la violencia. Otro aspecto que ha incidido en el bajo impacto de la educación para la paz es la escasa implementación de estrategias didácticas que interpelen a los estudiantes desde su subjetividad y favorezcan el desarrollo de habilidades y actitudes para la paz. Podría decirse que la conceptualización o idea de paz en muchas de las propuestas de educación para la paz es la de la paz negativa o la paz positiva anteriormente mencionadas, y sobre todo en contextos fuertemente afectados por el conflicto armado y la violencia no se ha contado con las condiciones y las oportunidades para construir un posicionamiento de paz imperfecta que reconozca dicho contexto, escuche las voces de los sujetos y puede reconstruir la confianza y pensar un futuro justo.

Una educación para la paz contextualizada, con rostro humano, que reconozca que la paz es imperfecta, requiere un giro pedagógico, lo que Mac Ginty (2014) nombra como el «giro local» en la educación para la paz, cuyo imperativo ético parte por una educación sin violencia y una educación del cuidado, para que los estudiantes serán menos propensos a aceptar la violencia como una forma de resolver los conflictos; implica transformar modelos de autoridad que se ejercen en la escuela y formas en que la escuela establece su propio currículo. En tal sentido, una verdadera educación para la paz es mucho más que una asignatura, es un modelo de escuela y de educación.

En una perspectiva didáctica, un aprendizaje significativo en educación para la paz requiere, tal como afirma Berents (2013, p. 202), «devolver la voz, la palabra a los jóvenes, dejar de considerarlos simples espectadores de lo que pasa en los territorios y en la escuela, pues sus intereses y experiencias ayudan a configurar un mejor entendimiento de la paz cotidiana». Es decir, permite pensar la paz en cada uno de los territorios desde su cotidianidad.

La educomunicación es una práctica que articula las dimensiones teórico-prácticas la educación y la comunicación. Según Barbas (2012), la educomunicación tiene dos enfoques, uno instrumental de manejo de medios y tecnologías y otro, más usado en Latinoamérica, cercano a la pedagogía crítica y que hace hincapié en procesos dialógicos, postura cercana a la asumida por el Territorio Lab. Este enfoque:

[concibe] la acción educomunicativa: como proceso dialógico inseparable de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje colaborativo. Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento va unida a la práctica de la educomunicación; es decir, cuando expresamos una idea para que nuestros interlocutores puedan comprenderla es cuando dicha idea es aprendida

y comprendida verdaderamente por nosotros. En otras palabras, conocer es comunicar y es dialogar. (Barbas, 2012, p. 165).

En el caso de la experiencia del Territorio Lab se agrega que la acción educomunicativa implica la creación como movilizadora, especialmente la creación para el lenguaje audiovisual y sonoro. La educomunicación, al asumir la postura de la comunicación como un proceso dialéctico, se configuró como el resorte que motivó diferentes formas de analizar, reflexionar, cocrear y narrar las diferentes posturas y realidades del territorio, aprovechando las potencialidades del lenguaje audiovisual orientadas a las alterativas de solución y transformación y el cambio social (Barranquero, 2009).

La pregunta movilizadora de la experiencia

Una experiencia de educación para la paz como la de Territorio Lab: Ciudadanía y Paz busca generar agencia política ciudadana y comprensión territorial del conflicto armado en la escala local-regional por medio del aprender creando, elaborando productos educomunicativos que tienen la particularidad de contener un saber apreciado y valioso para los que participaron en su creación, de tal manera que didácticamente movilizan el aprendizaje incluyendo el vínculo o la identificación emocional. La pregunta que movilizó la experiencia fue ¿de qué manera el proceso de cocreación de productos educomunicativos aporta a la educación para la paz? Lo que interesa, más que el uso de los materiales educomunicativos, es la reflexión sobre el proceso cocreativo, por tanto, hay una respuesta que explora la relación entre aprendizaje y cocreación, desde la arista de la educación para la paz.

Diseño metodológico

Un diseño metodológico que aborda lo educomunicativo como enfoque, práctica y resultado para la construcción de paz, se puede enunciar como una propuesta didáctica de educomunicación para la paz. La técnica que permite dinamizar el diálogo en los encuentros es la de «laboratorios educomunicativos», entendidos como espacios dialógicos de experimentación y creación en los que se apropian herramientas educomunicativas a los participantes. El proceso debe ser de experimentación y posibilitar el dialogo radical de saberes y la comprensión de las problemáticas y fenómenos sociales presentes en los territorios que habitan y los posibles aportes en la construcción de paz y transformación social. Los laboratorios educomunicativos se diseñan como espacios de aprendizaje, cocreación estética y formación política en los que los participantes se consideran como investigadores y, por tanto, la postura epistemológica que se asume en ellos es para establecer una construcción horizontal del saber entre los investigadores y participantes.

Cualquier propuesta educomunicativa de paz debe considerar desde el diseño y en sus objetivos las siguientes características: transformadora, participativa, relacional y sustentable en el tiempo:

Cuando se decidió que la educación para la paz debe ser transformadora nos referimos a que debe pretender cambiar las situaciones de violencia estructural, cultural o manifiesta presentes

en el contexto de los estudiantes; participativa, pues los estudiantes deben estar involucrados en los procesos de aprendizaje con oportunidad y conocimiento para hacer efectiva su participación; relacional, en cuanto la experiencia en la escuela le permita establecer relaciones para tener efecto positivo en los conflictos; sustentable, que sea una educación para la paz con estrategias y efectos que se sostengan en el tiempo. (Parra Ospina, 2019, p. 87)

A partir del aprendizaje de la implementación de la experiencia en la Institución Educativa La Paz, se plantean a continuación algunas claves para un diseño metodológico de una propuesta educocomunicativa para la paz de tres fases, cada una con varios momentos:

- Premapeo: se realiza un análisis de las condiciones de los participantes, sus intereses, proveniencias, expectativas, así como la exploración e identificación de problemáticas y fenómenos sociales del territorio, la violencia y la paz. Esta fase puede tener dos momentos, primero el reconocimiento de los participantes en la que se desarrollaron actividades alrededor de las siguientes temáticas:
- Presentación de los participantes: ¿quién soy?, ¿dónde vivo o he vivido?, ¿qué me gusta hacer o no me gusta?, ¿dónde estudio o enseño?, ¿hace cuánto trabajo o estudio en mi institución educativa?
- Ubicación territorial de los participantes y la institución educativa: ¿cómo es mi barrio o institución?, ¿dónde está ubicada mi institución?, ¿qué identifica a mi institución en el barrio, comuna o ciudad?
- Identificación de problemáticas de mi territorio escolar: ¿qué dificultades tenemos en el territorio y en la escuela?, ¿cómo se han abordado las problemáticas de mi territorio escolar?, ¿qué soluciones considero se pueden pensar para las problemáticas de la escuela y la comunidad?

Luego, en el segundo momento, se pasa a la descripción de las problemáticas del territorio escolar, con actividades alrededor de temas como:

- Síntesis de problemas/potencialidades del territorio escolar: ¿cuáles son los problemas más recurrentes en las presentaciones de los participantes?, ¿qué potencialidades identifican los participantes en sus territorios escolares?
- Elección del problema/potencia para profundizar en los laboratorios: ¿qué problema/s del contexto territorial es relevante/s para discutirse en los laboratorios?, ¿qué potencialidades del territorio escolar son relevantes de ser discutidas en los laboratorios?
- Mapeo: activación del acto creativo, toma de decisiones del formato y creación conjunta, movilización para la elaboración y producción del discurso de conocimiento o explicación, identificación con la obra.

En el primer momento se describe la problemática y potencialidad elegida. Se puede realizar mediante las siguientes actividades:

- Síntesis del problema y de la potencialidad del territorio escolar: ¿cómo entiendo ese problema/potencialidad?, ¿qué situaciones/actores hacen más complejo el problema?,

¿qué situaciones/actores aportan en la solución de ese problema?, ¿qué consecuencias tiene no atender la problemática?

Y en el segundo momento se da el intercambio con expertos en la problemática y potencialidad elegida, con actividades como.

- Diálogo con expertos sobre el problema/potencialidad seleccionada/s: ¿qué personas son expertas en el problema de mi territorio escolar?, ¿qué instituciones o funcionarios son los encargados de atender el problema?, ¿qué instituciones o personas tienen experiencia en atender la problemática?
- Fundamentación de la problemática y potencialidad: ¿qué cambió del problema con el intercambio con los expertos?, ¿qué nuevos elementos o aspectos surgieron al interactuar con los expertos?, ¿qué ideas o alternativas me surgieron en el encuentro con los expertos?
- Remapeo: análisis y significación del producto términos de la educación para la paz, creación de vínculos, apropiación y aporte de valor con el producto.

En el primer momento se da la selección de herramienta educomunicativa que se va a producir.

- Presentación de las herramientas educomunicativas, discusión en torno a: ¿qué herramienta podemos producir?, ¿a qué público vamos a dirigir la herramienta?, ¿qué mensaje queremos transmitir?, ¿quiénes participarán de la preproducción, producción y posproducción de la herramienta?, ¿qué guiones o documentos rectoros guiarán la herramienta?
- Selección de la herramienta educomunicativa: ¿qué herramienta producir?

Luego, en el segundo momento se da la formación en producción educomunicativa:

- Contactos con expertos e instituciones que apoyen la producción educomunicativa: ¿qué personas e instituciones pueden apoyar la producción de la herramienta?, ¿qué participantes de los laboratorios tienen experiencia en la producción de herramientas educomunicativas?
- Formación con expertos o instituciones producción de herramientas educomunicativas: ¿cómo puede ayudarnos la formación a construir la herramienta?
- Reconsideración de guiones, borradores y esquemas de producción de herramienta educomunicativa: ¿cómo repensar la herramienta a partir de la formación con expertos en producción educomunicativa?

Y en un tercer momento se da la producción de la herramienta educomunicativa:

- Momentos de la producción de la herramienta: ¿quiénes participan en las fases de preproducción, producción y posproducción?
- Cierre de la experiencia: ¿qué aprendimos en los laboratorios?, ¿cómo ha transformado o no nuestras prácticas escolares?, ¿qué expectativas generan los laboratorios?, ¿qué

sentimos al ver/escuchar/sentir la herramienta?, ¿recoge las experiencias y discusiones planteadas en los laboratorios?

Conclusiones

A pesar de que las condiciones generales de violencia que históricamente amenazaron a las escuelas en la región de Urabá han disminuido un poco y que se han incrementado las experiencias de educación para la paz, los retos siguen siendo inmensos, al igual que las expectativas de la comunidad educativa.

El enfoque educomunicativo de la paz que posibilita la cocreación de productos educomunicativos moviliza el aprendizaje y la formación ciudadana; un aspecto que llama la atención es el tipo de vínculo colectivo que se genera en el proceso no solo entre los creadores sino también con la obra creada, lo cual involucra en su dimensión ética y estética un saber apreciado por los sujetos.

La experiencia mostró una potencia para alcanzar los objetivos de la educación para la paz y la formación ciudadana, por cuanto permite trabajar sobre contenidos y problemáticas vigentes y cercanas para los estudiantes, así mismo cumple con la tarea de traer los saberes situados de los estudiantes sobre el territorio para ponerlos a conversar con el saber sabio de los maestros y las teorías científicas relacionadas para lograr la producción de conocimientos y la búsqueda de soluciones en el marco de la construcción de paz.

Para la formación ciudadana, la experiencia muestra caminos para articular con sentido local y en contexto la construcción de una paz imperfecta, que no deja por fuera las condiciones locales de violencia; las reconoce, las aborda de manera inteligentes y las supera de manera creativas, reconociendo las formas en que las comunidades han aprendido a construir su paz en lo cotidiano. El trabajo de la educomunicación implica para la formación ciudadana y la educación para la paz abrir todo un abanico de opciones conceptuales y de formas didácticas que ayudan a dar cuerpo a las apuestas que desde la legislación educativa se hacen y sobre todo a lo que los teóricos identifican cómo el deber ser y los preceptos éticos de la educación

Procesos que promueven la formación ciudadana y la construcción de paz en espacios escolares como la experiencia educomunicativa del Programa Territorio Lab: Ciudadanía y Paz son fundamentales porque contribuyen a la repensar las relaciones pedagógicas desde un ejercicio horizontal en las aulas de clase, entendiendo y reconociendo al otro, sus ideas, percepciones y necesidades. La cocreación que se posibilita en la educomunicación, como ejercicio reflexivo, contribuye a la formación de un sujeto en sociedad, que desarrolla la habilidad de entender la realidad desde la alteridad y la empatía, y comprende que se puede construir desde la diferencia, el respeto y la tolerancia.

Referencias bibliográficas

Barbas Coslado, Á (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175.

- Berents, H. M. (2013). *From the margins: conflict-affected young people, social exclusion , and an embodied everyday peace in Colombia*, 1-249.
- Barranquero, A. (2009). Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social. *Comunicar*, 29(15), 115-120.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A. y Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana y educación para la ciudadanía. Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, 3(5), 211-224.
- Comisión de la Verdad (2022a). Tomo 6. *Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia. Hay futuro si hay verdad: Informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. (tomo 6). Bogotá, Comisión de la Verdad.
- Comisión de la Verdad (2022b). *No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado. Hay futuro si hay verdad: Informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición* (tomo 8). Bogotá, Comisión de la Verdad.
- Comisión de la Verdad (2022c). *Caso Urabá-Darién: el desplazamiento mutante. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición* (capítulo de violaciones de DD HH e infracciones al DIH).
- Mac Ginty, R. (2014). Everyday peace: Bottom-up and local agency in conflict-affected societies. *Security Dialogue* (noviembre).
- Muñoz, F. A. (2005). *La paz imperfecta*. Granada.
- Parra Ospina, J. (2019). *La educación para la paz en el contexto de las ciencias sociales y la formación ciudadana en la escuela: aportes de la cartografía social*. Universidad de Antioquia.
- Pimienta Betancur, A. (2012). *Formación ciudadana, proyecto político y territorio*. Universidad de Antioquia.
- Pimienta A., Aristiábal, L. y Álvarez, E. (2019). La paz territorial como horizontalidad. Aportes del Territorio Lab. *Revista CEPREVIDE: Cultura de Paz y Derechos Humanos*, 4, 62-67.

6. La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo del pensamiento crítico y los valores sociales, cívicos y democráticos en el alumnado de Educación Primaria desde la enseñanza de las Ciencias Sociales

JULIA FEIJÓO-OUTUMURO

Universidad de Santiago de Compostela

julia.feijoo.outumuro@usc.es

ANA SANISIDRO-LOJO

Universidad de Santiago de Compostela

ana.sanisidro@rai.usc.es

BELÉN CASTRO-FERNÁNDEZ

Universidad de Santiago de Compostela

belen.castro@usc.es

Introducción

Todos queremos hacer lo mejor para nuestros hijos. Pero, ¿qué es la educación sino el proceso por el que la sociedad inculca sus normas, estándares y valores –en pocas palabras, su cultura– a la generación siguiente, con la expectativa de que, de este modo, guiará, canalizará, influirá y configurará en líneas generales las acciones y creencias de las generaciones futuras, de acuerdo con los valores y las normas de sus padres y el sistema de valores predominante en la sociedad?, ¿qué es esto sino una reglamentación: el gobierno moral de la cultura?

(Stuart Hall, citado en Giroux, 2003, p. 149 en Zubero, 2012)

La escuela es un lugar privilegiado que dota al alumnado con formación que le permite participar en la vida de manera democrática, global, social y cívica, pues tiene el papel de favorecer la formación de ciudadanos/as críticos y responsables que sean capaces de desarrollar ciertas actitudes y valores democráticos para poder vivir en sociedad. Su finalidad debe ser la educación para una cultura democrática participativa de personas formadas en el compromiso y la intervención sociales para la mejora de la convivencia (Santisteban, 2012). Para ello, lo más importante es favorecer la capacidad de decisión autónoma y crítica del alumnado (Delval, 2012). Por lo tanto, es necesario mostrarle a los/las estudiantes, desde temprana edad, contenidos educativos que estén relacionados con su vida cotidiana y con los problemas que están surgiendo en el mundo, para así poder partir desde lo más cercano a lo más lejano, es

decir, partir de la realidad más inmediata del/ de la estudiante para que sea capaz de, posteriormente, comprender fenómenos más alejados. Sin embargo, en el caso de Galicia, los contenidos que figuran en el currículum de Educación Primaria están cada vez más alejados de la vida real, por lo que la enseñanza actual de las Ciencias Sociales resulta inadecuada en caso de que el/la docente se base únicamente en el currículum y no fomenta una participación en una sociedad democrática como miembro responsable. Se tiende a proporcionar un saber intemporal, cuya utilización en la vida real es muy limitada y en el que los problemas del día a día y los intereses del alumnado no tienen cabida (Delval, 2012).

Es necesario que, desde las Ciencias Sociales, no se muestre únicamente una simple enumeración de hechos alejados de la vida real de los sujetos, sino que se muestren problemas reales que hagan reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico en ellos/as, para que los/as estudiantes sean capaces de expresar sus propias ideas y tomar sus propias decisiones sobre fenómenos sociales con los que están en contacto, ya que para actuar en sociedad necesitan comprender la realidad (Santisteban, 2009). La escuela puede generar diferentes situaciones de aprendizaje que contribuyan a formar ciudadanos/as críticos/as y reflexivos/as. Tiene la responsabilidad de fomentar que desde edades tempranas se aprenda haciendo: «learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be» (Delors, 1996). Sin duda, la educación para la participación ciudadana necesita más de la práctica que de la teoría (Hernández, 2012). Por lo tanto, es importante evitar el aprendizaje memorístico que tiende a predominar en la mayoría de los casos y favorecer, a cambio, un aprendizaje significativo que parta de los intereses del alumnado y de problemas reales, en el que alumnado se convierte en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente, en ese caso, adopta un rol de guía y facilitador de información. Desde la Didáctica de las Ciencias que contempla la formación de ciudadanos/as reflexivos/as y críticos/as se pone énfasis en dotar al alumnado de los saberes necesarios para entender, comprender y explicar el contexto en el que se desarrolla su vida (Hernández, 2012). De esta manera, se favorece especialmente una de las competencias clave del currículum: la competencia ciudadana (Decreto 155, 2022), que favorece el saber, saber hacer y saber ser, lo que contribuye a la formación de alumnos/as que sepan hacer, actuar y participar como ciudadanos/as plenamente en la vida social y cívica, pudiendo ejercer una ciudadanía responsable. Para ello, son necesarias intervenciones que promuevan el pensamiento social, de manera que se fomente en el alumnado la capacidad de interpretar la realidad, intervenir en la sociedad, tomar sus propias decisiones y construir una opinión argumentada, sobre todo, en relación con temas sociales (Heimberg, 2010).

Partiendo de la realidad más cercana del alumnado, actualmente, los medios de comunicación están teniendo más presencia que nunca en la vida cotidiana del alumnado, pues tienen acceso a todo tipo de información (anuncios publicitarios, prensa digital, redes sociales...). Sin duda, sirven como instrumento social para la difusión de la información y opinión, a la vez que promueven cierto tipo de valores sociales que no coinciden con los deseables, mostrando, en ciertas ocasiones, solo una parte de la realidad. Algunas veces, estos valores son contradictorios con los valores que se trata de transmitir y conservar desde la escuela. Por ello, es importante que, desde la escuela, se traten este tipo de problemas y se muestre a los/las estudiantes ambas partes de la realidad, para que ellos/as mismos/as puedan reflexionar y tomar sus propias decisiones.

En relación con la importancia de la puesta en práctica, en el ámbito de las Ciencias Sociales, de propuestas que fomenten la formación de una ciudadanía socialmente comprometida, la presente investigación se basa en una intervención educativa con el alumnado gallego de Educación Primaria, en la que se analizan distintos medios de comunicación, examinando la relación existente entre el pensamiento crítico y los estereotipos sexistas y raciales.

El objetivo general de la investigación es conocer el impacto de una intervención educativa basada en el trabajo y el análisis sobre los medios de comunicación, en el desarrollo del pensamiento crítico y valores sociales en el alumnado de Educación Primaria.

OE1: Identificar el cambio de percepción que muestra el alumnado tras el análisis profundo de titulares y anuncios en los medios de comunicación.

OE2: Desarrollar en el alumnado competencias sociales y cívicas y un pensamiento crítico para desarrollar valores sociales y democráticos que le permitan vivir en sociedad y comprender y valorar problemas reales existentes.

Metodología

Se parte de la hipótesis de que una intervención educativa basada en cuestiones de carácter emocional, en la que se trabaje el impacto de los medios de comunicación en el alumnado, puede contribuir a que este desarrolle un pensamiento crítico y valores sociales, democráticos y cívicos.

Método

A través de un estudio de caso simple, esta investigación de corte cualitativo aplica un método descriptivo, ya que se centra en la descripción de cambio de percepción que puede provocar el análisis en profundidad de los mensajes de distintos medios de comunicación en el alumnado. Por lo tanto, la aplicación del paradigma interpretativo tiene el objetivo de analizar y comprender los mensajes y las manifestaciones de los/las participantes.

Muestra

Se trata de un muestreo no probabilístico, ya que la intervención educativa se ha llevado a cabo, debido a la facilidad de acceso, con 20 alumnos/as de 5.º y 6.º de Educación Primaria del CEIP Plurilingüe Eugenio López (Cee, Galicia).

Intervención educativa

Para la realización de la intervención educativa, las docentes han puesto a disposición del alumnado dos medios de comunicación diferentes, los cuales deberían analizar en profundidad. Al tratarse de una intervención en Galicia, las docentes han aprovechado un titular de prensa relacionado con una de las provincias gallegas: «Uno de cada diez detenidos en Pontevedra es de origen extranjero».

En el segundo caso, se le ha facilitado al alumnado un anuncio publicitario del producto de limpieza Ariel⁹ en el que un niño promociona las nuevas pastillas de lavar, mostrando que «él antes no iba a lavar, la colada era mamá la que lo hacía fenomenal» y que «mamá lo hacía y yo a vivir».

Individualmente, tras la visualización de ambos mensajes transmitidos en los medios de comunicación, el alumnado debía reflexionar sobre su contenido y dar argumentos para estar de acuerdo o no con lo expuesto en ellos. En caso de no estarlo, debían diseñar un nuevo titular o aportar una idea de cómo modificar el anuncio publicitario.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados siguiendo el orden trazado en ambos objetivos específicos.

OE1: Identificar el cambio de percepción que muestra el alumnado tras el análisis profundo de titulares y anuncios en los medios de comunicación. Al comienzo de la intervención educativa, algunos/as alumnos/as al ser preguntados por los roles de trabajo que deben ocupar sus padres, mostraban una tendencia a otorgarle a la madre un rol predominante en el hogar, mientras que al padre lo visualizaban en el trabajo fuera de casa. Sin embargo, tras el análisis del anuncio publicitario y una ronda de discusión entre el alumnado, en la que cada uno/a tenía la posibilidad de expresar libremente su opinión, la totalidad del alumnado llegó a la conclusión de que debe haber una igualdad de género, manifestando que «tanto las madres como los padres deben ocuparse de la casa», que «papá debe ayudarle a mamá», que «yo o papá también podemos lavar la ropa» y que «todos debemos ayudar en casa porque mamá también trabaja como papá».

Además, han decidido, grupalmente, contactar con la marca publicitaria, solicitando la supresión de la primera parte del anuncio en la que se menciona que la madre es la que se ocupa de lavar la ropa, mostrándole sus argumentos y opiniones. Posteriormente, la marca publicó un nuevo anuncio suprimiendo la parte inicial en la que se atribuye la colada a la madre.

OE2: Desarrollar en el alumnado competencias sociales y cívicas y un pensamiento crítico para desarrollar valores sociales y democráticos que le permitan vivir en sociedad y comprender y valorar problemas reales existentes. Tras leer el titular de prensa, la mayoría del alumnado percibió que este también podía ser escrito de otra manera. Un alumno se acercó a la pizarra y, con el título original: «Uno de cada diez detenidos en Pontevedra es de origen extranjero» mostrado en el proyector, escribió debajo: «Nueve de cada diez detenidos en Pontevedra es de origen español». Esto fomentó una discusión interesante en la que la totalidad del alumnado reclamó que «el titular original no habla del problema real» y que «solo quiere hablar mal de los extranjeros, pero son más españoles que extranjeros». A través de las opiniones se observó un desarrollo de valores sociales, cívicos y democráticos que mostraban que el alumnado es capaz de reflexionar sobre problemáticas reales.

9. <https://www.youtube.com/watch?v=6x3foT9xyRM>

Conclusión

Se confirma la hipótesis inicial de que una intervención educativa basada en cuestiones de carácter emocional, en la que se trabaje el impacto de los medios de comunicación en el alumnado, puede contribuir a que este desarrolle un pensamiento crítico y valores sociales, democráticos y cívicos, ya que la discusión y el intercambio de ideas y opiniones entre el alumnado fomentó el desarrollo de actitudes críticas y la reflexión sobre problemas reales existentes en su vida cotidiana, a los que hasta ahora no le habían dedicado importancia.

Entre las implicaciones educativas del estudio se pueden citar: a) fomentar la puesta en práctica de intervenciones que promuevan el pensamiento social (Heimberg, 2010) y b) impulsar el empleo de métodos activos de aprendizaje para reforzar el compromiso y la responsabilidad social hacia problemas sociales relevantes (Gómez *et al.*, 2018; Gómez y Rodríguez, 2014).

Sin duda, este estudio tuvo dos limitaciones: el tiempo y la muestra. En cuanto al tiempo, debido a la falta de este, la intervención ha sido muy breve y hubiera sido de interés poder mostrarle más anuncios publicitarios y titulares de prensa para poder comparar los resultados. Relacionado con la muestra, se trata de una muestra pequeña con pocos participantes y de cursos altos, por lo que, en futuros estudios, sería de gran relevancia aplicar este estudio a más alumnos/as y también a aquellos/as de cursos inferiores, para poder comparar los efectos de esta intervención.

A nivel prospectivo, la presente investigación puede tener continuidad a través de la ampliación del análisis de otros medios de comunicación presentes en la vida cotidiana del alumnado, como, por ejemplo, las redes sociales, estableciendo una comparativa entre todos estos medios de comunicación e identificar cuales tienen más relevancia en la vida cotidiana. También sería interesante ampliar este estudio de manera más práctica, otorgándole al alumnado la posibilidad de crear ellos/as mismos/as, en grupos, dos anuncios publicitarios, de manera que en el primero se visibilice un problema existente en la sociedad y en el segundo se muestre una posible solución al mismo.

Por último, sería interesante aprovechar este estudio relacionado con los medios de investigación para introducir el patrimonio cultural, pues se trata de un tema de gran importancia y relevancia para el alumnado, que no tiene mucha visibilidad en los medios de comunicación, pues tan solo un 5% de la información está relacionado con la cultura y un 1% con cuestiones patrimoniales (Sanjuán, 2008), cuando, sin duda alguna, se trata de un tema de gran relevancia social, sobre todo, en el área de las Ciencias Sociales, que está en estrecha relación con el desarrollo del pensamiento crítico y los valores sociales, cívicos y democráticos y que, a través de proyectos de sensibilización patrimonial (Fontal, 2003), fomenta la puesta en práctica de intervenciones educativas que promuevan el pensamiento social.

Referencias bibliográficas

Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm.183, p. 46.

- Delors, J. (1996). The four pillars of education. En: *Learning: the treasure within* (Unesco). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En: N. de Alba, F. García y A. Santiesteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 37-46). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Trea.
- Gómez, C. y Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Redu*, 12 (2), 307-325. DOI: 10.4995/redu.2014.5651.
- Gómez, C., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales desde métodos activos. Propuestas y experiencias desde la indagación*. Octaedro.
- Heimberg, C. (2010). Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 48-57.
- Hernández, C. (2012). Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad. En: N. de Alba, F. García y A. Santiesteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 63-72). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>
- Sanjuán, B. (2008). Patrimonio cultural y medios de comunicación. De la transmisión a la mediación. En: N. Rodríguez (ed.). *Acceso, comprensión y apreciación del patrimonio histórico-artístico* (pp. 55-77). Museo del Patrimonio Municipal de Málaga. <https://repositorio.iaph.es/handle/11532/326971>
- Santiesteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15. https://core.ac.uk/display/132092913?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Santiesteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En: N. de Alba, F. García y A. Santiesteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>
- Zubero, I. (2012). Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana. En: N. de Alba, F. García y A. Santiesteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 19-36). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>

7. Pensar y explicar causalmente: una posibilidad comprensiva de la realidad

JULIÁN PATIÑO ESCOBAR

Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

julian.patino@utp.edu.co

GUSTAVO A. GONZÁLEZ VALENCIA

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Gustavo.González@uab.cat

MERCEDES SUÁREZ DE LA TORRE

Universidad Autónoma de Manizales (Colombia)

mercedessuarez@autonoma.edu.co

Introducción

Según Santisteban y Pagès (2011), tanto el pensamiento social y la causalidad se vinculan por medio de tres elementos de la racionalidad, a saber: la causalidad (¿por qué?), intencionalidad (¿para qué?) y el relativismo (¿qué opciones?). Con los anteriores elementos, intentan conocer, explicar y comprender la complejidad de la realidad social. Dar cuenta del porqué implica el reconocimiento de múltiples causas, consecuencias y dimensiones sociales en las que se destacan la espacial, temporal, económica, cultural, ético-moral y política. Gutiérrez y Pagès (2018) sostienen que hay causas (ambientales, culturales, políticas, económicas y sociales) necesarias para la explicación multicausal. En consecuencia, la multicausalidad ha de poseer además de causas, dimensiones, estructuras explicativas que refuercen el carácter explicativo sobre un problema social relevante.

En este sentido, la explicación causal y la causalidad son asumidas por diferentes autores y perspectivas. Para Cortés (2018, p. 10), «no es un despropósito aceptar a la causalidad como categoría ontológica en las ciencias sociales», porque permite comprender hechos sociales por medio de la explicación. Por lo tanto, las estructuras causales pueden enseñarse a escolares desde edades tempranas ya que posibilitan una explicación multicausal de un hecho social.

Lipman (2002, p. 92) plantea que «algunas personas sostienen que los niños no se interesan por las explicaciones científicas, esto es, explicaciones causales»,¹⁰ lo cual no significa que no se pueda enseñar. Con base en lo anterior, consideramos la presencia de dos elementos en la explicación: el *propósito* con el cual un niño indaga la finalidad de los hechos o situaciones del mundo y la *causa* que lo ha generado. Así las cosas, una de las finalidades explica-

10. No especifica las personas que realizan la afirmación.

tivas de la causalidad está enmarcada en ambos elementos para satisfacer la comprensión en un niño. Para este autor, es posible que un niño o niña pida una explicación sin distinguir entre estas. Lo que justifica la necesidad de enseñar múltiples formas de explicar, porque desde edades tempranas se pueda de manera causal y multicausal. Este tipo de explicación es fundamental para la comprensión del mundo y de los problemas sociales. La explicación entonces ha de ser considerada un aspecto esencial para formar ciudadanos críticos que piensen posibilidades de cambio.

Para Elster (2010, p. 23) «todas las explicaciones son causales». Sin embargo, no todas las explicaciones se realizan en relación con el porqué de carácter explicativo. Lo anterior se fundamenta a partir de Corminboeuf (2010, p. 5), quien señala «que la indeterminación (causada por la ausencia de un conector que haga explícita la relación) puede ser una estrategia óptima para el hablante y que el destinatario se acomoda a ella». Esto es, que siempre y cuando exista una relación causal se puede prescindir del marcador determinado «porque».

La investigación de la que da cuenta el presente trabajo se realizó con el objetivo de comprender cómo los escolares del segundo ciclo de básica primaria construyen la explicación causal o multicausal de un hecho social. Este trabajo partió de reconocer el vacío de conocimiento que existe en la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales sobre la causalidad y multicausalidad, las estructuras causales y la vinculación de estas en la construcción de la explicación multicausal. Para ello, se hizo necesario establecer qué tan cercano era el fenómeno de la migración y la forma en que comprendían dicho problema social. «Las migraciones [nacionales e] internacionales suponen siempre una movilización del factor humano, que se encontraba formando parte de una determinada sociedad política, generalmente el Estado» (Abu-warda, 2008, p. 4); la movilización emplea diversas formas de desplazamiento para los migrantes que se relacionan con el tipo de migración realizada. De esta manera, puede vincularse el uso de medios de transporte o el caminar como medio más rudimentario para hacer tránsito o llegar al lugar de destino. La migración de las personas ha formado parte de la historia de la humanidad, por lo tanto, enseñarla a pensar y explicar en la clase de ciencias sociales es pertinente.

A continuación, se presentan las consideraciones metodológicas y algunos resultados de una de las cuatro fases que formaron parte de la investigación. El diseño de la intervención didáctica estuvo enmarcado en los planteamientos de Granados y Pagès (2011), que se concretó en los siguientes momentos: exploración, introducción, estructuración y aplicación, respectivamente. Estas se realizaron en siete sesiones de trabajo con estudiantes. La fase exploratoria de la intervención, de la cual se da cuenta en este trabajo, estuvo centrada en los saberes previos que poseen los escolares frente al problema social de la migración y las diferentes explicaciones causales o multicausales sobre este.

Metodología

El estudio fue una investigación acción (IA), debido a que se pretendió transformar las prácticas de enseñanza y mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes a través del diseño e implementación de una unidad didáctica (UD). Se intervino en el proceso de aprendizaje de la explicación causal y multicausal que realizan los estudiantes sobre la migración. La IA fue

asumida como la posibilidad de «estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación» (Colmenares y Piñero, 2008, p. 96), de la misma manera, se entendió como una posibilidad de realizar un proceso de reflexión sobre la acción (Schon, 1992).

El análisis de contenido puede consolidarse como una técnica que permite la comprensión de diversos fenómenos a partir de la vinculación de elementos cualitativos, sirviéndose de elementos estadísticos como la recurrencia de segmentos textuales para la saturación de categorías en la investigación social y las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales.

La metodología de análisis se construyó a partir del análisis de contenido cualitativo e inferencial, con base en los planteamientos de Andréu Abela (2015). A nivel cualitativo, se consideraron cuatro elementos. El primero de ellos, el esquema teórico; el segundo, el tipo de muestra; el tercero el sistema de códigos y, por último, el control de calidad o fiabilidad de los datos. A nivel inferencial, se reconocieron tres (3) formas de inferencia que pueden emplearse o no según las necesidades de la investigación y la riqueza de los datos.

El esquema de orden teórico buscó comprender los significados de texto y contexto de las explicaciones causales elaboradas por los escolares. En este caso, se tuvo en cuenta la teoría de la explicación y la causalidad como paso previo a la construcción de explicaciones multicausales. La unidad de muestreo en la investigación estuvo compuesta por todas las producciones escritas e iconográficas elaboradas por los escolares durante la aplicación del dossier de actividades de la fase exploratoria. La unidad de registro estuvo conformada por todos los párrafos de desarrollo completo de una explicación. El sistema de codificación empleó la siguiente nomenclatura (S1EX1SITMIG), que significa: Sesión 1 exploración pregunta 1 situación migratoria. El control de calidad estuvo enmarcado a partir de la triangulación metodológica y desde el diseño de los mecanismos de análisis del concepto de migración, las explicaciones explícitas e implícitas.

Ahora bien, la fase de exploración se centró en la identificación de saberes previos en torno a la migración. Así las cosas, se indagó a los escolares mediante la pregunta ¿qué es para ti la migración?, la misma nos aproximó a la forma como los escolares la conceptualizaban. Al respecto, las conceptualizaciones realizadas se apartan del orden especializado y, por ende, solo se establece una relación a partir de las diferentes características distintivas del concepto, esto es coherente con el planteamiento de Becerra (2022, p. 76), quien plantea que «las características distintivas que permiten situar al concepto en una estructura conceptual y determinar las relaciones que establece con otros elementos en dicha red de semánticas».

El análisis del contenido no puede ni debe alejarse del uso del lenguaje, toda vez que, propende a la comprensión del texto en las líneas, entre líneas y detrás de las líneas de quien los escribe o enuncia. De este modo, consideramos que todo texto o imagen ha de ser analizado en su contenido a partir de su estructura y contexto de enunciación. Por lo anterior, la característica esencial para definir el sistema conceptual debe relacionarse con la teoría y el mecanismo de análisis del concepto.

La *población* estuvo compuesta por un grupo de estudiantes de segundo ciclo de la básica primaria pertenecientes de la Institución Educativa Fé y Alegría La Paz de Manizales (Colombia). La muestra comprendió un total de quince (15) estudiantes. Todos tenían entre los 9 y 13 años. La homogeneidad en la muestra permitió comprender en la práctica la forma como se construyen explicaciones causales y multicausales en escolares con mayor profun-

didad. La escuela se encontraba en una zona popular de la ciudad caracterizada por la informalidad laboral de su población y altos índices de violencia.

La investigación tuvo presente las consideraciones éticas y de gestión de la información definidos por la Universidad Tecnológica de Pereira. Antes de iniciar la implementación de la UD se realizó una reunión con los padres y madres de familia de los y las estudiantes para informar sobre el desarrollo del estudio. En este encuentro se les presentó el consentimiento informado aclarando que no se emplearía el nombre de los y las estudiantes, las consideraciones del uso de la información, los compromisos y responsabilidades del investigador.

Resultados

El análisis de las respuestas de los escolares nos aproximó a la identificación de diferentes características del concepto de migración dentro de las cuales se destacaron: el proceso de movilidad, el desplazamiento entre países y el desplazamiento temporal. Los relatos evidenciaron la vinculación de las características, tal como se puede leer en el siguiente comentario: «La migración para mí es cuando alguien se cambia de país y se van a otra parte por lo que pasa o porque lo llaman y necesitan algo» (LC10F). A efectos del análisis el término definido se segmentó en tres (3) elementos, de la siguiente manera:

- En uno (1), cuando alguien se cambia de país.
- En (2), se van a otra parte por alguna razón.
- En (3), porque lo llaman y necesitan algo.

Estos evidencian las características distintivas relacionadas con la teoría y el mecanismo de análisis del concepto de migración. La primera de ellas es el desplazamiento entre países; la segunda en un proceso de movilidad social entendido como cambios a nivel social, económico y político; y la tercera característica se refiere a la migración temporal en tanto se da principalmente en función de la demanda de mano de obra o relaciones familiares. Por lo anterior, en respuestas como las presentes en el ejemplo, podemos señalar que las características distintivas muestran una aproximación a un concepto estructurado por parte de la estudiante. Si bien, son pocos los casos en los cuales se generan este tipo de conceptualizaciones, los mismos permiten identificar formas de definir en función de la proximidad del concepto.

Otra forma de conceptualizar la migración es «Cuando uno ve la televisión cómo emigran» (JV10M). En este fragmento se consideró importante identificar la conceptualización desde el proceso de movilidad, debido al uso del término *emigran*, pero, a la vez, el medio en el que lo ha visto: *la televisión*. Lo anterior muestra que el fenómeno social es distante al escolar, pero que el medio de comunicación es una de las fuentes en el que se reconoce el fenómeno.

En el conjunto de respuestas anteriores se presentaron dos ejemplos de acercamiento comprensivo al concepto de migración, los cuales permiten evidenciar la relación entre el proceso de movilidad y el desplazamiento entre lugares, a partir de desplazamiento entre países, que denota a su vez una proximidad importante frente a características distintivas del concepto. También se encontró que no es exclusiva entre países, porque puede estar asocia-

da a desplazamientos locales y que la forma de evidenciarla puede partir de consideraciones personales o de imágenes representadas en los medios de comunicación.

Hay presencia de otras unidades de registro que evidencian la cercanía al fenómeno migratorio.

Yo me fui para Brasil con mi papá, mi mamá y mi hermana. Porque mis papás no tenían empleo y mis papás nos querían dar un mejor futuro. Nos tocó devolvemos porque en Brasil estaban poniéndonos problemas a las personas de otros países, entonces volvimos y nuestra familia estaba muy, muy, muy feliz. (LO10F)

En esta, se presenta una ubicación concreta (Brasil) y la experiencia migratoria; además, se evidenció el desplazamiento de la escolar y su núcleo familiar cercano entre países y las razones por las cuales regresan al país de origen. Es importante aclarar que la escolar presenta la expresión «Nos tocó», lo que implica una obligación del proceso de retorno.

Una segunda producción textual que muestra el proceso de movilidad interna (Colombia) fue: «Yo era de Barranquilla y a los dos meses me mudé a Manizales porque mi papá estaba buscando trabajo y nos quedamos a vivir en Manizales» (LC10F). En esta se relacionó la cercanía del conocimiento de la migración que realizan los escolares con las vivencias de su entorno cercano (familia). De nuevo, emergieron referencias a un proceso de movilidad en primera persona, lo que permitió reconocer la importancia de la experiencia individual en la construcción de la explicación.

Corminboeuf (2010, p. 1) plantea que «el discurso causal tiene como característica principal el orden consecuencia- causa. Este orden es el de los conectores causales como *porque*, mientras que el discurso temporal tiene el orden inverso (*y, entonces*) y el discurso inferencial el orden causa- consecuencia (*por tanto*)».

Por tanto, las explicaciones explícitas estuvieron caracterizadas por la presencia de conectores. De esta manera, el relato «Porque mis papás no tenían empleo y mis papás nos querían dar un mejor futuro» (LO10F) evidenció el carácter explicativo mediante el uso del conector explícito *porque*, que representa una explicación causal del proceso migratorio. El mecanismo de análisis para las explicaciones implícitas tuvo en cuenta el reconocimiento de relaciones causales vinculado al verbo causal previo al conector. En este sentido, desde el análisis de contenido se determinó el conector causal *que* como marco de referencia para hallar relaciones causales. De este modo, se identificaron respuestas que aportaron al reconocimiento de los saberes y las explicaciones sobre la migración. Un ejemplo de lo anterior es el relato: «Pudo que a la persona que le pagaba el arriendo pudo quedarse sin dinero» (AF11M). En este caso, el verbo que antecede al conector es *poder*, con lo cual se configura la relación de tipo causal, ya que justifica el quedarse sin dinero para el pago del alquiler.

La diversidad de producciones escritas permitió identificar explicaciones causales explícitas asociadas a razones por las cuales migra una persona. Por ejemplo, la siguiente frase: «porque por el barrio donde estamos es muy peligroso» (JV10M), en la que se evidencia el proceso de movilidad en el espacio local. La explicación y razones de la migración se encuentran asociadas de forma implícita a la dimensión cultural y de forma explícita al espacio. Sin embargo, las dimensiones sociales del fenómeno migratorio están presentes en la represen-

tación de los escolares. Aunque la presencia de estas no implica la elaboración de explicaciones multicausales.

Algunas producciones escritas reflejan una mayor complejidad en su estructura, por ejemplo, el siguiente relato: «Mi tía se fue a Brasil y se fue por cinco años. Y ella llegó muy bien y se divirtió y me habla portugués, me puse muy triste cuando se fue, pero estudió» (SR10F). Este se segmentó en cuatro (4) elementos. El primero de ellos es el desplazamiento a otro país (Brasil); el segundo, la temporalidad del proceso migratorio; el tercero, el uso de otro idioma; y el último, la posibilidad de estudiar. El texto evidenció la presencia de tres (3) dimensiones sociales explícitas e implícitas. La primera de ellas la espacial, toda vez que la migración implicó el traspaso de fronteras; la segunda, la temporal, debido a que la escolar describe un periodo de tiempo por el cual una familiar ha migrado. La última, la cultural, en el uso de una segunda lengua y la posibilidad de estudiar, esto refleja las relaciones con el entorno a donde se migra.

Conclusiones

Las experiencias de aprendizaje desde la didáctica de las ciencias sociales implican el reconocimiento de la realidad y la transformación de esta. De este modo, las intervenciones de aula en la clase de CC SS han de propender por la comprensión de hechos sociales actuales y cercanos al estudiantado. Así las cosas, la explicación causal y multicausal entendida como habilidad de pensamiento, es una de las aproximaciones y posibilidades para el desarrollo del pensamiento social.

La identificación de saberes previos permitió comprender la forma como los escolares identificaron y exteriorizaron mediante la producción textual las causas y consecuencias que tuvo la migración en personas cercanas o en ellos mismos. Asimismo, permitió reconocer diferentes formas de explicar y conceptualizar la migración. La presencia de relatos y explicaciones estructuradas dieron cuenta de la proximidad del fenómeno de la migración a los escolares, lo que constituye un primer acercamiento a la causalidad y la multicausalidad.

La fase exploratoria permitió una aproximación a la forma como los escolares realizaron explicaciones causales o multicausales de la migración. Los saberes previos identificados dan lugar a la presencia de las múltiples posibilidades de representación para realizar explicaciones de un hecho social relevante. Pensar y explicar causalmente permiten la comprensión de diferentes hechos sociales, a partir del reconocimiento de diferentes dimensiones sociales. De este modo, las conceptualizaciones realizadas por los escolares están vinculadas a diferentes características distintivas que son elaboradas desde el núcleo y la periferia del concepto.

Finalmente, las explicaciones causales y multicausales pueden evidenciarse con presencia y ausencia del conector *porque* y la presencia de múltiples dimensiones. Esto es, la relación entre estructuras de carácter explicativo o relación causal. Las dimensiones enunciadas hacen parte de la explicación multicausal y están presentes en diferentes relatos, lo que implica que la multicausalidad va más allá de enunciar causas. Lo cual corrobora la presencia de la explicación multicausal en escolares del segundo ciclo de Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

- Abu-Warda, N. (2008). *Las migraciones internacionales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Andréu Abela, J. (2015). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Becerra, N. (2022). *Profundidad de conocimiento terminológico en estudiantes de psicología de tres niveles de inserción disciplinar* (tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Revista de Educación*, 14 (27), 96 -114.
- Corminboeuf, G. (2010). La causalité sans les connecteurs «causaux». Préalables épistémologiques. *Linx. Reveu des Linguistes de l'Université Paris X Nanterre*, 62-63, 39-62. <https://doi.org/10.4000/linx.1355>
- Cortés, F. (2018). Observación, causalidad y explicación causal. *Perfiles Latinoamericanos*, 26 (52). DOI: 10.18504/pl2652-001-2018.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social: más tuercas y tornillos para las Ciencias Sociales* Gedisa.
- Gutiérrez, M. y Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Lipman, M. (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La Crujía.
- Santisteban, A. y Pagés, J. (coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Síntesis.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

8. Historia pública, *fake news* y ciudadanía democrática tras el estallido social en Chile: análisis y desafíos partir de la enseñanza de la Historia¹¹

DAVID ACEITUNO SILVA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

david.aceituno@pucv.cl

JESÚS IZQUIERDO MARTÍN

Universidad Autónoma de Madrid

jesus.izquierdo@uam.es

Historia pública y la enseñanza de la historia, un lugar de encuentro

Aunque pueda parecer sencillo definir lo que es la Historia pública, ha resultado un poco más complicado para los especialistas, generando diversas miradas sobre el campo, la metodología y los objetivos de esta forma de escribir y difundir la investigación histórica. El National Council on Public History (NCPH) de Estados Unidos, lugar donde hace varias décadas se viene desarrollando este ámbito, logró llegar a una definición mínima, no sin largas discusiones, señalando que la Historia pública es «un movimiento, una metodología y un enfoque que promueve el estudio y la práctica colaborativa de la historia; lo que la practican abrazan la misión de hacer accesibles y útiles al público sus conocimientos» (Weible, 2008).

La definición señalada no es restrictiva en ningún caso y los autores se siguen identificando dentro de ella de diversa manera. Para algunos la Historia pública es un campo de estudio más en la lista de ámbitos de la historiografía, para otros es más bien una forma de escribir y crear para que la gente se acerque a la Historia, otros observan en esta línea de trabajo la posibilidad de influir políticamente, y por último están aquellos historiadores que señalan que este tipo de historia es simplemente la que está fuera del mundo académico y universitario. En algún sentido, la Historia pública es todo lo anteriormente señalado y con el tiempo se ha logrado ir consolidando cada vez más como un espacio para el debate serio de la Historia en el espacio público sea este material o virtual (Cauvin, 2016).

Lo que sí es bastante obvio con respecto a este tipo de Historia es que está estrechamente vinculada a diversos fenómenos, por una parte, al aumento del consumo de Historia, sea en diversos formatos y espacios (especialmente la novela histórica), y por otra parte a la creciente demanda del turismo cultural donde los museos y el patrimonio han sido un aliciente para acercarse al pasado de una manera diferente a como se estudia tradicionalmente. Estas nue-

11. Capítulo asociado al Proyecto Fondecyt Iniciación N°11230338 de ANID-Chile.

vas formas de escritura y difusión histórica han llevado a cuestionar también como se escribe la Historia de una sociedad, criticando los usos políticos de esta. En Chile un caso ejemplar es lo sucedido con las publicaciones sobre historias ocultas, secretas, etc. (Baradit, 2016; Baradit, 2020) que invitan al lector a mirar con desconfianza lo escrito hasta ese momento por historiadores profesionales, generando mayor demanda por el consumo de este tipo de textos alternativos a lo publicado en el mundo académico (Rabêlo de Almeida y Meneses, 2018).

La Historia pública, o *the Public History*, es un concepto acuñado en 1976 en Estados Unidos por Robert Kelley –extendiéndose sistemáticamente al resto del mundo– quien inicio una formación de posgrado para historiadores que se quisieran insertar en el sistema público o privado, pero no como historiadores tradicionales, sino más bien como agentes que influyeran utilizando el método del historiador y sus habilidades en otros contextos de trabajo y análisis (Kelley, 1978). Esta novedosa comprensión de la Historia generó un novedoso acercamiento a las audiencias, por lo que se comienza a pensar de una manera distinta la escritura y la investigación, yendo más allá de los círculos académicos, hacía el público general, lo que fue también potenciando por la creación de programas universitarios específicos de este tipo de Historia.

Un segundo momento muy relevante para la Historia pública se da en el nuevo siglo, como señala Torres-Ayala (2020), teniendo «una buena acogida por la reevaluación de la historia que vino de la mano de las nuevas corrientes historiográficas que ponían su énfasis en los de abajo, los silenciados y excluidos.» En América Latina, a diferencia de otros países del mundo, este tipo de Historia sigue siendo reciente y emergente, destacando Brasil y Argentina como espacios con bastantes avances en la materia.

Como se puede observar, la Historia pública entra en discusiones que se entrecruzan con la enseñanza de la especialidad y que encuentran un punto en común en la pregunta sobre ¿cómo convertir un contenido disciplinar en algo comprensible para otros públicos? Si bien la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales se centran en los espacios educativos –aunque no únicamente–, han buscado también responder a esto dentro de su campo de estudio. Sumado a lo anterior, hoy se encuentran con otras preguntas en común que tienen suma urgencia: ¿es posible ayudar a comprender mejor la Historia que se difunde –de manera irracional a veces– cuando quienes están difundiendo el pasado la distorsionan para su beneficio político e ideológico?

En las circunstancias actuales, tanto la enseñanza de la Historia como la Historia pública tienen una vocación común (Izquierdo Martín, 2006), que vale la pena mirar con mayor atención en la actualidad.

Fake news y ciudadanía, un lugar de desencuentros

Considerando lo anterior, una gran oscuridad se cierne sobre los espacios virtuales cuando hablamos de difusión de información, su interpretación y calidad. Y no es que seamos pesimistas frente al consumo de mass media, sino que la última década ha puesto en evidencia la fragilidad en que se encuentra la ciudadanía frente a como los medios formales e informales crean o difunden contenido sin chequeo previo, que luego se amplifica entre los diversos consumidores de contenidos (Egelhofer y Lecheler, 2019).

Las *fake news* o noticias falsas, aunque no son un fenómeno reciente y se pueden rastrear a lo largo de la historia de la humanidad, volvieron a ser tendencias, tanto para los ciudadanos como para los investigadores, a propósito de las elecciones en Estados Unidos de 2016, donde las controversiales acusaciones de Donald Trump contra Hillary Clinton sacudieron al electorado en las presidenciales (Gunther, Beck y Nisbet, 2018).

En la actualidad los estudios sobre las noticias falsas en los entornos digitales son un tema que sobrepasa el análisis meramente discursivo, ya que posee una multidimensionalidad que interesa por partes iguales a políticos, ciudadanos e investigadores. La preocupación actual no es solo la existencia y estudio de las noticias falsas, equivocadas o inexactas, sino también cómo se han ido generando nuevas actitudes ciudadanas y políticas frente al periodismo y la noticias. A su vez, se busca comprender de mejor manera cómo circulan estas informaciones por diversos canales de comunicación (McNair, 2017). En síntesis, algunos estudiosos consideran que las *fake news* son la expresión de un cambio mayor en los fundamentos tecnológicos y políticos de la comunicación mediada en las democracias modernas, lo que hace necesario más que nunca su estudio (Waisbord, 2018).

Las implicaciones para la formación ciudadanía son enormes, por una parte, porque las estrategias de comunicación política han transitado rápidamente del contacto directo –discursos en plazas, estadios, etc.– y el uso de panfletos y afiches a la mediatización digital, donde la política ha ido copando rápidamente espacios como Facebook, Instagram y Tik tok (Enli, 2017; Slimovich, 2022). Por otra parte, porque la información que circula por medios digitales son como «átomos de propaganda» que van directamente a los usuarios, así «una vez que comparten inadvertidamente un artículo, imagen, vídeo o meme engañoso o inventado, la siguiente persona que lo ve en sus redes sociales probablemente confía en el autor original y lo comparte. Estos “átomos” recorren el ecosistema de la información a gran velocidad impulsados por redes de confianza entre iguales» (Wardle, 2017).

Un ejemplo del impacto que puede tener la manipulación y el uso de información para reorientar el voto lo encontramos en el caso de Cambridge Analytica el año 2018, cuando la prensa denunció que había reunido datos privados de Facebook que luego fueron utilizados en la campaña política de EE UU el año 2016 (Allcott y Gentzkow, 2017). En investigaciones posteriores se conoció que habían empleado métodos similares en otros países (cerca de 200 elecciones alrededor del mundo), buscando incidir en el voto a través del manejo de información de los usuarios o simplemente difundiendo mentiras que favorecieran a uno u otro candidato.

Una mejor comprensión de las *fake news* según Wardle (2017) implica considerar al menos tres aspectos: los distintos tipos de contenidos que se crean y comparten; las motivaciones de quienes crean estos contenidos y las formas de difusión de estos contenidos. Conocer estos aspectos resulta fundamental, especialmente entre aquellos estudiantes que se ven expuestos a información en redes sociales todos los días (Aceituno y Collao, 2018) y que participarán electoralmente en breve tiempo (Aceituno e Iglesias, 2021), para lo cual es importante pensar en cómo mejorar la formación de los estudiantes en las escuelas, a su vez que avanzar en una enseñanza de la Historia que se enfrente también al desarrollo del pensamiento crítico fuera de las aulas en los espacios públicos y las redes sociales (Axelsson Guath y Nygren, 2021; Wineburg y McGrew, 2019).

Estallido social en Chile, más allá de la calle

En octubre de 2019, al sur del mundo, en Chile, se desataría una de las crisis políticas más importantes tras el retorno a la democracia. Esta vez sería la ciudadanía sin color político, la que se volcaría a las calles en protesta por lo que se interpretaban como una serie de abusos que se arrastraban durante 30 años y que en gran parte serían responsabilidad de los gobernantes del periodo democrático. La singular manifestación que pone en el centro del debate las falencias en torno a los derechos sociales se inicia con un alza en las tarifas del transporte y tendrá durante semanas en vilo a la seguridad pública con actos que van desde marchas pacíficas a actos delictivos a infraestructura pública y privada. Durante los últimos años investigadores y políticos buscan explicaciones para entender de mejor manera el origen del malestar con conclusiones muy diversas (Llanos y Aceituno, 2021; Guida, Nocera y Rolle, 2022), sabiendo que fenómenos de esa magnitud siempre son complejos de comprender.

Favorablemente para la democracia chilena, la resolución del conflicto terminó encaminado por la vía política, logrando un acuerdo transversal en la política que concluiría con el llamado a la ciudadanía a participar de la creación y votación amplia de una nueva Constitución, que pusiera fin a la existente, que tenía la «mancha de origen» de haberse promulgado en Dictadura (1980). Tras un año de deliberación, elecciones de constituyentes y un complejo funcionamiento de la Asamblea que redactaría el nuevo documento -también hubo una elección presidencial previamente- la ciudadanía debía aprobar o rechazar el texto, el resultado final: rechazo mayoritario.

Explicaciones sobre este resultado también hay varias (Peña y Silva, 2021), pero sin lugar a duda los espacios virtuales y el flujo de información jugaron un rol muy relevante desde el inicio. De hecho, la poca claridad sobre el fenómeno llevo a que casi desde el mismo momento en que comienzan las manifestaciones en el Metro de Santiago fluyeran por redes sociales diversas informaciones casi imposibles de rastrear en su origen. Un caso emblemático de esto será la filtración de un audio de la primera dama del Gobierno Cecilia Morel, quien señala frente a los eventos de octubre del 2019: «Estamos absolutamente sobrepasados, es como una invasión extranjera, alienígena, no sé cómo se dice [...]. Por favor, mantengamos nosotros la calma, llamemos a la gente de buena voluntad, aprovechen de racionar las comidas y vamos a tener que disminuir nuestros privilegios y compartir con los demás» (R. R., 2019).

Si las personas que más acceso a información tenían, elaboran este tipo de hipótesis sobre lo sucedido es bastante probable que la circulación distorsionada de información entre ciudadanos comunes abundará de manera abismal. Este fue solo el principio de lo que acontecería durante los meses siguientes y que se enlazaría con las discusiones sobre la nueva constitución que terminó siendo rechazada: difusión de imágenes sin contrarrestar, acusaciones cruzadas, usos del pasado con fines ideológicos, emergencia de miradas políticas extremas, entre otras, serán el marco sobre el cuál viene desarrollando la política hasta el día de hoy y que miraremos a través de algunos ejemplos en el siguiente apartado.

Historia pública, *fake news*, ciudadanía y estallido social: una mezcla para mirar de cerca

En una mirada rápida a lo acontecido en el estallido, podemos observar que fue un espacio propicio para la creación de *fake news*. El sitio fastcheck.cl que se dedicó –entre otros grupos periodísticos independientes– a chequear las noticias del estallido realizó un listado de las noticias falsas más difundidas en octubre del 2019. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, la existencia de un centro de tortura en una estación de metro en Santiago, donde además había dependencias policiales, esta noticia fue ampliamente difundida y tras una investigación fue descartada por la Justicia chilena. Otra imagen muy difundida en redes sociales será una en la que supuestamente el canal nacional de televisión (TVN) habría puesto imágenes de fuego en un edificio bancario con efectos especiales para crear más terror en la población (denunciado incluso por el Colegio de Periodistas), lo cual fue descartado también tras un exhaustivo análisis.

Algunas de estas noticias difundidas en redes sociales, fueron posteriormente utilizadas para apoyar el rechazo a la nueva constitución, como aquella donde se señalaba que un sacerdote habría sido golpeado dentro de la catedral por encapuchados en medio de las manifestaciones, cuestión que también fue descartada como falsa (paradójicamente, uno de los que más compartió esta noticia en redes terminaría siendo elegido diputado por un partido cercano a la derecha radical).

Podríamos continuar con la enumeración de las decenas de noticias, que no solo surgieron durante el estallido social, sino que además fueron «recicladas» para usar en medio de la campaña por la nueva constitución, tanto por los que estaban a favor o en contra del proceso: hospitales e iglesias supuestamente quemadas, planes de extranjeros (la izquierda internacional) para tomar el poder, la ciudad de Santiago consumida por el fuego de delincuentes, policías consumiendo drogas en medio de las protestas, entre otras (S/A, 2019).

Es notoria también la reinstalación de discursos que parecían superados, como el anti-comunismo, los prejuicios sobre la migración (venezolanos pro o contrarios a Maduro), el clasismo y su vinculación con la violencia, la batalla cultural y la supuesta agenda LGTB, el rol de foro de Sao Paulo, entre otros. Más recientemente también se han incorporado reivindicaciones de discursos sobre el pasado reciente de Chile, como por ejemplo la figura Pinochet y el supuesto efecto de un gobierno fuerte sobre la delincuencia. Todo este enrevesado clima que se inicia en octubre del 2019 ha copado espacios en redes sociales, y alcanza notoriedad en periodos electorales o frente a temas controversiales como la delincuencia, la política contingente, la memoria y los pasados violentos, lo que como veremos son de plena vigencia en la actualidad.

Enseñanza de la historia, el desafío frente a las *fake news*, la historia digital y una ciudadanía más crítica

El año 2023 es importante para Chile, se conmemoran los 50 años del Golpe de Estado en Chile, y el clima que hemos descrito augura discursos bastantes controversiales. En primer lugar, por efecto de la laxitud frente a los relatos que se ha venido instalando en redes, como

por ejemplo cualquiera puede decir cualquier cosa, solo por la autoridad que da el poder hacerlo en un espacio con resonancia, pero también porque los relatos políticos extremos aprovechan las fisuras políticas para reivindicar discursos sobre el pasado, como sucede con lo señalado por Jorge Jaraquemada, actual presidente de la Fundación Jaime Guzmán (actor relevante para la derecha chilena), sobre el 11 de septiembre 1973: «Queremos reivindicar la importancia de la intervención militar, pero eso no tiene que ver con lo que vino después [...], esto es una verdad histórica y una verdad judicial» (Neira, 2023).

De esta manera, podemos ver que el problema de las *fake news* no son solo un tema de comunicación sobre información general o sobre política, sino que también sobre los usos del pasado con fines políticos (Steinhauer, 2022), y es ahí donde la Historia pública y la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales juegan un rol preponderante para la formación de ciudadanos.

En un estudio realizado por Breakstone, Smith, Ziv y Wineburg (2022) que forma parte de un gran proyecto sobre razonamiento ciudadano en contextos digitales, señalan qué aspectos se deben considerar a la hora de preparar a los estudiantes para analizar contenidos sociales y políticos en el mundo digital. Uno de los primeros mitos que desentrañan, es que los «nativos» digitales estarían más preparados para enfrentar las *fake news*, sin embargo, no se logra constatar con evidencias, por el contrario, se observa que los estudiantes no siempre logran discernir entre fuentes verdaderas o falsas en las redes (Wineburg y McGrew, 2019). Para lograr identificar las «verdades» en los medios informativos digitales, al igual como sucede con el análisis histórico, estas fuentes deben evaluarse, para lo cual se necesitan habilidades específicas, la cual debe considerar al menos dos aspectos muy importantes de dicha fuente: la experticia y la fiabilidad. Como es sabido, los entornos digitales no exigen una garantía de experticia frente a ningún tema, de ahí que abundan *youtubers* hablando de todo, pero además también es necesario saber que tan verídica esa información, para lo cual se requiere saber «juzgar» dicha información y reconocer si existe o no intencionalidad en los discursos. A este respecto, existen varios mecanismos racionales para el análisis, uno de ellos y el que utilizan mayormente los expertos es la denominada lectura lateral, o sea la contrastación con otras fuentes de información cuál tiene una complejidad mayor cuando para llegar a esa contrastación se debe navegar por diversas «ventanas» y rastrear finalmente el «origen» de la información.

Solo este breve ejemplo, nos muestra que enseñar a cómo enfrentarse a un dominio web y la información que entrega puede ser una tarea ardua (Young, 2015), tanto como enseñar Historia en contextos más tradicionales, pero sumando la ilimitada capacidad de la internet para ofrecer contenido, por lo que vale la pena comenzar a estrechar diálogos entre los estudios de la Historia Pública, la comunicación de contenidos fuera de los espacios formales y cómo la Didáctica específica desarrolla habilidades de pensamiento. He aquí un gran desafío para los investigadores actuales y que solo enunciarnos para la reflexión, pero sobre la que esperamos contribuir con mayor profundidad en futuros estudios.

Referencias bibliográficas

- Aceituno, D. e Iglesias, R. (2021). Educación política y electoral en Chile: análisis y propuesta para formar jóvenes votantes. *CLIO. History and History Teaching*, 47. 65-95.
- Aceituno, D. y Collao, D. (2018) La historia reciente de Chile. Reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje en tiempos de convergencia cultural. *Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional*, 13 (33). 52-68. Universidade Tuiuti do Paraná-UTP.
- Allcott, H. y Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236
- Axelsson, C. A. W, Guath, M. y Nygren, T. (2021). Learning how to separate fake from real news: Scalable digital tutorials promoting students' civic online reasoning. *Future Internet*, 13 (3), art. 60.
- Baradit (2020). *Historia secreta de Chile 2*. De Bolsillo.
- Baradit, J. (2016). *Historia secreta de Chile*. Sudamericana.
- Breakstone, J., Smith, M., Ziv, N. y Wineburg, S. (2022). *Civic preparation for the digital age*. How college students evaluate online sources about social and political issues. *The Journal of Higher Education*, 93 (7), 963-988
- Cauvin, T. (2016). *Public History: a textbook of practice*. Routledge.
- Egelhofer, J. y Lecheler, S. (2019). Fake news as a two-dimensional phenomenon: a framework and research agenda. *Annals of the International Communication Association*, 43 (2), 97-116.
- Enli, G. (2017). New media and politics. *Annals of the International Communication Association* 41 (3-4), 220-227.
- Fuentes, C. (2019). *La erosión de la democracia*. Catalonia.
- Guida, A., Nocera, R. y Rolle, C. (2022). *De la utopía al estallido. Los últimos cincuenta años en la historia de Chile*. Fondo de Cultura Económica.
- Gunther, R; Beck, P y Nisbet, E. (2018). *Fake news may have contributed to Trump's 2016 victory*. Ohio State University. <https://s3.documentcloud.org/documents/4429952/Fake-News-May-Have-Contributed-to-Trump-s-2016.pdf> [6 diciembre de 2022].
- Izquierdo Martín, J. (2006). Disciplina y contingencia historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado En: M. Carretero, A. Rosa River y M. F. González (coords.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 53-72). Paidós.
- Juniele Rabêlo de Almeida, J. y Meneses, S. (2018). *História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. Capes.
- Kelley, R. (1978). Public History: its origins, nature and propsects, *The Public Historian* 1 (1), 21.
- McNair, B. (2017). *Fake news: Falsehood, fabrication and fantasy in journalism*. Routledge.
- Neira, C. (2023). *Fundación Jaime Guzmán y los 50 años del Golpe: «Hay que reivindicar la importancia del 11-S»*. El desconcierto. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2023/01/17/fundacion-jaime-guzman-y-los-50-anos-del-golpe-hay-que-reivindicar-la-importancia-del-11-s.html> [10 de enero 2023].

- Peña, C y Silva, P. (2021). *La revuelta de octubre en Chile. Orígenes y consecuencias*. Fondo de Cultura Económica.
- R. R. (2019). Audio de Cecilia Morel acapara la atención de medios internacionales. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/audio-de-cecilia-morel-medios-internacionales/872832/> [4 de diciembre de 2022].
- S/A. (2019) Fact checking en medio de la emergencia: la verdad sobre lo que se dice y viraliza. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/fact-checking-medio-la-emergencia-la-verdad-lo-se-dice-viraliza/871267/> [1 noviembre de 2022].
- Slimovich, A. (2022). *Redes sociales, televisión y elecciones argentinas*. Eudeba.
- Steinhauer, J. (2022). *History, disrupted: how social media and the world wide web have changed the past*. Palgrave Macmillan.
- Torres-Ayala, D. (2020). Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico. *Historia y Sociedad*, 38, 229-249.
- Waisbord, S. (2018). Truth is what happens to news: on journalism, fake news, and post-truth. *Journalism Studies*, 19 (3), 1866-1878.
- Wardle, C. (2017). Fake news. It's complicated. *Medium*. *First Draft Footnotes*. <https://medium.com/1st-draft/fake-news-its-complicated-d0f773766c79> 6 diciembre de 2022].
- Weible, R. (2008). Defining public history: is it possible? Is it necessary? *Perspective of History*. <https://www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/march-2008/defining-public-history-is-it-possible-is-it-necessary#note1>
- Wineburg S. y McGrew S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121,11. 1-40
- Young, E. (2015). How millennials get news: Inside the habits of America's first digital generation. NORC Center for Public Affairs Research & American Press Institute. <http://www.mediainsight.org/PDFs/Millennials/Millennials%20Report%20FINAL.pdf>
- Ziv, N. y Bene, E. (2021). Preparing college students for a digital age: a survey of instructional approaches to spotting misinformation. *Stanford Digital Repository*. <https://purl.stanford.edu/qq566ny0539>

9. Literacidad crítica digital, redes sociales y educación. Cuestiones relevantes en un campo incipiente

MARÍA ALEJANDRA ROJAS

Universidad Autónoma de Barcelona

mariaalejandra.rojasf@autonoma.cat

NEUS GONZÁLEZ-MONFORT

Universidad Autónoma de Barcelona

neus.gonzalez@uab.cat

Introducción

Para muchas personas, Internet tenía en sus orígenes un profundo sentido colectivo, en el que eran relevantes el espíritu de comunidad y los ideales en torno a las ventajas de compartir libremente el conocimiento (Curran, 2012; Mosco, 2005; Flichy, 2007). Ciertamente, eran tiempos en que no existía un modelo de negocio en torno a la red y la presencia de grandes corporaciones exclusivamente dedicadas a ofrecer servicios online era aún limitada (Lanier, 2018; Keen, 2015).

Mediaban los noventa y las políticas públicas en educación comenzaban a incorporar la formación en informática en los currículos. El tema central era el acceso a las tecnologías para evitar la brecha digital (Oyarzún, 2010; Moreira, 2008), la formación de los docentes y la implementación práctica de la tecnología en las salas de clases (Collis, 1996; Baer, 1998).

Han pasado casi tres décadas desde entonces y las expectativas de aquellos tiempos parecen lejanas. En la última década ha crecido la cantidad de autoras y autores que proponen enfoques críticos respecto a internet y a las plataformas surgidas en su seno, en un contexto internacional de alerta respecto a las consecuencias sociales y políticas negativas del uso de internet (Buckingham, 2019; Carr, 2017; Lanier, 2018; Pariser, 2017; Keen, 2015).

En este artículo proponemos la perspectiva de «literacidad crítica digital» como una forma de acercarnos a estos temas. Pensamos que este enfoque resulta particularmente adecuado para el mundo de la educación, pues presta atención a las herramientas que han de desarrollar las personas para leer críticamente el mundo, considerando la particularidades de los entornos digitales (Hinrichsen y Coombs, 2013; Ávila y Pandya, 2013; McNicol, 2016).

En esta investigación ofrecemos una panorámica de dos temas fundamentales tratados en la literatura del área: el modelo económico en que se sustentan las plataformas digitales y los principios ideológicos presentes en la arquitectura de las redes sociales. Luego mencionaremos propuestas orientadas al trabajo educativo crítico y experiencias prácticas en espacios escolares y universitarios.

Pensar en las bases económicas de las redes

En la literatura revisada se reconocen diversos temas y problemáticas en relación con internet, pero existe cierto consenso en considerar el modelo económico detrás de las plataformas como un factor que debe ser tomado en cuenta.

En este sentido, se reconoce que la reflexión crítica no debería enfocarse solo en el contenido, en los discursos presentes en las redes, si no que debe pensar en las propias plataformas, en el entendido que dichos sistemas condicionan las prácticas comunicativas que se desarrollan en ellas. Siguiendo esta línea, diversos autores establecen vínculos entre intereses materiales, dispositivos de operación y dinámicas de interacción (Pangrazio, 2018; Buckingham, 2019; Estellés y Castellví, 2020; Emejulu y McGregor, 2019; Sulzer, 2018; Golden, 2018; Talib, 2018).

Buckingham (2019), por ejemplo, plantea que el modelo de negocio de buscadores y redes sociales, compañías que rehusan asumir un rol como medios de comunicación, puede estar facilitando el desarrollo de *fake news*:

Requiring them to take responsibility for content would completely undermine their basic economic model, which is premised on the claim that they are simply technological services that users are free to use in any way they choose.

De la misma forma, el hecho de que la base económica de la mayoría de redes sociales se apoye en la venta de publicidad, determinaría un sistema que promueve los contenidos con mayor posibilidad de obtener altas visualizaciones, lo que podría ser otra causa de la proliferación de noticias falsas (Pangrazio, 2018; Buckingham, 2019; Sulzer, 2018).

Pangrazio (2018) plantea que es necesario trabajar en torno a los intereses de las plataformas, su arquitectura y las interacciones sociales explícitamente, mostrando los mecanismos concretos que utilizan las redes. Esta autora pone como ejemplo las dificultades que establecen Instagram y Facebook para que las y los usuarios utilicen enlaces a sitios web externos, en un intento por mantener a las personas la mayor cantidad de tiempo posible dentro de su plataforma.

Para Sefton-Green *et al.* (2022), pensar en las condicionantes económicas de las plataformas implica también pensar en los cambios en el sistema de medios de comunicación que se han producido en las últimas décadas, incluyendo las transformaciones en el modelo de producción de contenidos (con el éxito de la producción amateur), en el trastocamiento de los viejos consensos en torno a la propiedad intelectual y en como todos esos cambios determinan los hábitos de entretenimiento digital de niñas y niños.

Otra arista de la economía política de las plataformas tiene que ver con el establecimiento de un paradigma de código cerrado, con licencias privadas, y una gestión opaca de los dispositivos internos de las plataformas (Emejulu y McGregor, 2019). En este sentido, las y los educadores podrían trabajar en torno a los dividendos empresariales de este modelo, dando a conocer que existen alternativas en el mundo del software libre y las licencias de dominio público (Pangrazio *et al.*, 2020).

Un tema consustancial al modelo de negocio de las redes sociales es la producción y el uso de cantidades masivas de datos de usuarias e usuarios, en lo que se ha venido a de-

nominar como «dataficación» (dataficación) de la sociedad y de las escuelas (Selwyn *et al*, 2021). Este tema ha despertado un creciente interés en el área de la literacidad crítica digital (Pangrazio, 2020; Pangrazio y Sefton-Green, 2021; Selwyn *et al*, 2021). En el mismo sentido, se han propuesto nuevos conceptos como los de *critical data education* (Pangrazio y Selwyn, 2020), *critical algorithmic literacies* (Das Gupta y Mako Hill, 2021) y *personal data literacies* (Pangrazio y Selwyn, 2019).

Para Pangrazio y Selwyn (2020) es necesario desarrollar una educación crítica de datos, pues niñas, niños y jóvenes son particularmente vulnerables a la recopilación y uso masivo de su información personal. Para estos autores es necesario trabajar en torno a la producción de los datos digitales, a su procesamiento por las compañías y a los usos que estas dan a dicha información, además de reflexionar sobre las consecuencias de este paradigma.

Reconocer los principios ideológicos

Otro elemento presente en los trabajos consultados es la preocupación por los aspectos ideológicos de las plataformas digitales. En este sentido, se plantea que es necesario estudiar las tecnologías implementadas por las compañías y los supuestos que hay detrás de esas decisiones, pero que también es necesario pensar en la forma en que concebimos a las plataformas, por ejemplo, cuestionando el sentido de neutralidad, transparencia o de autoridad que otorgamos a Google (Vang, 2013; Pangrazio, 2016; Sulzer, 2018).

En este sentido, los conceptos utilizados para referirnos a las plataformas, a sus servicios y a nuestra relación con ellas es fundamental: «a good starting point would be recognizing the process of information retrieval as so much more than individual consumption, namely as a public good» (Vang, 2013, p. 259).

Para Pangrazio (2016), muchos de estos conceptos estarían cargados de un sesgo pro-libre mercado, ideología que justificaría las decisiones de las compañías, el rol de la institucionalidad y nuestra propia pasividad. En educación, ello se traduciría en un «solucionismo tecnológico» (Pangrazio *et al.*, 2020) de mirada optimista respecto a la tecnología en la escuela y poco respetuoso con el contexto y los saberes de las comunidades escolares (González y Pangrazio, 2020), en una corriente influenciada por los organismos internacionales y la industria tecnológica y donde primarían «las promesas de democratización del conocimiento, colaboración, desjerarquización y personalización de los aprendizajes» (Pangrazio *et al.*, 2020, p. 4).

Propuestas y experiencias

Como se ha señalado, una de las características relevantes de la literacidad crítica digital es su vinculación con el mundo de la educación y su vocación transformativa. En este sentido, se han desarrollado diversas propuestas, investigaciones y proyectos orientados a implementar una práctica crítica en espacios escolares y universitarios.

A nivel de propuestas, Hinrichsen y Coombs (2013) plantean un modelo basado en cinco «recursos» para trabajar la literacidad crítica digital, en una adaptación del clásico modelo de literacidad crítica propuesto por Freebody y Luke (1990). Estos recursos se organizarían en

torno a cinco ejes de trabajo: La decodificación de los mensajes (*decoding*), la reconstrucción de los significados de los discursos (*meaning making*), la producción y revisión de los contenidos digitales (*using*), el análisis de los mensajes (*analysing*) y finalmente los recursos relativos a la identidad, la reputación y la participación en las plataformas (*persona resources*). En este modelo de trabajo sería vital entender los mensajes en su carácter hipertextual, como textos en red (*network texts*) y como discursos producidos por múltiples autores, susceptibles de ser modificados en el tiempo y, por tanto, con significados cambiantes.

En el modelo de Hinrichsen y Coombs (2013) es relevante no solo el análisis de los contenidos manifiestos, sino la posibilidad de cuestionar las interacciones, considerando las particularidades de las relaciones que se dan exclusivamente online. De modo similar, Pangrazio (2018) señala la importancia de leer los contenidos en su contexto afectivo y como parte de una red de interacciones. En este sentido, se propone que las y los estudiantes reflexionen sobre sus emociones en las plataformas, por ejemplo, atendiendo a la forma en que los *likes* y los comentarios les afectan o cómo necesitan subir constantemente nuevos contenidos para reafirmar su identidad.

A nivel de investigaciones, destacamos un proyecto desarrollado en escuelas de Australia en que se buscó utilizar herramientas informáticas para que las y los estudiantes tomaran conciencia de los datos que las compañías manejaban al interactuar en las redes sociales (Selwyn y Pangrazio, 2018; Pangrazio y Selwyn, 2018).

Desde la didáctica de las ciencias sociales, resultan relevantes los trabajos desarrollados en torno al grupo de investigación GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona. En este grupo se han realizado diagnósticos de las habilidades digitales críticas del estudiantado en Primaria (Castellví, 2020) y en educación universitaria (Santisteban *et al.*, 2020; Castellví *et al.*, 2020). Asimismo, se han desarrollado diagnósticos en torno a los relatos del odio en educación secundaria (Massip *et al.*, 2021) y propuestas para combatir este tipo de discursos en las aulas escolares (Izquierdo, 2019).

En el mismo sentido, se ha probado con estrategias de trabajo basadas en el análisis de discursos y redes sociales en escuelas de Primaria (Castellví, 2019; 2020), utilizando materiales didácticos en torno a cuatro ejes: la diferenciación entre hechos y opiniones, la veracidad y la fiabilidad de las fuentes, la identificación de la intencionalidad en la información y, finalmente, interpretación de los silencios y los vacíos en los discursos (Castellví, 2019, pp. 125-129).

También resulta interesante la propuesta de Markham (2019) quien ha trabajado la literacidad crítica en torno a temas digitales en un proceso de auto-observación de cuatro momentos: un primer momento en que las y los estudiantes registran sus actividades online durante 48 horas; una segunda etapa de desconexión, en las y los participantes no pueden usar internet durante 24 horas, y en que deben poner atención en sus emociones en ese estado; una tercera etapa en que visualizan lo observado a través de mapas y esquemas; y una etapa final de interpretación de la experiencia. Todo en un proceso que puede repetirse.

También debe destacarse el trabajo de Marlatt y Sulzer (2021) quienes investigaron la forma en que las y futuros maestros implementaron un modelo de literacidad crítica digital basada en el uso de software, desarrollando un análisis crítico de los memes, de los hashtags, y de los algoritmos de búsqueda.

Así mismo, pueden resultar interesantes los trabajos de Lohnes (2016) quien utilizó grupos de investigación para intentar desarrollar la alfabetización crítica; la experiencia de Watt

(2019), quien propuso una actividad de producción de videos digitales por parte del estudiante; el trabajo Doerr-Stevens (2016) en torno a la producción de narrativas multimodales críticas o el desarrollo de propuestas reflexionadas e implementadas por los propios docentes implementada por Riley (2015).

La literacidad crítica digital es una línea de trabajo incipiente, que trabaja en estrecha vinculación con otras áreas y enfoques como el análisis de discurso, la literacidad crítica, la educación mediática o la investigación informática. En este artículo hemos querido dar cuenta de algunos de los temas centrales y de investigaciones relevantes en el área. Pensamos que dado su objeto de estudio, un ecosistema tecnológico en constante cambio y una sociedad que encuentra nuevos usos y nuevas maneras de socializar en el mundo digital, estamos frente a un área académica necesaria, con interesantes desafíos, grandes interrogantes y enormes posibilidades de crecimiento.

Referencias bibliográficas

- Ávila, J., y Pandya, J. S. (eds.) (2013). *Critical digital literacies as social praxis: Intersections and challenges*. P. Lang.
- Baer, W. S. (1998). *Will the internet transform higher education?* Rand.
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. La enseñanza mediática en la era de la pos-verdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Culture and Education*, 31(2), 213-231. doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814.
- Carr, N. (2017). *Superficiales*. Taurus
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en Educació Primària* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 17-28.
- Castellví, J., Ballbé, M. y Pagès, J. (2022). La literacidad crítica digital en el grado de Educación Primaria: un estudio con maestras y maestros en formación. En: J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba (coords.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (vol. 2, pp. 211-219). Tirant lo Blanch.
- Collis, B. (1996). The Internet as an educational innovation: Lessons from experience with computer implementation. *Educational Technology*, 36 (6), 21-30.
- Curran, J. (2012). Rethinking internet history: James Curran. En: *Misunderstanding the internet* (pp. 40-71). Routledge.
- Dasgupta, S. y Hill, B. M. (2021). Designing for critical algorithmic literacies. En: *Algorithmic rights and protections for children*. <https://doi.org/10.1162/ba67f642.646d0673>
- Doerr-Stevens, C. (2016). Drawing near and pushing away: critical positioning in multimodal composition. *Pedagogies: an International Journal*, 11 (4), 335-353. doi.org/10.1080/1554480X.2016.1229621

- Emejulu, A. y McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60 (1), 131-147. doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494.
- Estellés, M. y Castellví, J. (2020). The educational implications of populism, emotions and digital hate speech: a dialogue with scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12 (15): 6034. doi.org/10.3390/su12156034.
- Flichy, P. (2007). *The internet imaginaire*. MIT.
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: an Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Golden, N. A. (2017). Critical digital literacies across scales and beneath the screen. *Educational Media International*, 54 (4), 373-387. doi.org/10.1080/09523987.2017.1391523.
- González López, A. E. y Pangrazio, L. (2021). El currículum argentino de educación digital: un análisis de la dimensión crítica de las competencias digitales. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-23. doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250114.
- Hinrichsen, J. y Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21. doi.org/10.3402/RLT.V21.21334.
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS*, 5, 42-55. doi.org/10.17398/2531-0968.05.42.
- Keen, A. (2015). *The internet is not the answer*. Atlantic Monthly.
- Lanier, J. (2018). *Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato*. Debate.
- Lohnes, S. (2016). Reflection in action: using inquiry groups to explore critical digital literacy with pre-service teachers. *Educational Action Research*, 24(4), 503-518. doi.org/10.1080/09650792.2015.1106957.
- McNicol, S. (2016). Responding to concerns about online radicalization in UK schools through a radicalization critical digital literacy approach. *Computers in the Schools*, 33(4), 227-238. doi.org/10.1080/07380569.2016.1246883.
- Markham, A. N. (2019). Critical pedagogy as a response to datafication. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 754-760. doi.org/10.1177/1077800418809470.
- Marlatt, R. y Sulzer, M. A. (2021). Illuminating the dark side: A typology for preservice ELA teachers engaging in ideologies of digital texts. *E-Learning and Digital Media*, 18(3), 226-250. doi.org/10.1177/2042753020980119.
- Massip, M., García-Ruiz, C. R. y González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), 1-19. doi.org/10.5565/rev/jtl3.909.
- Moreira, M. A. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51, 1-12.
- Mosco, V. (2005). *The digital sublime: Myth, power, and cyberspace*. Mit.
- Oyarzún, H. (2010). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar chileno, aproximación a sus logros y proyecciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (10), 6.

- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. doi.org/10.1080/01596306.2014.942836.
- Pangrazio, L. (2018). What's new about 'fake news'?: Critical digital literacies in an era of fake news, post-truth and clickbait. *Páginas de Educación*, 11(1), 6-22. doi.org/10.22235/pe.v11i1.1551.
- Pangrazio, L., Godhey, A. L., y González López, A. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6). doi.org/10.1177/20427530209462.
- Pangrazio, L. y Sefton-Green, J. (2019). The social utility of data literacy. *Learning, Media and Technology*, 45 (2), 208-220. doi.org/10.1080/17439884.2020.1707223
- Pangrazio, L. y Selwyn, N. (2018). «It's not like it's life or death or whatever/ Young people's understandings of social media data. *Social Media + Society*, 4(3). doi.org/10.1177/2056305118787808.
- Pangrazio, L. y Selwyn, N. (2019). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2), 419-437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>.
- Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja*. Taurus.
- Riley, K. (2015). Enacting critical literacy in English classrooms/ How a teacher learning community supported critical inquiry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5), 417-425. doi.org/10.1002/jaal.371.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C. y Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter age. *Culture and Education*, 32(2), 185-212. doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875.
- Schafer, V. (2015). Part of a Whole-RENATER, a twenty-year-old network within the internet. *Information & Culture: A Journal of History*, 50(2), 217-235. doi.org/10.1353-lac.2015.0010.
- Sefton-Green, J., Dezuanni, M. y Pangrazio, L. (2022). A research agenda to examine the political economy of digital childhood. *Digital Child Working Paper 2022-06*. ARC Centre of Excellence for the Digital Child, Brisbane, Australia.
- Selwyn, N. y Pangrazio, L. (2018). Doing data differently? Developing personal data tactics and strategies amongst young mobile media users. *Big Data & Society*, 5(1). doi.org/10.1177/2053951718765021.
- Sulzer, M. A. (2018) (Re)conceptualizing digital literacies before and after the election of Trump. *English Teaching: Practice & Critique*, 17, 58-71. doi.org/10.1108/ETPC-06-2017-0098.
- Talib, S. (2018). Social media pedagogy/ Applying an interdisciplinary approach to teach multimodal critical digital literacy. *E-learning and Digital Media*, 15(2), 55-66. doi.org/10.1177/2042753018756904.
- Vang, K. J. (2013). Ethics of Google's Knowledge Graph/ some considerations. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*. 11(4), 245-260. doi.org/10.1108/JICES-08-2013-0028.
- Watt, D. (2019). Video production in elementary teacher education as a critical digital literacy practice. *Media and Communication*, 7(2), 82-99. doi.org/10.17645/mac.v7i2.1967.

10. El cómic para trabajar la ciudadanía democrática en el grado de Educación Primaria: una experiencia con alumnado andaluz sobre el terrorismo de ETA

RAFAEL GUERRERO ELECALDE

Universidad de Granada

rgelecalde@ugr.es

MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO

Universidad de Córdoba

mjlopez@uco.es

SILVIA MEDINA QUINTANA

Universidad de Córdoba

smedina@uco.es

Introducción

En esta propuesta nos adentramos en un periodo de nuestra historia más reciente para reflexionar sobre la problemática del terrorismo y la necesidad de trabajar en el aula de Educación Primaria una educación cívica y fomentar una cultura democrática entre el alumnado. Para este fin, utilizamos como recurso didáctico dos novelas gráficas que presentan como tema principal el terrorismo de ETA: *Las oscuras manos del olvido* (Cava y Seguí, 2014) y *He visto ballenas* (De Isusi, 2014).

Euskadi Ta Askatasuna (ETA), organización socialista revolucionaria vasca de liberación nacional, realizó el anuncio del «cese definitivo de su actividad armada» el 20 de octubre de 2011. En dicho comunicado se apelaba a la sociedad vasca para que se implicase en ese proceso de soluciones hasta construir un escenario de paz y libertad.

El comunicado abría un nuevo escenario: la preocupación por lo que quedaría de recuerdo futuro sobre el medio siglo de terrorismo en el País Vasco. El interés por explicar el relato de lo ocurrido y la configuración de las políticas de memoria histórica para difundir su conocimiento empezaron a centrar los debates de la comunidad, no solo académica e intelectual, sino también política (Rivera, 2021).

El fin de la violencia alentó la necesidad de conocer lo ocurrido en las décadas anteriores y, como es lógico, los sectores de la izquierda independentista no permanecieron ajenos ante la cuestión de la narrativa del pasado (Domínguez, 2017). El 18 de octubre de 2021, el coordinador general de EH Bildu, Arnaldo Otegi, daba un paso importante hacia la normalidad al reconocer el dolor causado a las víctimas de ETA, indicando que es posible aliviarlo desde el respeto y la memoria.

Una de las cuestiones de especial relevancia era que las instituciones asumieran políticas públicas de memoria sobre la situación en el País Vasco para tratar de explicar la violencia sufrida por la sociedad vasca en el siglo xx. Se necesitaba que se uniera el conocimiento de lo acontecido con los testimonios de las víctimas y con la contextualización explicativa de aquel proceso, para intentar lograr una convivencia democrática fundamentada en los derechos humanos. El problema de los debates se focalizaba en las diferencias casi insalvables entre unas víctimas que legitimaban su derecho a la memoria y una izquierda abertzale cuyo objetivo era establecer un discurso de paz en el que no hubiera vencedores ni vencidos y que estableciera en un mismo plano de legitimidad y sufrimiento a estas y a los presos de ETA.

A estas diferencias que se hacen patentes a la hora de intentar esbozar una representación de las dos sensibilidades que conviven en la sociedad vasca -las víctimas y la memoria del terrorismo-, se le suma la constatación de que un amplio sector de la población española ha olvidado gran parte de los crímenes que la banda terrorista cometió durante casi cuatro décadas. Un ejemplo lo proporciona el informe *La memoria de un país. Estudio sobre el conocimiento de la historia de ETA en España* en el que, el 82% desconoce que ETA fue fundada por una asociación cultural de estudiantes. El estudio constata la necesidad de ahondar en la historia de esta organización, en concreto entre la juventud, que el 68% de menores de 35 años reconoce no haber estudiado ni en el colegio ni en la universidad. (GAD3, 2020).

Igualmente, el Euskobarómetro (2017), a través de una muestra de 1200 entrevistas, refleja que la sociedad vasca se muestra dividida entre pasar página sobre el pasado (44%) y cultivar la memoria de las víctimas (43%). Referente a las iniciativas educativas o divulgativas, los programas educativos y escolares (62% frente al 33%) se consideran mayoritariamente como las medidas y herramientas más apropiadas para construir el relato histórico y honrar la memoria de las víctimas.

En este sentido, respecto a la forma en la que abordar desde la educación el conocimiento del conflicto vasco, nos hemos centrado en el uso del cómic como recurso didáctico. El objetivo principal de la propuesta era optimizar el aprendizaje de problemas sociales relevantes de las Ciencias Sociales y, en especial lo relativo a la historia del conflicto vasco, por medio de la utilización de novelas gráficas.

El cómic es un relato que se explica mediante viñetas o recuadros que contienen ilustraciones con un texto más o menos breve (Guzmán, 2011), destacando su vertiente lúdica que genera un gran poder de atracción, sobre todo en el alumnado (Schmid, 2021). El cómic es un recurso didáctico válido para la docencia de diferentes asignaturas y materias, ya que es un instrumento que ayuda al alumnado en la adquisición de competencias transversales como, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico (Espinosa, 2019).

El uso del cómic en el aula fomenta la atención del alumnado estimulando su interés por la historia, ya que motiva la participación de forma activa en su aprendizaje, a través de un lenguaje que faculta una mayor claridad en la lectura, fomentando un aprendizaje visual significativo (Domínguez Castillo, 2015).

Metodología

Este estudio muestra una investigación sobre la percepción que tiene el futuro profesorado de Educación Primaria sobre la necesidad de construcción de culturas democráticas y ciudadanías críticas, así como las culturas de paz, para favorecer la cohesión social. Para abordar este tema tan amplio se decidió trabajar con un asunto que aún está de actualidad, el terrorismo de ETA (y, por extensión, los otros terrorismos y violencias relacionadas con esta agrupación) y la necesidad de concluir acertadamente con esta etapa de la historia de España. Para desarrollar este estudio, se ha trabajado con el estudiantado del segundo curso del Grado de Educación Primaria de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, durante el curso académico 2022/2023, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR).

Objetivos

Los objetivos generales son los siguientes:

- Trazar estrategias metodológicas que incidan en la necesidad de trabajar en el aula de Educación Primaria la cultura de paz, así como la construcción de culturas democráticas y ciudadanías críticas.
- Conocer la percepción de docentes en formación sobre el uso del cómic como recurso didáctico y su valor para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Los objetivos específicos son:

- Adentrar al estudiantado en el trabajo de contenidos relacionados con la construcción de culturas democráticas y ciudadanías críticas.
- Estimular al alumnado por la exploración histórica, fomentando el interés por el descubrimiento del pasado y el pensamiento histórico y crítico.
- Perfeccionar al docente en formación con la metodología propia del conocimiento histórico, como herramienta de construcción de presente y futuro.

Diseño de la propuesta

Los cómics escogidos fueron *Las manos del olvido*, de Felipe Hernández Cava y Bartolomé Seguí (Norma Ediciones, 2014) y *He visto ballenas*, cuyo autor es Javier de Isusi (Astiberri, 2014). La selección de estas novelas gráficas, que se inspiran en la realidad, estuvo determinada por tratarse de una narración dirigida a público adulto y porque no presentan una visión maniquea y simplificadora del contexto en el que se desarrolló la fuerte acción terrorista de ETA. Se ha considerado que son buenas herramientas didácticas para adentrarse en la problemática desde las diferentes perspectivas y para trabajar con el alumnado de Grado de Educación Primaria la competencia democrática, la ciudadanía crítica y la cultura de paz.

La lectura debía ser obligatoriamente individual, aunque los resultados de los análisis y las conclusiones se podían realizar en grupo, con la intención de fomentar un mayor intercambio

de opiniones y un mayor trabajo colaborativo. Para facilitar la comprensión de la información presentada en los cómics, se compartió documentación variada, como portadas de los principales periódicos de la época y enlaces a programas y documentales relacionados con las víctimas del terrorismo, acciones de ETA y el GAL.

Para cumplir los objetivos mencionados se diseñó un trabajo con el alumnado caracterizado por su flexibilidad, pautado en etapas y se presentaron las actividades en tres secuencias bien establecidas:

En la primera, «antes de la lectura», y con la intención de introducir el tema, se invitó al alumnado a que cumplimentaran un cuestionario relacionado con el terrorismo en España, que permitiría conocer sus ideas previas.

Posteriormente, «durante la lectura», el alumnado debió trabajar individualmente con la lectura y análisis de las novelas gráficas. Para facilitar su tarea, se le proporcionó una guía sobre términos, espacios, carteles, nombres o canciones que aparecen en la trama y que les podían resultar desconocidos.

Por último, «tras la lectura», el estudiantado debía relatar brevemente, junto con una reflexión personal y crítica, los procesos históricos ocurridos en España en el periodo 1973-2011 y relacionarlo con el terrorismo. Junto a ello, tenía que seleccionar una viñeta de cada una de las obras que más le había llamado la atención y explicar por qué.

Asimismo, se tenía que reflexionar sobre el significado del título de *Las manos del olvido* y formular diferentes preguntas a los diferentes personajes de *He visto ballenas*: el etarra arrepentido, la víctima de ETA y el terrorista del GAL. En esta línea, el alumnado hubo de realizar unas pequeñas entrevistas, de cinco preguntas cada una, dirigidas a una víctima de ETA; a un miembro o un familiar de esta banda terrorista y a una víctima del GAL.

Finalmente, el estudiantado presentó una reflexión crítica sobre la necesidad de enseñar estas cuestiones y cómo trabajaría estas problemáticas en Educación Primaria para el fomento de la educación cívica y la cultura democrática. Debía pensar sobre qué relato se debería enseñar en las aulas y cómo construir «la paz» para construir un mundo más justo.

Instrumentos y muestra

Tras finalizar esta primera parte de la propuesta, se procedió al tratamiento de los resultados para desarrollar la presente investigación. Ya se indicó con anterioridad que el alumnado, bajo consentimiento informado, realizó dos cuestionarios a través de la plataforma Google Forms. El primero de ellos se basó en el instrumento realizado por el Observatorio de la Realidad Social del Departamento de Derechos Sociales del Gobierno de Navarra (Gobierno de Navarra, 2021), adaptándolo al contexto de Andalucía, en tanto que el segundo fue un instrumento creado *ad hoc* para conocer la percepción del alumnado sobre el cómic como recurso didáctico. Ambos presentan preguntas cerradas (escala Likert) y preguntas abiertas, combinando así métodos cuantitativos y cualitativos (Abric, 2001; Lo Monaco *et al.*, 2017). Por lo tanto, para llevar a cabo este estudio, se ha optado por una metodología mixta (Creswell y Creswell, 2018).

El primer cuestionario está conformado por un total de 23 ítems de respuesta cerrada y 10 preguntas de respuesta abierta, mientras que el segundo consiste en un total de 41 preguntas, de las cuales 7 eran de carácter abierto y 34 de carácter cerrado. Para la observación de la información recogida y el análisis de fiabilidad obtenido a partir del alfa de Cronbach, este

otorga una buena consistencia del conjunto de ítems desarrollados en ambos cuestionarios, utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 25.0 para Windows.

La investigación se desarrolló con una muestra potencial de 126 estudiantes ($N = 126$) de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales (Grado de Educación Primaria Bilingüe, Grado de Educación Primaria y Doble Grado Educación Primaria y Estudios Franceses), la cual se imparte en el segundo curso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El primer cuestionario fue realizado por 123 personas, mientras que el segundo obtuvo 112 respuestas.

Resultados y discusión

Como se ha señalado, para acercarse a las ideas que el profesorado en formación tenía sobre el terrorismo, se le pidió que realizara un cuestionario de ideas previas. Igualmente, y tras haber trabajado en el aula con las dos novelas gráficas, interesaba conocer la valoración que tenían sobre este recurso como herramienta didáctica. Ambos cuestionarios son amplios e interrogan por diferentes aspectos, pero nos centraremos en aquellos puntos más significativos que conforman los resultados iniciales de esta investigación.

Ideas previas sobre el terrorismo

El cuestionario inicial indica que el terrorismo no es algo familiar para el alumnado participante. De este modo, 71 personas (un 58 % del total encuestado) reconocen tener un conocimiento nulo o escaso acerca del terrorismo, algo que no sorprende dada la media de edad: se trata en su abrumadora mayoría de un grupo que no ha convivido con el terrorismo de ETA, como sí lo hicieron generaciones precedentes. Además, otro factor a tener en cuenta es su mínima presencia en los medios de comunicación y redes sociales en la actualidad, salvo excepciones. Esta afirmación coincide con los datos extraídos del Euskobarómetro (2017) y del Informe elaborado por la Consultora GAD3 (2020) respecto al conocimiento que la juventud española tiene sobre el terrorismo de ETA. No obstante, y sin obviar la posible deseabilidad social en las respuestas del alumnado, 121 de los 123 estudiantes participantes consideran que tener conocimientos sobre este tema es muy importante, de modo que, pese al desconocimiento, son capaces de reconocer la relevancia del tema.

En este sentido, teniendo en cuenta el papel que la Didáctica de las Ciencias Sociales debe desempeñar en la comprensión del presente y en el tratamiento de los problemas sociales relevantes (Santisteban, 2019), otro de los ítems planteaba al alumnado si estimaban que el terrorismo es un problema actual. La respuesta fue afirmativa en 112 casos, lo que indica que, pese no ser un asunto que está presente en su día a día, es valorado como una cuestión destacada. El porcentaje cambia cuando esta circunstancia se plantea en el ámbito de la comunidad autónoma andaluza, siendo solo el 27 % del alumnado quien valora el terrorismo como un problema actual en Andalucía frente al 41 % que no lo considera así. En este ítem llama la atención el elevado número de personas que se han decantado por la opción No sabe/No contesta, que supone el 32 % de las respuestas.

Por último, se les interrogó también en cuanto a su formación como futuras maestras y maestros. Así, el ítem planteaba la pertinencia de abordar en las aulas este tema y su inciden-

cia en Andalucía. En línea con la importancia que le otorgan al terrorismo, solo dos personas respondieron negativamente y cuatro se inclinaron por No sabe/No contesta, mientras el resto optó por una respuesta afirmativa de forma mayoritaria. Esto indica una predisposición a trabajar desde la educación formal los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas, pese a su complejidad.

Valoración del cómic como herramienta didáctica

Tras acercarse en el aula al terrorismo de ETA mediante las dos novelas gráficas mencionadas, se proporcionó al alumnado un cuestionario extenso para conocer su valoración, pero nos vamos a centrar ahora en aquellos ítems que interrogaban por la utilidad didáctica del cómic para abordar este tema.

De las 112 personas que respondieron el cuestionario, 94 valoran positiva o muy positivamente la utilización de este recurso para explicar contenidos de Historia (ver gráfico 10.1), indicando que sus propios conocimientos respecto al terrorismo mejoraron tras la lectura de ambos cómics. Cabe pensar que, de no haberlo hecho anteriormente, incorporen esta herramienta en su futuro como maestros y maestras, cuestión que también se les planteó y en la que casi el 50% del alumnado indica que tendrá en cuenta el cómic como recurso cuando ejerzan en la etapa de Educación Primaria.

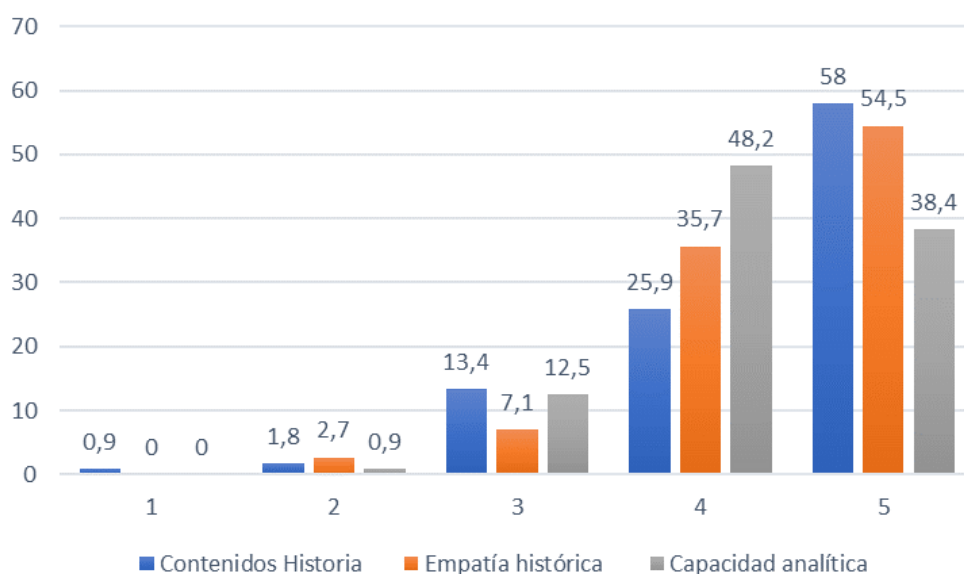


Gráfico 10.1. El uso del cómic como herramienta didáctica. Fuente: elaboración propia

En general, existe una valoración positiva respecto a la capacidad del cómic para fomentar la empatía con los personajes del pasado, idea con la que solamente tres personas no están de acuerdo. Conviene recordar en este punto que, como se ha estudiado en diferentes investigaciones, la empatía histórica es muy útil para trabajar las categorías y el pensamiento histórico a cualquier edad, pero en especial cuando hablamos de menores de edad (López Serrano *et al.*, 2022). Asimismo, la mayoría de los discentes considera que la novela gráfica favorece no solo la mencionada empatía, sino la capacidad analítica del alumnado, posicionándose en este sentido un 87% del estudiantado. El matiz se puede observar en la opción

seleccionada (ver gráfico 10.1) ya que, mientras en el primer ítem el valor predominante es el 5 (muy de acuerdo), en el segundo ítem el valor escogido es el 4, que supone un acuerdo ligeramente menor. Ambos aspectos, empatía y capacidad de análisis, son imprescindibles para trabajar los valores democráticos.

Es interesante destacar que el 46% del estudiantado ve más apropiado emplear el cómic para trabajar Ciencias Sociales en un momento inicial del tema, para presentar los contenidos correspondientes. Sin embargo, en sus valoraciones respecto a la actividad desarrollada en clase, indican como sugerencia que se realice una introducción sobre conceptos clave o una presentación esquemática, con el fin de comprender mejor el contexto de los acontecimientos expuestos en las novelas. Junto a ello, el 33% de las respuestas se inclinan por la utilización de este recurso al final de la unidad, para aumentar o fijar contenidos, mientras que la opción menos valorada (21%) es la referida a emplear el cómic durante el desarrollo del tema, con el objetivo de reforzar los contenidos que se están tratando.

Para finalizar, retomamos una de las respuestas abiertas esbozadas por el estudiantado respecto a la problemática del terrorismo de ETA: «Considero que ha finalizado, pero ello no implica que deba olvidarse. Siempre es bueno recordar el pasado» (Est. 86). Esto implica la necesidad de trabajar en el aula problemáticas como el terrorismo, que permite a las generaciones jóvenes avanzar en el conocimiento del pasado pero, de forma fundamental, forjar las nociones básicas sobre las que se sustentan las sociedades democráticas.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Domínguez, F. (2017). *La sociedad vasca ante la memoria de las víctimas y el final del terrorismo*. MIC.
- Espinosa, J. (2019). Didactic interaction through comics in the generation of resources. *Centro Sur*, 3 (1).
- Euskobarometro (2017). *La sociedad vasca ante la memoria de las víctimas y el final del terrorismo*. MIC.
- GAD3 (2020). *La memoria de un país. Estudio sobre el conocimiento de la historia de ETA en España*. GAD3.
- Gobierno de Navarra (2021). *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Gobierno de Navarra.
- Guzmán, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía Magna*, 10 (1), 122-131.
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P. y Tavani, J. L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: A critical review and agenda for future research. *J. Theory Soc. Behav.*, 47, 306-331.

- López Serrano, M. J. et al. (2022). Narrativas y didáctica de las ciencias sociales: el pensamiento histórico del futuro profesorado en Educación Primaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12 (3). <https://doi.org/10.17583/remie.5919>
- Rivera, A. (2021). Dos focos para una memoria de la violencia vasca. Centro Memorial e Institucional Gogora. En: J. Ponce y M. A. Ruiz (coords.). *El pasado siempre vuelve: historia y políticas de memoria pública* (pp. 247-271). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Santisteban Fernández, 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.
- Schmid, J.C.P. (2021). *Frames and framing in documentary comics*. Palgrave Studies in Comics and Graphic Novels. DOI: 10.1007/978-3-030-63303-5.

11. La opinión del alumnado sobre el potencial educativo del *podcasting*

PEDRO C. MELLADO-MORENO

Universidad Rey Juan Carlos

pedro.mellado@urjc.es

SARA ARRAZOLA RUIZ

Universidad Rey Juan Carlos

sara.arrazola@urjc.es

CÉSAR BERNAL BRAVO

Universidad Rey Juan Carlos

cesar.bernal@urjc.es

Introducción

La alfabetización digital emerge que uno de los principales retos a abordar por la sociedad a través de la escuela. El ejercicio de una ciudadanía activa y socialmente responsable requiere del desarrollo de habilidades para el análisis de los discursos narrativos de la historia, dado que permite estimular el pensamiento crítico aplicando dichas habilidades para el análisis de la actualidad social (Castellví Mata *et al.*, 2021).

En el ámbito de la formación inicial del profesorado en el área de Ciencias Sociales, ese pensamiento crítico tiene que ver, entre otras cosas, con los recursos que se emplean y su potencial para reflexionar en el aula sobre la finalidad que tiene enseñar nociones de la historia a su futuro alumnado. Recursos que, convertidos en objetos de aprendizaje, contribuyan a aportar en su formación un marco comprensivo de los hechos del pasado, presente y futuro (González Valencia *et al.*, 2020) con los que deberá trabajar en el aula. Es por ello que, desde una perspectiva relacionada con el aprendizaje a través de la experiencia histórica y el estudio del medio (Pimentel, 2020), resulta especialmente relevante cuando estos recursos, que además pueden ser empleadas como fuentes históricas primarias o secundarias, permiten generar situaciones de aprendizaje a través de la problematización y el desarrollo de la competencia histórica (Meneses Varas *et al.*, 2019).

Este es el caso de medios emergentes como los pódcast. Aunque considerar este fenómeno de los pódcast como algo novedoso es algo controvertido. El uso de la radio como recurso didáctico es un elemento de largo recorrido y ampliamente estudiado, sin embargo, es el papel que le otorga las nuevas tecnologías digitales lo que ha provocado una mutación en el tipo de contenido que se genera (Melgarejo Moreno y Rodríguez Rosell, 2013).

Por tanto, gracias a las nuevas plataformas y, especialmente, a los nuevos dispositivos, el medio radiofónico emerge ahora en aplicaciones de *podcasting* con cierto grado de éxito

entre la juventud, que le da una dimensión interactiva en torno a los cuales se generan comunidades virtuales de aprendizaje (Pedrero-Esteban *et al.*, 2019). Incluso tiene un potencial mucho más interactivo a través del fenómeno del *transpodcasting*, en el cual a través de diferentes plataformas digitales y sociales se genera una comunidad interactiva de conocimiento, con diferentes niveles de narratividad y profundidad (García-Marín y Aparici, 2020).

Así, los pódcast, como el resto de los recursos digitales, se ha convertido en un recurso que es usado por el alumnado, dado que les permite acceder a la información de manera más ágil, atractiva, visual e intuitiva. Por tanto, antes de que el profesorado se plantee su uso en el aula, el alumnado ya los utiliza de manera espontánea a través de distintos medios digitales que ofrecen tutoriales u otros recursos audiovisuales que resuelven dudas, clarifican contenidos o profundizan en contenidos que son materia de estudio en su formación reglada. El caso más paradigmático de este tipo de uso quizá sea el de YouTube (Beltrán-Flandoli *et al.*, 2022), cuyo uso abarca desde la producción de vídeos por parte del alumnado como estrategia metodológica, hasta el desarrollo de las competencias digitales y mediática dirigidas a la búsqueda y selección de material educativo de calidad.

Es debido a esta amplia difusión de pódcast con contenidos con potencial educativo que este trabajo se propone analizar la opinión que tiene el alumnado de los pódcast comerciales como objeto de aprendizaje, entendidos como comerciales los pódcast disponibles en plataformas digitales sin un fin educativo explícito. A continuación, se detalla el método empleado para la recogida de datos, su análisis y las consiguientes conclusiones.

Metodología

Instrumento y procedimiento

La metodología empleada fue de tipo cuantitativo, de carácter descriptivo y correlacional. Para ello, se elaboró un cuestionario propio de evaluación del uso del pódcast como objeto de aprendizaje entre el alumnado universitario a partir del cuestionario *Learning object review instrument* (LORI), uno de los instrumentos más válidos para evaluar objetos de aprendizaje a través de criterios pedagógicos y desde una perspectiva de evaluación colaborativa (Marín *et al.*, 2019).

La adaptación del cuestionario resultó en un cuestionario con dieciséis variables divididas en tres bloques: cuatro variables sobre información sociodemográfica, tres variables sobre hábitos de uso del pódcast y nueve variables de evaluación del pódcast. Las nueve variables del tercer bloque son las que se han adaptado de los nueve ítems del cuestionario LORI. El cuestionario es online y de escala tipo Likert en el bloque de evaluación, donde 1 significa que «nunca» y 4 «siempre», permitiendo al participante poder marcar la opción de «no sé / no contesto».

Su aplicación, por tanto, se llevó a cabo a través de medios digitales, de manera que los participantes tuvieron acceso al cuestionario durante 20 días para poder rellenarlo en el momento más oportuno.

Muestra

La muestra se compone de 133 estudiantes del grado de Educación Primaria que se encuentran cursando una asignatura del área de Ciencias Sociales, con un promedio de edad de 20 años. De estos, 84 son mujeres (63%) y 49 hombres (37%), con un capital cultural de origen familiar variado, donde predomina la titulación universitaria entre las madres (34%) y la titulación en formación profesional del (33%) entre los padres.

Resultados

En primer lugar, el cuestionario desarrollado resultó válido y fiable a partir del análisis estadístico de los resultados. Para determinar la fiabilidad del cuestionario, se calculó el α de Cronbach, obteniendo un valor de .767. En cuanto a la validez de constructo del instrumento, se optó por el cálculo de la media de adecuación muestral (KMO), resultando con un valor de .867 y un nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett con valor de .000.

Entre los hábitos de uso del podcast, destaca que hasta un 34,6% del alumnado no escucha podcast de ningún tipo. Entre quienes sí lo hacen, optan mayoritariamente (39%) por podcast de temáticas relacionadas con la actualidad, frente a un 9,8% del alumnado que afirma escuchar habitualmente los de temática histórica.

Preguntados por los fines con los que los escuchan, destaca el entretenimiento con un 42%. Por su parte, un 17,3% del alumnado afirma de manera explícita que escucha podcast con un fin relacionado con el aprendizaje.

En cuanto a las variables de evaluación del podcast, se presenta en la tabla 11.1 los resultados obtenidos:

Tabla 11.1. Evaluación del podcast como objeto de aprendizaje

	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre	No sé/No contesto
Los contenidos de los podcast disponibles en la red son adecuados para aprender, fiables y de buena calidad.	2.3%	5.3%	48.9%	8.3%	34.8%
Los contenidos de los podcast que escucho tienen relación con los contenidos que estudio en el grado.	17.3%	35.3%	19.5%	2.3%	24.1%
Los contenidos de los podcast se adaptan a mis necesidades de aprendizaje en el grado.	12%	36.1%	21.1%	2.3%	28%
Encuentro podcast más útiles para estudiar que otros recursos (clases, libros, videos, etc.).	12.8%	22.6%	24.8%	6.8%	32.3%
La forma en la que se presentan los podcast me resulta atractiva y me genera interés.	3.8%	10.5%	42.9%	16.5%	24.8%
La forma en la que se presentan los podcast me permite navegar y encontrar la información que busco de manera sencilla.	6.8%	15%	41.4%	6%	30.1%

El diseño de los pódcast hace que sea fácil abrir su aplicación en cualquier dispositivo (ordenador, móvil, tableta, etc.).	3%	3.8%	29.3%	39.8%	23.3%
Se puede usar un mismo pódcast en diferentes contextos de aprendizaje y con alumnado de distintas procedencias.	3.8%	4.5%	39.8%	17.3%	32.3%
El uso de los pódcast con fines educativos cumple con la normativa de protección de la propiedad intelectual.	3%	3.8%	32.3%	7.5%	53.6%

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se realizaron las pruebas U de Mann-Whitney y Kolomogorov-Smirnov, que descartaron la hipótesis de diferencia entre géneros. Para comprobar si había diferencias significativas en las respuestas según origen cultural, se hizo la prueba de la mediana para muestras independientes, que informó de diferencias en la variable «Encuentro pódcast más útiles para estudiar que otros recursos» en relación con los estudios del padre, donde se haya mayor frecuencia en el uso del pódcast para el estudio entre quienes su padre tiene estudios universitarios y de Secundaria frente a los que tienen estudios de Primaria y Formación Profesional.

Conclusiones

En primer lugar, cabe destacar que algo más de un tercio del alumnado participante no ha tenido nunca ninguna experiencia con contenidos de audio en formato de pódcast, lo cual resulta relevante a la hora de emplear este recurso en el aula, a pesar de que los dos tercios restantes que sí la han tenido es una mayoría importante. Por tanto, el docente que quiera emplear este recurso no puede dar por hecho de que el alumnado universitario está familiarizado con él por el mero hecho de ser nativos digitales. Tampoco puede dar por hecho una cierta uniformidad entre su alumnado a la hora de afrontar el uso de este recurso como objeto de aprendizaje, dado que se ha identificado una desventaja de partida en función del origen sociocultural del alumnado.

Dentro del área de las Ciencias Sociales y sobre su uso como objeto de aprendizaje, resulta interesante que casi un 10% del alumnado acceda con cierta frecuencia a pódcast de temática histórica. Estos resultados, junto con el 17% del alumnado que afirma usar el pódcast con fines educativos de manera espontánea plantean la existencia de un entorno de partida que puede ser favorable para el uso del pódcast como recurso educativo entre el alumnado que cursa asignaturas del área de Ciencias Sociales en los grados universitarios de Educación.

Esto expresa que, partiendo de la espontaneidad hacia el aprendizaje dirigido, se abre un campo de posibilidades y aplicaciones en el aula. Puede resultar provechoso para el alumnado usar el pódcast como fuente histórica secundaria empleando metodologías activas como la clase invertida, donde el alumnado pueda acceder a dichos contenidos que luego son trabajados en el aula. O bien, puede emplearse la radio como fuente histórica primaria, con recursos de alto valor histórico como puede ser el Archivo de Radio Nacional de España.

La investigación permite identificar las principales virtudes y defectos que tiene el pódcast para el alumnado participante. Entre las virtudes destaca a facilidad de acceso al formato, dado que se trata de un contenido disponible en una amplia variedad de dispositivos que el alumnado ya sabe utilizar (móviles, tabletas, ordenadores), así como la confianza que manifiestan hacia su contenido, que perciben como fiables y de calidad.

Por otro lado, entre los defectos que deben ser tenidos en cuenta antes de cualquier uso educativo que pueda hacerse de estos recursos, destaca la percepción que el alumnado tiene de distancia entre los contenidos ya existentes de los pódcast con los que están familiarizados y lo contenidos de las asignaturas que cursan, junto con la percepción de que dichos pódcast no se ajustan con la precisión que desean a sus necesidades formativas. Desventajas que pueden estar más relacionadas con el contexto (su exploración y uso de manera no dirigida) que con el formato.

Referencias bibliográficas

- Beltrán-Flandoli, A. M., Pérez-Rodríguez, A. y Mateus, J.-C. (2022). YouTube como ciberaula. Revisión crítica de su uso pedagógico en la Universidad Iberoamericana. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26 (1), 287-306. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34372>
- Castellví Mata, J., Tosar Bacarizo, B. y Santisteban Fernández, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra. Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14 (2), e905. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.905>
- García-Marín, D. y Aparici, R. (2020). Domesticated voices and false participation: Anatomy of interaction on transmedia podcasting. *Comunicar*, 28 (63), 97-107. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-09>
- González Valencia, G. A., Santisteban Fernández, A. y Pagès -Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Marín, V. I., Orellana, M. L., y Peré, N. (2019). Open educational resources for research training: Quality assurance through a collaborative evaluation. *Research in Learning Technology*, 27 (0). <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2271>
- Melgarejo Moreno, I. y Rodríguez Rosell, M. del M. (2013). La radio como recurso didáctico en el aula de Infantil y Primaria: Los pódcast y su naturaleza educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 29-46.
- Meneses Varas, B., González-Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, 10, 257-286. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.009>
- Pedrero-Esteban, L. M., Barrios-Rubio, A. y Medina-Ávila, V. (2019). Teenagers, smartphones and digital audio consumption in the age of Spotify. *Comunicar*, 27(60), 103-112. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-10>

Pimentel, Á. (2020). O estudo do meio como processo gerador do ensino, pesquisa e extensão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15 (esp. 2), 1538-1552. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13827>

II. RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES INCLUSIVAS Y PATRIMONIO CULTURAL

12. Didáctica de las Ciencias Sociales y neurodiversidad: inclusión *versus* ciudadanía

MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ

Universidad de Jaén

mpeinado@ujaen.es

Desde la inclusión a la ciudadanía: claves para el siglo XXI

El Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, expone en su artículo 13,¹² titulado «Atención a las diferencias individuales», cómo la adquisición de las competencias clave a lo largo de su escolarización debe preparar al alumnado para afrontar los principales retos del siglo XXI, entre los que se contemplan identificar situaciones de inequidad y desarrollar sentimientos de empatía, cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, aceptar la discapacidad, apreciar el valor de la diversidad, formar parte de un proyecto colectivo y adquirir confianza en el conocimiento como motor de desarrollo.

Evidentemente, como recoge también en el documento, son desafíos importantes e interdependientes que requieren conocimientos, destrezas y actitudes que deben ser abordados de manera global desde todas las áreas. Sin embargo, esta declaración de intenciones, que supone sin duda un avance en el reconocimiento de la diversidad en la sociedad, y consecuentemente en las aulas, adolece a nuestro entender, de las claves que determinan la praxis real de la ciudadanía.

En primer lugar, porque reconocer y aceptar la discapacidad no es integrarla, y el ejercicio de la ciudadanía reside necesariamente en la articulación de los mecanismos que garanticen dicha integración: no se trata únicamente de apreciar el valor de la diversidad, sino apreciar la diversidad como valor en un mundo que es por antonomasia plural, diverso y cambiante, y no solo como seña de su identidad sino como principio de toda sociedad democrática fundamentada en la justicia.

Siguiendo a Amy Gutmann (2001) una teoría democrática de la educación ha de conceder suma importancia al objetivo de hacer partícipe a la ciudadanía de la política educativa y para ello es determinante que todas las personas sean educadas adecuadamente para participar como ciudadanas en la definición de la estructura de su sociedad.

En dicho modelo, como defienden González y Jover (2016), una educación ética debe aunar afecto y cognición, donde cuidado y justicia se convierten en elementos necesariamente complementarios para caminar hacia la formación integral de las personas: educar en ciudadanía es formar al alumnado en el conocimiento de sus derechos y en el reconocimiento de

12. BOE, n.º 28, de 02/02/2022, p. 10.

sus deberes desde y hacia los demás, esto es, la implicación activa en la búsqueda del interés general y del bien común.

La formación para integrar la diversidad en todas sus manifestaciones (étnica, afectivo-sexual, corporal, funcional, intelectual, mental, psicosocial, múltiple, etc.) requiere la adquisición, por parte de su alumnado, de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios, como se recoge en dicho Real Decreto, pero ello es inviable si previamente no se forma al profesorado para que sea capaz, en primer lugar y como deber fundamental, de acompañar al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje desde su individualidad y diversidad, un hecho que no se corresponde en la actualidad con la realidad de las aulas, donde la integración sigue sin ser real y efectiva, sino que además las limitaciones competenciales presentes van a dificultar la adquisición de dichas competencias del grupo discente a su cargo.

Por ello, la propuesta que presentamos en este trabajo es una aproximación desde *una ética de mínimos* a las acciones y estrategias imprescindibles que debe contemplar el cuerpo docente en Didáctica de las Ciencias Sociales, comenzando desde Educación Infantil, con el fin de crear las condiciones ambientales favorables para facilitar el aprendizaje del alumnado neurodiverso presente en las aulas y para ello vamos a proceder primeramente a una conceptualización de la neurodiversidad y su inclusión en las aulas desde el abordaje de la neurodidáctica.

De la neurodiversidad a la neurodidáctica

La neurodiversidad es una corriente de pensamiento surgida en los años noventa del siglo xx que, en lugar de observar poblaciones tradicionalmente patologizadas como discapacitadas o impedidas (Armstrong, 2012), puso el énfasis en las diferencias, afirmando que el hecho de ser discapacitado o dotado depende, en gran medida, de cuándo o dónde has nacido. Hace referencia a la forma positiva de acercamiento hacia la inevitable diversidad entre la neurología humana, reconociendo la composición del sistema neuronal como una combinación de capacidades y limitaciones. Este concepto abraza, en palabras de Armstrong (2012), el sentido positivo de quienes son y quienes pueden llegar a ser.

Actualmente, siguiendo a Fernández Vera (2018), el término *neurodiversidad* se asocia a diagnósticos de trastornos neurológicos y trastornos del desarrollo, aunque inicialmente se relacionaba con el Trastorno del Espectro Autista (TEA), un trastorno generalizado del desarrollo definido por la presencia de un desarrollo alterado, que se manifiesta antes de los tres años y por un tipo característico de comportamiento diferente que afecta a la interacción social, a la comunicación y a la presencia de actividades repetitivas y restrictivas.¹³

Por ello, cuando nos refiramos a alumnado neurodiverso contemplaremos trastorno autista, Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo de la niñez y trastorno generalizado

13. Este concepto nos plantea la cuestión de qué rasgos patológicos pueden equilibrarse con los rasgos saludables y defiende que las diferencias entre un individuo normotípico y un individuo neurodiverso pueden considerarse diferencias en vez de discapacidades. Desde el año 2000 se utiliza también el término neurodivergente, que hace referencia a personas que presentan la condición de autismo, dislexia, dispraxia, déficit de atención e hiperactividad, entendiéndose que lo neurodivergente forma parte de todas las cualidades existentes en la constitución neurológica del ser humano.

del desarrollo (no especificados), aunque, por las características comunes en dificultades en el lenguaje, conexión con la realidad e interacción social, contemplaremos también trastorno específico del lenguaje (TEL) y TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad).

Como documentan Martos y Llorente (2017) la incidencia del grupo de trastornos incluidos en la nomenclatura TEA no ha hecho más que crecer, considerándose que en el momento actual podrían englobarse dentro de este parámetro una de cada sesenta y ocho personas. De forma paralela al crecimiento exponencial de este tipo de trastornos, los resultados de la investigación neurocientífica y su aplicación a otras áreas ha supuesto un cambio de perspectiva, tendiendo puentes entre neurociencias y educación y enriquecer los métodos educativos.

Así, la neurodidáctica, siguiendo la acepción defendida por Fernández Palacio (2017) es un concepto relativamente nuevo, que propone utilizar y rentabilizar en el aula las aportaciones científicas sobre el cerebro desde el campo de la neurociencia. Su utilidad puede ser muy interesante dentro del plano de la inclusión, debido a que nos proporciona información sobre las dificultades de aprendizaje del alumnado con necesidades específicas que permite al profesorado, como afirma este investigador, reconocer la existencia de diversos talentos y aptitudes, de diversas formas de aprender, y por tanto, de enseñar. A grandes rasgos, comprende dos componentes esenciales, el cognitivo y el emocional, destacando en el primero la importancia de la plasticidad, esto es, la capacidad del cerebro para transformar sus redes neuronales a medida que aprendemos, adaptándose constantemente a las diversas situaciones (Ocampo González, 2015).

En cuanto al plano emocional, son numerosas las investigaciones que han demostrado la que el proceso de aprendizaje está determinado en gran medida por el componente afectivo (Ibarrola, 2013), donde se contemplan aspectos como la motivación, el estado de ánimo alumnado o profesorado o lo que se ha denominado «el clima emocional del aula», emociones vinculadas significativamente por lo que denominó Decroly (1871-1932) como «ideas-fuerza» o centros de interés. Conocer cómo funciona el cerebro del alumnado es abrir caminos a la individuación de los procesos de aprendizaje, y en esa contemplación personalizada de cada ser como original y único el alumnado neurodiverso tiene su sitio, pero para ello es necesario invertir la mirada: es la sociedad la que debe adaptarse a las circunstancias y cambios, es decir, es la que tiene que poner fin a las limitaciones mediante la adaptación de entornos propicios que potencien las capacidades de los cerebros neurodiversos.¹⁴

Sin embargo, las estrategias puestas a disposición de los centros educativos para integrar la neurodiversidad son escasas. Como exponen Martos y Llorente (2017) compartir centro y aula no es incluir: hay que garantizar adaptaciones en los materiales y estrategias de enseñanza, poner en práctica programas específicos de refuerzo y apoyos personales de profesores especialistas, pero no se invierte en dotar de refuerzos educativos especializados las aulas que lo necesitan, los equipos de orientación están desbordados y no son operativos y no se forma con carácter obligatorio al profesorado pese a que el número de casos se incrementa de manera alarmante, y las consecuencias las padece cotidianamente el alumnado neuro-

14. Nos situamos con ello en la teoría que defiende que la discapacidad no es algo individual, sino que se produce por las barreras y restricciones que la sociedad impone, está social y culturalmente construida desde las relaciones de poder para incapacitar a todos los sujetos que no respondan a los comportamientos y capacidades considerados como normotípicos.

diverso y sus familias, que lejos de vivir en un ambiente estable, equilibrado y facilitador del aprendizaje emprenden un periplo donde la cotidianidad del aprendizaje en el aula se convierte en una lucha que impide la efectividad de las adaptaciones curriculares, si es que se hacen realmente, y los avocan a la inadaptación y el fracaso escolar, a lo que viene a sumarse las dificultades que presentan en habilidades sociales y que pueden derivar, especialmente en la adolescencia, a la falta de integración o el rechazo por parte de sus iguales.

Aun partiendo de la base de que cada persona, cada cerebro, es un mundo, son numerosos los estudios, y fundamentalmente las terapias, que convergen en una serie de postulados comunes (acciones, recursos, herramientas) facilitadoras del aprendizaje para la mayoría de los cerebros neurodiversos que consideramos que es posible sistematizar, aterrizando en el ámbito de Conocimiento del Entorno, como punto de partida inexcusable siempre que exista alumnado neurodiverso o sospecha de ello, puesto que en Educación Infantil son aún muchos los casos no diagnosticados o en proceso. Por otra parte, la sistematización de dichos recursos, en gran medida muy básicos, resultan ser de enorme utilidad para la totalidad del alumnado, puesto que contemplan formas diversas de aprendizaje óptimas especialmente para esta etapa educativa.

Claves para una Didáctica de las Ciencias Sociales inclusiva: hacia una propuesta conceptual

La propuesta conceptual que se presenta en las próximas líneas no ofrece alternativas innovadoras: los contenidos y objetivos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamentan en líneas de investigación y contextos de enseñanza-aprendizaje consolidados en el ámbito de la diversidad, si bien escasamente sistematizadas y aplicadas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Con dicha propuesta defendemos un cambio de perspectiva que pone como epicentro de la integración de la neurodiversidad a través de prácticas y herramientas sencillas que al tiempo que facilitan la enseñanza-aprendizaje del alumnado neurodiverso mejoran y enriquecen la calidad del aprendizaje de la totalidad del alumnado de Educación Infantil.

El objetivo es lograr que las situaciones de aprendizaje que contempla la LOMLOE (2022, p. 62) en lugar de contemplar en su esquema de procedimiento, en la sexta fase, las medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales se articulen teniendo en cuenta las cinco directrices que relatamos a continuación, de manera que la atención a la diversidad sea transversal a todo el proceso:

Apoyo visual en el proceso de aprendizaje

El alumnado neurodiverso presenta débil coherencia central, esto es, mientras los cerebros neurotípicos captan el sentido global, la totalidad frente a los detalles (teoría de la conectividad), este se centra en los detalles frente al todo por lo que se han hallado mayores activaciones corticales ante imágenes o materiales visuales: son, ante todo, pensadores visuales.

Por otra parte, el alumnado de infantil se encuentra en diferentes estadios de acceso a la lectoescritura, que por otra parte no es objetivo de Educación Infantil, por lo que el acceso a la información a través de imágenes garantiza una mejor consecución del proceso de

aprendizaje y en igual medida el alumnado con déficit de atención se pierde en los mensajes orales, por lo que siempre es recomendable el apoyo visual: se trata por tanto, de ampliar los materiales didácticos incluyendo los materiales visuales (pictogramas, fotografías, jeroglíficos, símbolos) que permiten al conjunto pensar y actuar de forma divergente al tiempo que desarrollan la imaginación. Además, la capacidad de observación selectiva de las personas neurodiversas, si bien les impide realizar una multitarea, les genera una mayor capacidad de inhibición y por tanto un mayor nivel de concentración lo que se convierte en una potencia- lidad si somos capaces de guiarla.

En los apoyos visuales las TIC son muy beneficiosas porque estas personas muestran más interés por la utilización de aparatos digitales debido a que responden de mejor manera a estímulos multisensoriales y fomentan el trabajo autónomo, al tiempo que no requiere de las mismas habilidades sociales que se necesitan para la interacción con personas, que es donde presentan mayores dificultades.

Anticipación y autonomía

El tiempo no es un concepto intuitivo y natural, sino una categoría construida que hay que aprender y que está supeditada en gran medida a la percepción subjetiva de la misma. Su aprendizaje en la etapa de infantil está vinculado a la percepción espacial y al sentido experiencial del mismo, con unos ambages muy limitados. Estas dificultades, si bien se amplían en el alumnado diverso a etapas educativas superiores, son compartidas con sus compañeros neurotípicos entre los 3 y los 6 años, por lo que el recurso de la anticipación les permite a la totalidad ampliar sus cotas de autonomía y organizar su mente. En esta anticipación de lo que vamos a hacer, siguiendo una secuencia de antes-después, es también fundamental simplificar la información para garantizar que se procese y en el caso del alumnado neurodiverso, le permite poder estar centrado en una sola tarea.

Hay que tener en cuenta, además, que el alumnado neurodiverso presenta dificultades en lo que se ha denominado habilidad mentalista o teoría de la mente, que hace referencia a la habilidad que tiene el ser humano para inferir los estados mentales de los otros (creencias, deseos, intenciones, emociones) y, a partir de ellos, comprender y anticipar sus comportamientos, y, consecuentemente, les dificulta la anticipación en los comportamientos de los demás y, consecuentemente, la interacción social.

Para fomentar su autonomía necesitan conocer cómo van a suceder las cosas y establecer en la medida de lo posible rutinas sistematizadas que les garanticen seguridad y estabilidad emocional para compensar su ceguera mental y a ello se añade lo que se conoce como la teoría de la disfunción ejecutiva, esto es, la dificultad para organizarse, hacer planes, tomar decisiones o resolver conflictos por lo que anticipar, simplificar y ordenar las tareas que secuencien el tiempo físico y personal es una adaptación sencilla, que es imprescindible en este alumnado pero conveniente también para alumnado neurotípico en la etapa de infantil.

Aprendizaje a través de los sentidos

Desde que Pestalozzi (1876-1947) acuñara el término «enseñanza activa» enriquecido posteriormente con «aprender haciendo» de Dewey (1859-1952), la experiencia multisensorial se convierte en un recurso imprescindible y aún poco explorado de enseñanza-aprendizaje: olores, sabores, paisajes, texturas, contextos sonoros (Orousa, 2021) les permite interactuar

desde la singularidad y la individuación de los procesos de aprendizaje haciendo posible la integración de la diversidad al tiempo que se respeta el momento, el ritmo y la experiencia única y personalizada.

Como analiza Liceras Ruiz (2018) debemos desarrollar la función hermeneútica, es decir, aprender a leer el paisaje y sus signos, lo que involucra dos modos de lectura: el modo sensorial, porque puede considerarse como una educación de la vista y los sentidos, y el modo cognitivo, porque su exploración permite una mejor comprensión de los factores naturales y humanos.

Utilización de la memoria en la articulación de las identidades

El alumnado neurodiverso presenta en términos generales buenas capacidades en las áreas visoespaciales, lo que hemos denominado como pensamiento visual, así como en memoria tanto mecánica como memoria a largo plazo (en esta última presenta potencialidades superiores al alumnado neurotípico) a lo que se une su capacidad para concentrarse en el detalle lo que sin duda es un potencial si somos capaces de acompañarles en la articulación de la memoria como un proceso de construcción intelectual que les permita conectar la información con los nuevos aprendizajes (aprendizaje significativo). Como recuerda Liceras (2001), en todo proceso de aprendizaje las metas son tres, retención del conocimiento, comprensión del conocimiento y uso activo del conocimiento; en todas ellas la memoria es clave. En la construcción de la identidad, especialmente la vinculada al patrimonio material e inmaterial, la conceptualización, la identificación y el detalle es clave, por lo que es necesario articular propuestas que trabajen dichas potencialidades desde el ámbito de la Educación Patrimonial.

Centros de interés vinculados a lo emocional

De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser), señalados en el informe Delors (1996), los dos últimos contribuyen a fundamentar la necesidad de la educación emocional en el marco de una formación integral desde la escuela. 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).

Decroly delimitó los centros de interés de la infancia partiendo de las propias necesidades del niño/a. En términos generales los centros de interés del alumnado neurodiverso suelen ser limitados, pero están en cualquier caso asociados a bien a intereses básicos o particulares que pueden ser reconducidos a través de la vinculación emocional. Son numerosas las investigaciones que han demostrado cómo la emoción y la motivación influyen de manera significativa en la atención del alumnado (Orousa, 2021, p. 75), ampliando y mejorando la información que el cerebro aprehende. Trabajar desde las emociones, en conjunción con la percepción multisensorial conecta a este alumnado con el conocimiento, con el medio y progresivamente, a pesar de sus dificultades, con el entorno social.

Conclusiones

Deconstruir para construir una ciudadanía plena exige cambiar la perspectiva del aprendizaje, utilizando estrategias que se basen en las fortalezas como fuente de proyección para el profesorado y de motivación para el alumnado. Uno de los resultados fundamentales de la investigación en neurociencia ha sido la verificación de la plasticidad del cerebro, que puede modificarse a través de la estimulación, lo que demuestra que la investigación en neurodidáctica puede enriquecer, multiplicar y potenciar la enseñanza-aprendizaje del alumnado neurodiverso, pero para ello es necesario la formación de la totalidad del profesorado, en especial de tutores y tutoras, para que puedan entender sus capacidades, desarrollar el máximo de su potencial y creer en ellos y ellas: solo así será posible lograr una integración en las aulas sea real y efectiva. La conceptualización y praxis de la ciudadanía comienza, como expone la LOMLOE (2022, p. 13) con la convivencia en, desde y para la diversidad de formas de ser y estar en el mundo:

Un aula inclusiva da cabida a diferentes posibilidades y limitaciones, a distintos modos de lenguaje y comunicación, a diversas formas de movilidad y a múltiples maneras de acercarse y comprender el entorno. La convivencia mutua enriquece a todas las personas, desarrolla una sociedad más justa y tolerante en la que las diferencias no se conciben como un impedimento, sino como una oportunidad de crecimiento personal y social para toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad: las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Paidós.
- Fernández Vera, C. (2018). *Neurodiversidad y teoría de la mente. Niños con TEA de 4 a 12 años*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Fernández Palacio, A. (2017). Neurodidáctica e inclusión educativa. *Publicaciones Didácticas*, 80, 262-266.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. SM.
- Liceras Ruiz, A. (2001). ¿Qué se aprende si no se aprende de memoria? La memoria y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Iber*, 29, 1-8.
- Liceras Ruiz, A. (2008). Notas para el estudio del paisaje. *Unes. Universidad, Escuela y Sociedad*, 4, 26-39.
- Martos, J. y Llorente, M. (2017). *El niño al que se le olvidó cómo mirar. Comprender y afrontar el autismo*. Esfera Libros.
- Ocampo González, A. (2022). De la neurodiversidad a la neurodidáctica: algunas evidencias para comprender cómo diversificar la enseñanza de forma más oportuna. *Repsi*, 139, 2-25.

- Orousa, B. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. Elementos clave en la formación del profesorado. *Miscelanea Comillas*, 79, 271-305.
- Peinado Rodríguez, M (2015). Ciudadanos socialmente competentes. Cómo trabajar la asertividad en Educación Infantil. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 213-223. Recuperado de: <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2614>.

13. Itinerarios didácticos para un conocimiento crítico del entorno social y cultural

ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS

Universidad de Granada

anbonilla@ugr.es

MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA

Universidad de Granada

chinchilla@ugr.es

JAVIER CONTRERAS GARCÍA

Universidad de Granada

jcontreras@ugr.es

Introducción

¿Te has parado a pensar cómo es el entorno que te rodea? ¿Cómo son sus edificios, sus calles, el mobiliario, las tiendas? ¿Qué problemas sociales existen? ¿En qué trabaja la gente? ¿Cómo se divierte? ¿Cómo es ese espacio en el que te has criado, en el que has compartido inquietudes, risas, confidencias y juegos, el que ha modelado en parte tu forma de ser, en el que has conocido a tantas personas, en el que has vivido muchas experiencias, el que forma parte de ti?

Pensar nuestro entorno es hacer un ejercicio de memoria, de reflexión, de búsqueda interior, de análisis crítico. No se trata solo de un espacio físico en el que hemos desarrollado nuestra vida sino también de un espacio inmaterial en el que hemos aprendido a vivir en sociedad, en el que hemos disfrutado, y a veces, también sufrido, ya que los sentimientos van ligados a ese lugar físico, además de los recuerdos de todas nuestras vivencias.

Para conocer y acercarnos a ese entorno social y cultural de un modo crítico vamos a partir de la utilización de recursos activos, para que el alumnado se involucre mediante su participación en grupos de trabajo. A través de la utilización de recursos activos pretendemos, tal como indican Asensio *et al.* (2006, p. 177):

Ofrecer respuestas a todas las dimensiones del ser humano para ayudarle a desarrollar todas sus capacidades, o lo que es igual, debe enseñar a dar respuestas eficaces y humanamente productivas a las tres dimensiones básicas y estructuralmente inseparables de las personas: pensar (respuestas cognitivas), hacer (respuestas conductuales) y sentir (respuestas emocionales y afectivas).

También el entorno físico nos aporta una serie de valores educativos, ya que...

...desarrolla el espíritu de observación, la memoria, la imaginación, el juicio y el razonamiento. Destaca por su valor social, al permitir a los jóvenes familiarizarse con el mundo en el que viven. Propia hacer conscientes a los alumnos y alumnas de los complejas de las causas de los hechos. Potencia actitudes de responsabilidad ante la intervención en el entorno. (Liceras, 2016, p. 150)

Metodología y objetivos

Para conseguir acercarnos y conocer el entorno social y cultural de un modo crítico proponemos llevar a cabo varios itinerarios didácticos temáticos con salidas al exterior de la facultad y la realización una serie de actividades didácticas activas, cooperativas, participativas, que nos ayuden a complementar las clases «tediosas y eternas», utilizando métodos de trabajo adecuados, como el descubrimiento, la experimentación, la investigación, o la observación a través del saber ver, en los que además será necesario tener en cuenta contenidos transversales como educación vial, educación en valores, o resolución de problemas medioambientales atendiendo a la edad, capacidad cognitiva e intelectual del alumnado.

Las orientaciones metodológicas que guiarán los procesos de enseñanza aprendizaje, formarán parte de las propuestas pedagógicas que consideren la atención a la diversidad y el acceso de todo el alumnado a la educación común. Así mismo, se emplearán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y promuevan el trabajo en equipo.

Para obtener un resultado sobre la adecuación del uso de este método de trabajo y conocer el grado de satisfacción se pasará al alumnado un cuestionario.

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través de las propuestas educativas que presentamos son: aprender a «saber ver»; reflexionar sobre los elementos, tanto materiales como inmateriales, que componen el entorno; utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje, activas y dinámicas; plantear sistemas de trabajo más allá de las clases magistrales; conocer el entorno histórico, cultural y social, su importancia, y la necesidad de conservación y protección; aprender a analizar el entorno de un modo crítico que nos acerque a conocer los problemas sociales y su resolución.

Propuesta didáctica

Son muchos y variados los recursos didácticos que hemos utilizado para conocer nuestro entorno de un modo activo y crítico, aunque nos centraremos en los itinerarios temáticos a través de visitas a diferentes lugares que nos aportarán datos históricos, culturales y sociales. La propuesta didáctica a desarrollar está basada en un recorrido histórico cultural para conocer los elementos patrimoniales, artísticos y sociales de cualquier ciudad, en este caso, Granada, a través de diferentes itinerarios que nos pongan en contacto con elementos anacrónicos o sincrónicos, empleando diferentes temáticas monográficas de la vida cotidiana de estas localidades en que podemos percibir la huella de la historia mediante la contemplación y estudio de monumentos u objetos patrimoniales y culturales que nos ayudarán a tener una visión crítica sobre problemáticas actuales o pasadas en diversos ámbitos de la sociedad.

A través de los itinerarios el alumnado toma contacto directo con el entorno y el patrimonio cultural que le rodea. Tal como indica Galindo (2016, p. 85), «esta estrategia metodológica está muy vinculada al estudio y tratamiento didáctico del entorno geográfico y del patrimonio, en sus distintas perspectivas (físico-natural, histórico-artístico e inmaterial)».

Se van a analizar y estudiar los lugares que se van a visitar, antes, durante y después, y además estos deben alcanzar unas determinadas expectativas para que resulten de interés al alumnado. En primer lugar, deben motivar, emocionar y sorprender (Rodríguez Marín, 2018, p. 14). Debemos enseñarles a mirar y no solo a ver lo que tienen a su alrededor para que incidan en los detalles y en los elementos esenciales que tienen frente a ellos y en los que en la mayor parte de los casos no suelen fijarse. Ayudarles a interpretar y contextualizar a nivel espacial y temporal lo que tienen ante sus ojos, ya que desvelar el significado de un edificio, de una calle o de un yacimiento arqueológico implica una dificultad, para lo que debemos darles las pautas a seguir.

La realización de itinerarios temáticos puede ser de muchos tipos: pictóricos, escultóricos, literarios, etc. Veamos algunos de ellos.

Literarios

Podemos visitar algunos de los espacios o escenarios literarios en los que transcurre la historia de una novela o hacer un recorrido por las casas en las que habitaron algunos de los principales escritores o personajes, como por ejemplo la casa natal de Federico García Lorca en Fuentevaqueros, o uno de los lugares literarios más interesantes de Granada como es la Fuente del Avellano, donde se reunía el escritor Ángel Ganivet con otros escritores.

También resulta interesante la visita a ciudades en las que habitó algún escritor conocido, como es el caso de Antonio Machado, que como profesor de francés recorrió varias ciudades: Soria, Segovia, Baeza, Madrid, y de su paso por ellas se ha conservado el aula en la que impartió clase en Baeza o la pensión de Segovia en la que habitó.

A nivel crítico, el estudio de su obra literaria o su biografía nos dará unas pautas históricas sobre la sociedad en la que habitaron, los problemas más representativos del momento.

Históricos

Cualquier localidad, hasta la más pequeña, conserva restos de construcciones o de lugares que nos hablan del pasado. Tal como señala Bonilla (2018, p. 174):

Buena parte de nuestras urbes cuentan con un rico patrimonio histórico y cultural, además de museos arqueológicos o de historia de la ciudad, a través de cuya visita podemos introducirnos en el conocimiento del tiempo histórico. Tienen un alto valor histórico y educativo, muy útil en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la narración de acontecimientos pasados y el repaso de la vida de los personajes más importantes que tuvieron relación con ellos.

Un claro ejemplo es el Museo Arqueológico Nacional de Madrid, o algo más modestos, los museos arqueológicos presentes en las capitales de provincia y en algunos pueblos, en los que se conservan objetos, elementos o restos de construcciones históricas que nos pueden ayudar a conocer las diferentes culturas que han poblado las tierras peninsulares y los sucesos que en ellas acontecieron. Visitar lugares in situ, en los que se desarrolló algún aconte-

cimiento histórico, como el puente Tablate en Granada donde tuvo lugar una batalla entre musulmanes y cristianos, o algunos de los miles de yacimientos arqueológicos que hay repartidos por toda la geografía de nuestro país nos acercarán a conocer la historia y los problemas de convivencia que existieron las culturas que habitaron estas tierras.

Arquitectónicos

Los edificios civiles, religiosos, públicos o privados, construidos a lo largo del tiempo para distintos fines, nos acercan a la historia de nuestros pueblos, de los personajes que los habitaron, de los acontecimientos que tuvieron lugar en sus salas, de la situación social del momento, de las funciones a las que se dedicaron. Ruinas arqueológicas con mucho que contar, como es el caso de Medina Azahara, el Palacio Real de Madrid, la catedral o la Alhambra de Granada, etc.

Pictóricos

Casas natales de pintores, museos de Bellas Artes, exposiciones temporales. Puede resultar interesante visitar la casa en la que habitó el pintor belga Max Moreau en Granada, hoy convertida en museo, o la casa natal del pintor Pablo Picasso en su ciudad natal, Málaga, aunque en su mayor parte ha perdido los elementos originarios.

Las exposiciones temporales, como las celebradas junto a la exposición permanente del Museo de Bellas Artes de Granada, o la que tuvo lugar en 2022 en el Hospital Real de Granada, sede del rectorado de la Universidad, dedicada a Zuloaga, constituyen un importante recurso de trabajo con el que podemos realizar, por ejemplo, talleres de trabajo, o bien, exposiciones orales ante los cuadros por parte de los alumnos, indicándoles previamente unas nociones sobre cómo se interpreta un cuadro, buscando información del autor, de la temática, de la historia, de los aspectos técnicos, aspectos formales y significación de la obra.

Escultóricos

En muchas de las principales plazas, parques y avenidas de nuestras ciudades encontramos esculturas erigidas para conmemorar acontecimientos importantes, para recordar personajes famosos por sus gestas históricas, sus logros científicos, pedagógicos, o simplemente como elementos decorativos. Todas ellas constituyen un inmejorable recurso educativo para trabajar con nuestros alumnos.

La ciudad de Granada destaca por la calidad y cantidad de estatuas diseminadas por sus calles, plazas y barrios, y que nos pueden ayudar a conocer la historia y los sucesos del país y de la ciudad a través de estos bellos monumentos realizados en diversos materiales, ya sea en piedra o metal.

Entre algunas de las más destacadas señalamos las diez esculturas hechas en bronce situadas en la Avenida de la Constitución de Granada, y en las que podemos ver representados personajes que despuntaron en diferentes temáticas, como Federico García Lorca, Elena Martín Vivaldi, ambos poetas, Eugenia de Montijo que fue emperatriz de los franceses, el escritor Pedro Antonio de Alarcón, etc.

Educativos

El edificio escolar, los modelos educativos, los libros, instalaciones auxiliares o edificios complementarios, el mobiliario, el material fungible, la indumentaria, etc., que se ha utilizado

a lo largo del tiempo relacionada con la enseñanza en nuestros pueblos y ciudades ha ido cambiando, hasta tal punto que hoy día, muchos de estos elementos se han conservado y se pueden ver solo en museos e instituciones educativas como fuentes de conocimiento y testimonios para conocer el pasado educativo. Un pizarrín, un bote de tinta, una pluma, una pizarra individual, son objetos utilizados en el pasado que llamarán la atención a nuestro alumnado. Se trata de un importante recurso para enseñarles como la educación se ha utilizado con fines políticos y doctrinales a lo largo de la historia, en función de las personas que han detentado el poder, y la importancia que tiene el intentar ser lo más objetivos posibles a la hora de enseñar para que el alumnado se forme como personas críticas con los problemas medioambientales, sociales y de cualquier otro tipo que afectan a las relaciones entre los seres humanos.

Visitas a través de los itinerarios

Para conocer algunos de estos itinerarios temáticos se han realizado con los alumnos una serie de visitas en las que han podido conocer los diversos ámbitos sociales y culturales, así como las problemáticas de estos.

Visitas realizadas durante el curso 2019-2020

Los alumnos de 2.º del grado de Educación Primaria de la asignatura obligatoria de Didáctica de las Ciencias Sociales y de 4.º del grado de Educación Infantil de la asignatura optativa de Patrimonio Artístico y Cultural y su Didáctica, grupo A, con una edad comprendida entre los 21 y 22 años, por regla general, realizaron durante el primer cuatrimestre, de septiembre a diciembre, del curso 2019-2020, las siguientes visitas a museos y monumentos de la ciudad de Granada. En el caso de los de Primaria, a: Museo de la Alhambra, Museo de Bellas Artes, Alhambra, Capilla Real e itinerario por la parte baja del barrio del Albaicín. Las del grado de Infantil, a: Museo Memoria de Andalucía, Museo de la Ciudad Casa de los Tiros, itinerario por la parte alta del barrio del Albaicín y al Monasterio de la Cartuja.



Imagen 13.1. Visita a los baños árabes en el itinerario por el Albaicín (Granada). Fuente: elaboración propia.

Las alumnas de la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica, de 3.º, grupo C y D no pudieron realizar de modo presencial todas las visitas que había programadas, al coincidir con el inicio y el desarrollo de la pandemia. Se pudieron realizar visitas presenciales solo al Museo de la Alhambra, además se trabajó de modo virtual el Museo de Bellas Artes de Granada.

Actividades realizadas durante el curso 2020-2021

De todas las visitas llevadas a cabo en cursos anteriores, hubo que reducir el número debido a las circunstancias sobrevenidas a causa de la pandemia.

Por un lado, se pudieron realizar visitas presenciales al conjunto de la Alhambra, en las que participaron las alumnas de los grupos A y B de la asignatura de Conocimiento del Entorno de grado en Educación Infantil. Sin embargo, hubo que incrementar notablemente el número de visitas al lugar elegido para visitar con los alumnos, concretamente a la Alhambra a la que se realizaron 12 visitas ya que las condiciones de aforo solo permitían entrar con 9 o 14 alumnos, según la fase epidemiológica de la pandemia en la que nos encontrábamos.

El hecho de que los grupos fuesen muy reducidos junto a que el monumento estaba prácticamente vacío aportó un elemento positivo en la atención del alumnado y disfrute del conjunto monumental.

Si comparamos con las visitas realizadas en cursos anteriores hay que señalar que a nivel cuantitativo hubo una considerable reducción en las salidas fuera del aula dado que tan solo se pudo realizar una para el conjunto de alumnas, en cambio a nivel cualitativo las visitas experimentaron una notable mejora como hemos señalado.

Visitas realizadas durante el curso 2021-2022

Durante el segundo cuatrimestre pudimos llevar a cabo todas las visitas propuestas sin restricciones de asistencia ni de lugares, en ellas participaron las alumnas de 3.º A de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica. Las visitas realizadas fueron: Escuela infantil Luna, Museo de la Alhambra, Capilla Real de Granada, Museo de Bellas Artes, barrio del Albaicín, yacimientos argáricos e ibéricos de Galera (Granada) e itinerario por los restos arqueológicos del Campus de Cartuja.

Para la pertinencia y el grado de satisfacción de este método se pasó al alumnado un cuestionario con los resultados que aparecen a continuación.

Resultados

Después de realizar las diferentes actividades y visitas con al alumnado consideramos necesario conocer el grado de satisfacción alcanzado y el interés mostrado por los alumnos con esta metodología de trabajo, por lo que con anterioridad a la pandemia y durante la misma, se pasó a los alumnos un cuestionario con diferentes ítems relacionados con aspectos diversos, integrados en dos bloques de contenidos en el que participaron en total 72 alumnos del curso 2019-20, y en el que podían elegir entre cinco casillas del 1 al 5, en una escala Likert de estimación numérica, en donde 1 era muy bajo, 2 bajo, 3 medio, 4 alto y 5 muy alto, con los siguientes resultados:

Las preguntas alcanzaron un alto índice positivo, y se englobaban en dos bloques de contenidos, concretamente uno relacionado con los aspectos sociales y personales y el otro enfocado a conocer su aporte a la educación y cultura general.

Tabla 13.1. Percepción de las visitas en el alumnado sobre relaciones sociales.

Las visitas realizadas hacen que...	Porcentaje de satisfacción sobre 5
Mejoren las relaciones entre los alumnos.	4,44
Mejoren las relaciones alumno profesor	4,55
Vean el mundo de modo más humano y social.	4,61
Aporten valores sociales.	4,51

Fuente: elaboración propia.

El siguiente bloque recogía preguntas relacionadas con contenidos educativos o de cultura general, y se obtuvieron los siguientes datos numéricos:

Tabla 13.2. Percepción de las visitas sobre aspectos educativos

Las visitas realizadas hacen que...	Porcentaje de satisfacción sobre 5
Sean más críticos con los problemas sociales.	4,55
Conozcan y valoren la ciudad.	4,80
Aprendan cultura general.	4,75
Se aprenda más a través de la práctica.	4,83

Fuente: elaboración propia.

La pregunta que más consenso suscitó de todas las que se realizaron fue, que se aprende más a través de la práctica, con un 4,83.

Conclusiones

Conocer el entorno, y utilizar recursos activos para ello, como son itinerarios y visitas didácticas nos lleva a desarrollar todas nuestras capacidades cognitivas, conductuales y afectivas, ayudándonos a ser personas críticas y responsables con los problemas de cualquier índole que afectan a la sociedad actual, apreciando los elementos materiales e inmateriales que son reflejos de estas a lo largo de la historia y del espacio.

Independientemente de la situación en la que nos hallemos, a causa de las circunstancias que nos rodean, con clases presenciales, semipresenciales o virtuales, podemos utilizar distintos recursos para conocer y trabajar el entorno de un modo educativo, cultural y crítico.

Utilizar como herramientas de trabajo determinados recursos didácticos de nuestro entorno nos ayuda a reflexionar sobre las posibilidades educativas que tienen muchos de los elementos que forman parte de nuestra vida cotidiana. Elementos de carácter social y cultu-

ral se integran en ese entorno que forma parte de nuestro patrimonio, y que nos ayudarán a utilizar métodos de trabajo más motivadores e incentivadores para nuestro alumnado que la tradicional clase magistral.

Tras la utilización de diferentes recursos para conocer la sociedad y el entorno hay dos aspectos que nos deben de quedar muy claros. Por un lado, que debemos de aprender a ver, a observar lo que hay a nuestro alrededor, y por otro lado, que es necesario tener un pensamiento crítico para analizar la información que nos llega, poder contrastarla y sacar conclusiones, para ello es fundamental tener cultura y estar actualizado, no dejar nunca de aprender si realmente queremos ser buenos profesionales, objetivos y responsables, y sobre todo, algo fundamental, todo ello nos puede ayudar a ser mejores en todos los ámbitos de la vida, más implicados con los problemas de la sociedad y de las personas.

Referencias bibliográficas

- Asensio, J. M., García, J., Núñez, L. y Larrosa, J. (coords.) (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Ariel.
- Bonilla, A. (2018). El patrimonio arqueológico como recurso en Educación Infantil. En: Bonilla, A. y Guasch, Y. (coords.). *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 261-271). Pirámide.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Galindo Morales, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En: Licerias, A. y Romero, G. (coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-93). Pirámide.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Licerias Ruiz, A. (2016). La Geografía, el paisaje y los mapas. En: Licerias, A. y Romero, G. (coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 141-161). Pirámide.

14. La práctica performática para la enseñanza de una historia medieval con mujeres

ALBERTO SAN MARTÍN ZAPATERO

Universidad de Burgos

jasan@ubu.es

Introducción

En el contexto de aprendizaje de contenidos sobre la Edad Media (EM), la escuela Freetime de Saldaña, Burgos, programó para su grupo de Primaria, la visita al monasterio cisterciense femenino de las Huelgas en Burgos, monumento patrimonio nacional. Inspirados en los principios pedagógicos del aprendizaje situado, buscaban un aprendizaje en interacción con el entorno cultural-patrimonial. A través de esta relación se pretendía generar un contexto de experiencia que tuviera por objeto: acercarse al concepto de EM a través de un contexto patrimonial, y abordar un problema histórico basado en las ausencias o silencios de otras agencias en la historia, como las mujeres, rescatando su protagonismo individual y colectivo. Fruto de las relaciones entre la escuela y la Universidad de Burgos, se incorporó al proyecto una posterior intervención en el aula que llevaba por título *Leonor busca el amor*, para rescatar la figura de la reina Leonor de Plantagenet, cuyo protagonismo en la revitalización cultural del Burgos del siglo XII y en la construcción del monasterio ha sido eclipsada pese al reconocimiento historiográfico de que fue una patrona activa, poderosa e influyente (Bowie, 2020).

Descripción de la propuesta

Leonor busca el amor se define como una práctica performática (Gallo, 2017) para una enseñanza participativa y crítica de la EM. La práctica performática es una metodología didáctica interdisciplinar proveniente de las enseñanzas artísticas que, en este proyecto, se pone al servicio de la enseñanza de la historia. Se trata de una metodología poliarticulada que combina recursos y técnicas como son: la didáctica del objeto (Santacana y Martínez, 2016), con presencia de algunos objetos etnográficos de origen medieval (imagen 14.1), la indumentaria histórica (imagen 14.2), el juego dramático (imagen 14.3), la instalación artística a partir de una réplica a escala del monasterio (imagen 14.4), la estrategia interrogativa (imagen 14.5) y el cuento.



Imagen 14.1. Didáctica del objeto en la performance. Fuente: elaboración propia.



Imagen 14.2. Indumentaria histórica. Fuente: elaboración propia.



Imagen 14.3. Juego dramático. Fuente: elaboración propia.



Imagen 14.4. Instalación basada en las Huelgas. Fuente: elaboración propia.



Imagen 14.5. Estrategia interrogativa. Fuente: elaboración propia.

La articulación de estos elementos en el aula como lugar escénico, busca la construcción colectiva y crítica de conocimientos sobre la EM. Esta articulación se organiza a partir de un relato proveniente del cuento *El secreto de Leonor* (San Martín, 2018), creado sobre la figura de Leonor de Plantagenet y basado en las aportaciones historiográficas de Bowie (2020).¹⁵ En la práctica performática cada recurso tiene una función y es guiado por el adulto acompañante que hace las funciones de coordinador, narrador oral escénico y observador participante (OP). El cuento ofrece un relato, el cual es dramatizado y cobra movimiento a través del juego dramático. La dinámica teatral dinamizada por el adulto invita al alumnado a escena a adoptar el rol de alguno de los personajes del cuento, a disfrazarse, a interactuar con los otros personajes y con los objetos didácticos presentes. Finaliza la *performance* con la construcción colectiva del monasterio a partir de una instalación (imagen 14.6) o maqueta de cubos tridimensional realizada a escala, momento en que la *performance* visibiliza a la reina como constructora, continuadora y responsable de la tradición de los mausoleos dinásticos (Bowie, 2020).



Imagen 14.6. Montaje de la instalación. Fuente: elaboración propia.

El aula se convierte en una escena donde se da rienda suelta a la improvisación y a la actuación, momento en que surgen concepciones sobre la etapa histórica, las relaciones de género y otros ámbitos de interés educativo. El OP, con ayuda de la estrategia interrogativa y

15. Ver enlace al cuento: https://www.youtube.com/watch?v=xcCA0f0_zu8

de la dinamización constante del juego dramático incorpora dilemas, datos y preguntas contrafácticas para corregir concepciones erróneas y estereotipos. Esta metodología se dirige a crear situaciones educativas desde la perspectiva vigotskiana de zona de desarrollo próximo donde la *performance* permite la colaboración entre el alumnado y el OP, en un ambiente de diversión y empatía, permitiendo visibilizar subjetividades y formular soluciones.

Marco teórico

Desde los *women's studies* y los *gender studies* se viene significando la importancia femenina en distintos ámbitos como el político, el social, el laboral o el cultural. Es en el marco de estos estudios donde emerge el interés por analizar el vínculo de las mujeres con las esferas de poder. El concepto de *queenship*, de donde surge el término «reginalidad», hace referencia a la condición de ser una reina (Silleras, 2003) y que considera el poder monárquico como un poder relacional cuyo sentido de existencia no se concibe sin la figura y la influencia de la figura femenina.

Pese a los avances, se viene constatando, desde hace tiempo, el limitado desarrollo de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia (Fernández, 2015). Este hecho se expresa en la escasa presencia de las mujeres en el currículo de Primaria y Secundaria (Pagès y Sant, 2012). También visible en los manuales escolares, donde Castrillo *et al.* (2021) detectan en libros de texto, para el periodo de la EM, una infrarrepresentación de las mujeres y la presencia de estereotipos. También, en la enseñanza de otros periodos como la prehistoria, se revelan enfoques androcéntricos que distorsionan la transposición didáctica (San Martín y Ortega-Sánchez, 2022). Otros estudios (Bas-Peña *et al.*, 2021) señalan que la igualdad de género y la coeducación no forman parte significativa en los planes de estudio del profesorado en formación.

A tenor de lo expuesto, se necesita generar transposiciones didácticas que estén en sintonía con las nuevas corrientes historiográficas. No hay posibilidad de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la historia sin revisar el modelo de metodologías que empleamos en el aula. La práctica performática, proveniente de las metodologías artísticas, nos acerca al reconocimiento de personas, emociones, conflictos, perspectivas (Gallo, 2017), y a la expresión libre de conocimientos desde nuevas formas de aprendizaje (Fischer, 2011).

Método

Objetivo

El objetivo es conocer la incidencia de la práctica performática para la enseñanza de una EM con mujeres. Dicha enseñanza se aborda, desde el concepto de reginalidad a través de la figura de Leonor de Plantagenet.

Participantes

La muestra, no probabilística y de conveniencia ($n = 16$) corresponde a niñas y niños con edades comprendidas entre los 7 y los 10 años, agrupados en la etapa de Primaria y pertenecientes a la escuela Montessori y de Educación Creadora Freetime, en Saldaña, Burgos.

Diseño y procedimiento

Se parte del paradigma sociocrítico en educación, con enfoque cualitativo basado en la investigación-acción-participativa (IAP) (Teppa, 2006). Este posicionamiento busca reducir la distancia entre el docente-investigador y el alumnado para detectar concepciones previas, construir nuevos conocimientos y corregir visiones estereotipadas o erróneas sobre las mujeres en la historia. Se sigue un estudio longitudinal con pase de test previo, a continuación, se realiza la práctica performática y finalmente el postest.

El procedimiento se inspira en la espiral en ciclos propio de la investigación-acción (Eliott, 2005). La primera fase del ciclo es el reconocimiento del problema, basado en la necesidad de implementar metodologías didácticas que reviertan visiones y concepciones estereotipadas sobre las mujeres en la enseñanza de la EM. En la segunda fase, describimos los hechos y concepciones que queremos mejorar o modificar y que obtenemos de la información ofrecida en los pretest. En la tercera fase, se diseña el plan de acción que consiste en la intervención en el aula a través de la práctica performática. La cuarta fase es de supervisión y revisión de la acción emprendida en el aula. Esta fase permite evaluar la intervención y establecer puntos de mejora a través de los resultados del postest y del cruce del resto de información obtenida de los distintos instrumentos de análisis.

Instrumentos

En la fase 1 de reconocimiento del problema se recurre a documentación para la obtención de información sobre las agencias femeninas en la historia medieval y sobre la perspectiva de género en la enseñanza de la historia. Además, se utiliza la entrevista no estructurada con el profesorado del grupo participante para obtener información sobre las características del grupo. En la fase 2 empleamos el cuestionario estructurado dirigido al alumnado para recoger concepciones previas. Es un cuestionario pretest (tabla 14.1), adaptado a la competencia lectoescritora del grupo que, además, contiene dos espacios donde se les pide que dibujen acciones que creen propias de reyes y reinas de la EM.

Tabla 14.1. Cuestionario estructurado pretest

Preguntas
¿Sabes quién mandó construir el Monasterio de las Huelgas?
¿Sabes quiénes tenían poder en la Edad Media?
¿Qué hacían los reyes en la Edad Media?
¿Qué hacían las reinas en la Edad Media?

Fuente: elaboración propia.

En la fase 3, se desarrolla la práctica performática *Leonor busca el amor*. La intervención es grabada en vídeo lo que permite, posteriormente, el ejercicio metacognitivo de revisar la sesión como un observador externo (OE) y recoger información a partir del cuaderno de campo. También en esta fase 3 se utiliza el cuestionario estructurado para recabar información de los dos profesores del grupo que actúan durante la sesión como dos OE no intervinientes (tabla 14.2). Finalmente, en la fase 4, se utiliza el mismo cuestionario dirigido al

alumnado en la fase 1, pero esta vez a modo de postest para recoger información relativa a los posibles cambios que se hayan operado en los conocimientos y concepciones.

El análisis se produce como resultado del cruce de toda la información obtenida.

Tabla 14.2. Cuestionario estructurado para el OE

Preguntas
¿Consideras que esta metodología es de fácil aplicación en el aula para el profesorado?
¿Consideras que esta metodología facilita el logro de los objetivos de aprendizaje?
¿Crees que esta metodología contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado?
¿Has observado que esta metodología haya despertado la motivación y la atención del alumnado?
¿Empleáis alguna metodología similar a esta donde aparezca algunos de estos elementos? Cuentos, preguntas guía, objetos, disfraces...
¿Crees que el alumnado se ha puesto en el lugar o ha empatizado con los personajes históricos?
¿Crees que el alumnado ha comprendido estos contenidos relacionados con las funciones desempeñadas por las reinas en la Edad Media?
¿Consideras que esta metodología contribuye a la presencia de otras agencias en la historia, por ejemplo, actividades y roles de las mujeres?

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

La fase 2 a través del pretest nos informa de las concepciones que queremos modificar. En la primera pregunta, 14 de los 16 test no consignan quién mandó construir el Monasterio de las Huelgas, y los dos test restantes señalan que fue el rey y la reina respectivamente. A la segunda pregunta sobre quién tenía poder en la EM, 12 responden que son los reyes y los nobles, un test señala que los reyes y las reinas y dos contestan que no saben. A la tercera pregunta sobre qué hacían los reyes en la EM, trece contestan que mandar, dos no saben y uno señala que tener dinero. La cuarta pregunta referida a qué hacían las reinas en la EM, la opción más señalada es no lo sé con siete respuestas, mandar con cinco, y con una respuesta cada una: tener dinero, tomar el té, ser buena, y no hacer nada. Estas respuestas son, congruentes con los dibujos realizados (imagen 14.7). Los reyes son dibujados en actividades junto a animales, como caballos, cazando o con armas en la mano. Las reinas, son dibujadas en siete ocasiones sin actividad, estáticas; tres veces recolectando; en dos ocasiones con niños; dos veces con una taza en la mano; en una ocasión en la cama y, una vez probándose un vestido. Estos resultados son congruentes con las respuestas transcritas de las grabaciones al comienzo de la sesión, durante el despliegue de la estrategia interrogativa. Cave señalar a este respecto, que estudios que analizan las representaciones iconográficas en libros de texto e infantiles de conocimiento constatan que las mujeres también son representadas en un amplísimo porcentaje en rol pasivo y doméstico (Castrillo *et al.*, 2022; San Martín y Ortega-Sánchez, 2022). Estos

formatos son correas de transmisión de modelos de socialización de género (Michael, 1987), que se constituyen en puntos de partida que hay que deconstruir durante la *performance*.



Imagen 14.7. Muestra de dibujos del alumnado durante el pretest sobre las acciones de los reyes (izquierda) y de las reinas (derecha). Fuente: elaboración propia.

En la fase 3, durante la práctica performática, el análisis informa que los OE valoran la metodología empleada porque contribuye a reconocer como sujetos históricos la figura de Leonor de Plantagenet y las abadesas del monasterio. Coinciden en reconocer el valor de la metodología por convertir el aula en un laboratorio donde se presentan conflictos y controversias y por generar empatía con los personajes históricos. Apuntan, que el alumnado ha reconocido en las figuras históricas de las mujeres de la *performance* valores y acciones tradicionalmente no asignadas a ellas. Los OE constatan cómo la metodología consigue generar una alta motivación, participación y atención del alumnado lo que coincide con lo registrado en el cuaderno de campo.

Después de la *performance*, en la fase 4, el postest recoge un cambio generalizado en las concepciones. A la pregunta de quién mandó construir el monasterio, ahora se señala mayoritariamente el protagonismo de la reina. Sobre las acciones que desempeñaban las reinas, siete test consignan que las reinas hacían cultura; cinco test que mandaban; y nos llama la atención tres test que señalan que construían (imagen 14.8); y un test que estudiaban. Este cambio en las concepciones del alumnado se recoge también en las observaciones posteriores, a partir del visionado de la grabación, donde se constata que la *performance* logra

expresar y representar los avances historiográficos sobre el protagonismo político, cultural y de mecenazgo en Castilla y relativos a la construcción del monasterio de Leonor de Plantagenet (Bowie, 2020). En este sentido, los OE consideran que sí se han alcanzado el objetivo y los contenidos sobre las funciones desempeñadas por las reinas en la Edad Media.



Imagen 14.8. Dibujo de la reina implicada en la construcción de las Huelgas. Fuente: postest.

Durante la revisión en la fase 4, el análisis recoge un nivel alto de participación. Las grabaciones registran momentos donde se muestran dificultades en la gestión de la *performance* debido a la espontaneidad y motivación el grupo por intervenir, manipular los objetos o encarnar personajes. Se expresa la necesidad de encontrar un equilibrio entre el guion establecido y la dinámica espontánea de la *performance*. A la pregunta formulada a los OE sobre si esta metodología es de fácil aplicación en el aula, ellos consideran la necesidad previa de formación específica en dinámicas teatrales. Ello lleva a considerar, como un elemento importante de discusión en este estudio, la necesidad de formarse para implementar dinámicas interdisciplinarias en el aula que garanticen el carácter global de la etapa de Primaria, un trabajo por ámbitos y el desarrollo de competencias. Todo ello, no son otra cosa sino prescripciones de las nuevas reglamentaciones educativas para hacer frente a demandas cada vez más complejas en el aula (LOMLOE, 2020).

Conclusiones

Esta metodología se nutre, por un lado, de las bases epistemológicas vigotskianas que entienden el aprendizaje como un proceso de interacción del alumnado entre sí y con el profesorado, para la comprensión de la cultura a la que se pertenece; por otro, de las corrientes que defienden abordar el currículo y los contenidos de manera crítica (Santisteban, 2019). Por ello, se recurre a la *performance* como metodología poliarticulada para representar críticamente situaciones y colocar en lugar visible a las mujeres en los contenidos escolares. Es precisamente, la articulación de recursos como el juego dramático, los objetos, la instalación y el cuento lo que permite experimentar, desde el movimiento y el cuerpo, otras maneras de ver la realidad. A través de esta práctica, se ha logrado deconstruir el modelo explicativo que situaba a los hombres como los agentes principales en la Edad Media y particularmente sobre el protagonismo único de Alfonso VIII en la construcción de las Huelgas.

Las metodologías provenientes de otras disciplinas, como la educación artística, se revelan como un recurso esencial para el desarrollo de las competencias en el aula y para abordar

la enseñanza de la historia con perspectiva crítica. Significa, de alguna manera, transformar los paradigmas tradicionales de la enseñanza de la historia por un modelo de aula-laboratorio donde se resuelvan problemas sociales. Sin embargo, tal como se recoge en los resultados, el profesorado OE, reconoce carencias en la formación inicial docente sobre este tipo de metodologías, lo que obliga a revisar los programas y planes de formación en los grados de Educación Infantil, Primaria y profesorado de Secundaria.

Si bien este estudio se basa en la tradición de trabajos que rescatan la vida y la experiencia de una personalidad femenina concreta, reivindicamos la integración de contenidos en el aula que diversifiquen el área de actuación de las mujeres como, por ejemplo, el mundo laboral femenino para superar visiones androcéntricas y reduccionistas en la enseñanza de la Edad Media (Castrillo *et al.*, 2021).

Referencias bibliográficas

- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Celorrio-Moreno, S. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (92). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>
- Bowie, C. (2020). *Leonor de Plantagenet. Reina de Castilla. Leona de Inglaterra*. Sílex.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N., y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de Primaria: crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fernández, A. (2015). Género y enseñanza de la historia. En: R. Domínguez (ed.). *Género y enseñanza de la historia* (pp. 29-57). Sílex.
- Fischer, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada.
- Gallo, L.E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Sporte*, 39 (2), 199-205. <http://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- 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 n.º 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Michel, A. (1987). *Fuera moldes: hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. De los Dones.
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa*, 25 (1), 91-117. <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/20957>
- San Martín, A. (2018). *Un pequeño paso en mi ciudad, un gran salto para mi humanidad. Del Monasterio de las Huelgas a la Casa del Cordón*. Patrimonio Nacional, Obra Social La Caixa, Fundación Caja de Burgos. <https://portal.cajadeburgos.com/educa-actividad/404500933/>
- San Martín, A. y Ortega-Sánchez, D. (2022). Atribuciones de género y construcción de identidades en la literatura infantil sobre prehistoria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15 (3), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.973>

- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788): a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- 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. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Silleras, N. (2003). *Queenship* en la Corona de Aragón en la Baja Edad Media: estudio y propuesta terminológica. *Journal of Medieval Hispanic Languages, Literatures & Cultures*, 1 (32), 119-133.
- Teppa, S. (2006). *Investigación-acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Barquisimeto, Excelencia Educativa.

15. Continuidad y cambio en la Ilustración: una propuesta a través de un texto de Jovellanos

PABLO FOLGUEIRA LOMBARDEO

Universidad de Oviedo

U063445@uniovi.es

MARÍA BELÉN SAN PEDRO VELEDO

Universidad de Oviedo

pedromaria@uniovi.es

Introducción

En el año 2015 la Organización de las Naciones Unidas propuso diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible como meta a alcanzar en el año 2030 (Asamblea de la ONU, 2015). De entre ellos, el número dieciséis hablaba de la necesidad de conseguir «paz, justicia e instituciones sólidas», partiendo de la idea de que la existencia de conflictos, la inseguridad, un acceso a la justicia que no sea universal y la falta de instituciones sólidas son una amenaza para el propio desarrollo sostenible. En relación con esto, el Decreto 59/2022 que establece el Currículo de la Educación Secundaria en el Principado de Asturias y que está dentro del marco normativo de la LOMLOE, plantea que «se debe orientar la materia de Geografía e Historia para que se convierta en una herramienta fundamental para la consecución de dichos objetivos».

A su vez, el Consejo de Europa planteó en 2018 la necesidad de que los sistemas y centros educativos doten a su alumnado de las competencias necesarias para que puedan comprender los desafíos a los que se enfrentan y prever las consecuencias de sus acciones, y en relación con esto, la Didáctica de las Ciencias Sociales puede tener un papel capital a la hora de profundizar sobre las culturas democráticas desde los contenidos curriculares, y así se plantearán tareas, situaciones de aprendizaje y unidades de programación que, desde los propios contenidos curriculares, permitan llevar a cabo esa profundización sobre la democracia y las culturas democráticas.

La Comisión Europea, en el marco del Espacio Europeo de la Educación para 2025, propugna una educación basada en el desarrollo de habilidades y competencias, el pensamiento crítico y la alfabetización mediática y digital, 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. En el contexto de la llamada era de la posverdad y del acceso, cada vez mayor, a la información es necesario dotar al alumnado de herramientas que le permitan analizar la veracidad o confiabilidad de los datos. Para ello, la lectura y el trabajo histórico resultan idóneos para la formación de una opinión crítica sobre pasado y presente (Wineburg, 2018; Magalhães y Martins, 2019), ya que la Historia puede contribuir a la formación de ciudadanos críticos e informados, que participen

activamente en la sociedad y se preocupen por el mundo en el que viven (Barton y Levstik, 2004).

López y Schugurensky (2023) proponen un modelo democrático de la enseñanza de la Historia en contraposición al modelo tradicional decimonónico, en el que los estudiantes aprendan a pensar históricamente utilizando destrezas vinculadas al conocimiento histórico, sin olvidar aspectos éticos que desarrollen una conciencia histórica que permita relacionar los problemas del presente con el pasado con el objeto de construir el futuro (Seixas, 2004). La indagación y el trabajo con fuentes primarias y secundarias no solo ayudan al alumnado a pensar históricamente, también le proporcionan herramientas básicas que pueden poner en práctica en su vida cotidiana a la hora de enfrentarse a la información mediática, estableciendo posibles sesgos e intenciones detrás de las mismas. Así, la disciplina es básica a la hora de proporcionar conocimientos que sirvan para entender la ciudadanía, fomentar el sentido crítico ante la diversidad de los datos y brindar la capacidad de manejo de diversas informaciones.

La función formadora de la Historia se caracteriza según Gómez y Miralles (2018) por la búsqueda del desarrollo de la personalidad mediante la promoción del pensamiento crítico, que implica organizar la distinta información para la toma de decisiones y la solución de problemas. Para que la educación histórica contribuya realmente a la promoción de una verdadera cultura democrática, no basta centrar el análisis solo en el pasado, sino también en el presente, interrelacionado ambos, y siempre con la perspectiva del futuro en la mente. En este sentido, el conocimiento de las características y conceptos asociados a los estados de derecho, el estudio de su origen y de su evolución son claves en el enfoque competencial de la educación para una ciudadanía democrática (Gil-Díez, 2022). Así, el informe de la asociación The Civic Mission Schools (citado por Sáez, Molina y Barriga, 2018) ya incluía como práctica contrastada para el fomento del aprendizaje cívico el tratamiento en el aula de conceptos asociados al gobierno y a la Historia junto con el tratamiento de temas actuales. De este modo, el análisis de conceptos como la separación de poderes en origen y en la actualidad pueden resultar idóneos no solo para el desarrollo de una conciencia histórica, sino también para que el alumnado pueda enfrentarse con herramientas analíticas adecuadas a las distintas visiones sobre el concepto reflejadas por los medios en el presente.

Objetivos

En este texto se plantea el diseño de una tarea dentro de una situación de aprendizaje en la que el alumnado trabaje de manera práctica los conceptos relativos a la separación de poderes dentro del pensamiento ilustrado. De esta manera, la tarea servirá para llevar a cabo una profundización en el concepto de separación de poderes, ya planteado en la Grecia clásica (Touchard, 1990a), y más en concreto en el Libro XI de la *Política* de Aristóteles, luego planteado por John Locke (1632-1704), teórico de la revolución inglesa (Touchard, 1990a, pp. 474-475), y finalmente desarrollado en la Ilustración, especialmente por Montesquieu (1689-1755), que fue el principal teórico de la separación de poderes (Touchard, 1990b). Este autor planteaba que en un gobierno moderado era necesaria la existencia de contrapesos, «que el poder detenga al poder», lo que implica la necesidad de unos poderes separados en el sentido

de que no estén en las mismas manos, pero que presenten armonía y equilibrio entre ellos (Touchard, 1990b). Sin embargo, a pesar de esto que se comenta, la separación de poderes no tuvo demasiado peso en el Despotismo Ilustrado, que plantearía reformas sin salirse del absolutismo (Morodo, 1962; Touchard, 1990b).

Además, esta tarea no solamente servirá para profundizar en los contenidos relativos a la separación de poderes, sino que también servirá, por un lado, para llevar a cabo una reflexión sobre los orígenes del concepto de separación de poderes y su aplicación en la actualidad, y, por otro lado, para que el alumnado se acerque a la Historia a través de fuentes primarias (Seixas y Morton, 2013), propiciando el desarrollo del pensamiento histórico (Wineburg, 2001). De hecho, el uso de fuentes primarias es fundamental también para el desarrollo del sentido crítico, analizando y contextualizando la información que aparece en dicha fuente, y también contrastándola con la que puede aparecer en otras fuentes diferentes (Magalhães y Martin, 2019).

Metodología

La separación de poderes

El desarrollo de la tarea planteada se sitúa dentro de una situación de aprendizaje, concretamente una en la que se van a trabajar los saberes básicos relativos a las transformaciones políticas. Esta situación de aprendizaje llevaría por título «La transformación política de los seres humanos: de la servidumbre a la ciudadanía», y en ella se trabajarían contenidos relativos al final del Antiguo Régimen en el siglo XVIII y la llegada de los sistemas democráticos a través de las revoluciones liberales burguesas desde finales del siglo XVIII y en el siglo XIX.

De esta manera, esta situación de aprendizaje serviría para conocer las transformaciones políticas que supusieron pasar de las monarquías absolutas a los regímenes liberales a través de ideas como las de igualdad, democracia y separación de poderes, lo que permitirá que el alumnado se acerque al surgimiento de estas.

Dentro de esta situación de aprendizaje se plantea el uso de diversas tareas, partiendo una de ellas del uso del fragmento de un texto del ilustrado gijonés Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811), titulado: «Reflexiones sobre la democracia».¹⁶ Este texto habría sido escrito en primera década del siglo XIX, posiblemente en 1809, durante la Guerra de Independencia, en un momento en el que Jovellanos consideraba que la separación de poderes sería necesaria en el contexto en el que se encontraba el país (Fernández Sarasola, 2011).

La elección de este texto responde a una doble motivación. En primer lugar, porque el trabajo con fuentes primarias es fundamental en el desarrollo del pensamiento histórico, permitiendo además obtener evidencias claras de lo que se está estudiando (Seixas y Morton, 2013). En segundo lugar, la idoneidad del propio texto que refleja de manera clara el concepto de separación de poderes en la Ilustración, idea que sería muy influyente en los movimientos revolucionarios que dieron lugar al final del Antiguo Régimen durante el siglo XIX.

16. Si bien hay disponibles diferentes transcripciones de este texto, como por ejemplo la disponible en Jovellanos (2006, pp. 214-216), se ha optado por llevar a cabo una nueva transcripción a partir del texto manuscrito de Somoza que se encuentra en el Archivo Municipal de Gijón y que puede consultarse en la Biblioteca Virtual de Asturias (s. f.). Tanto la ortografía como la puntuación se han actualizado.

Para el desarrollo de la tarea, se propone utilizar las siguientes líneas del texto:

Los antiguos no conocieron bien ni establecieron jamás la separación de los tres poderes [...].

Suponiendo que un gobierno mixto, donde estos tres poderes están separados, la Constitución de España, aunque imperfecta, era en la Media Edad de las mejores de Europa.

Toda su imperfección consistía en que los tres poderes, aunque virtualmente separados, realmente no eran independientes. Los reyes, eran superiores a las Cortes y a los tribunales, y por eso los tres poderes venían a refundirse virtualmente en ellos.

Pero si para perfeccionar nuestra Constitución, no solo separasen del todo los tres poderes, sino que se los hiciese del todo independientes y libres, se caería en mayores inconvenientes.

Si el Rey pudiese hacer la guerra o la paz, proveer a la defensa exterior o a la tranquilidad externa del Estado, crear empleos, señalar recompensas a su arbitrio, en suma, obrar en todas sus atribuciones sin más regla que su voluntad, luego arruinaría al Estado con sus caprichos.

Si las Cortes pudiesen hacer leyes, y sancionarlas, y llevarlas a ejecución sin intervención de nadie, [...] si quisiesen, se apoderarían del poder ejecutivo y [podrían] burlar el judicial; podrían forzar a este a juzgar por leyes injustas, y a aquel, a ejecutarlas; en fin, unas Cortes de un año, podrían deshacer en un día cuanto hubiesen establecido las de un siglo.

Si el poder judicial pudiese juzgar libremente, ya en casos no determinados por la ley, ya interpretando la ley a su arbitrio se convertiría por este medio indirecto del poder legislativo, y ya no serían las leyes, sino los hombres, los que dispusiesen de la fortuna y libertad de los individuos.

Debe, pues, la Constitución poner un límite a la independencia de estos poderes, y este límite no puede hallarse sino en una balanza que mantenga entre ellos el equilibrio.

La propuesta didáctica

El desarrollo de la propuesta implicaría, por un lado, resumir las ideas que se plantean en el texto en relación con la separación de poderes, para después, realizar una comparativa entre lo que el fragmento esboza y la separación de poderes en la actualidad, planteando también la búsqueda de información y su análisis.

La tarea se iniciaría situando al alumnado en el contexto histórico en el que se enmarcan las ideas de Jovellanos como paso previo al análisis del texto en base a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las principales ideas de la separación de poderes en la Ilustración? ¿De qué manera se expresan en el texto?

Al tratarse de un texto en el que se detallan las limitaciones que tendría la separación de poderes si finalmente se aplicase en el país, y en el que también se plantea la necesidad de un equilibrio entre ellos, se percibe el contraste que la idea de separación de poderes supone con respecto a la concentración de poderes en la figura del monarca absoluto que caracterizaba al Antiguo Régimen. Así, el trabajo con este texto, además de permitir el conocimiento de la separación de poderes en la Ilustración a través del análisis de las ideas planteadas por Jovellanos, también plantea la posibilidad de llevar a cabo una comparación con las formas políticas propias del absolutismo, tan distintas a las planteadas por muchos ilustrados, llevando así a una comprensión general de las transformaciones que se van a producir desde finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX. Esto, a su vez, también posibilitaría que el alumnado se acercara al concepto de cambio y continuidad (Seixas y Morton, 2013) a través de la

comparación de estas ideas de separación de poderes con las dominantes durante el Antiguo Régimen.

Posteriormente, se llevará a cabo la lectura y análisis de algunos artículos de la Constitución Española relativos a los diferentes poderes, que se incluyen en los títulos III (artículo 81), IV (artículo 97) y VI (artículo 117) de la Carta Magna, con el objeto de realizar una comparativa entre la separación de poderes en la Ilustración y la separación de poderes en el ordenamiento jurídico actual en base a las siguientes cuestiones: ¿En qué consiste la separación de poderes en la actualidad? ¿Cuáles son las principales similitudes y diferencias que se observan en la idea de la separación de poderes durante la Ilustración y en la actualidad?

De esta manera, se espera que el alumnado participante alcance un conocimiento mucho más global de la separación de poderes no solamente en la Ilustración sino en la actualidad.

Finalmente, para que el alumnado adquiera conciencia histórica interrelacionando fenómenos del pasado y del presente, se planteará en el aula, a modo de problema, la siguiente actividad en grupos:

Hoy en día en muchos medios de comunicación se recogen opiniones que afirman que en realidad no existe realmente la separación de poderes. ¿Es cierto? Realizad una búsqueda en Internet de noticias que traten la separación de poderes en España, analizando críticamente la visión que se aporta en los diferentes medios de comunicación sobre ella, distinguiendo entre hechos y opiniones y estableciendo posibles motivaciones. Comparadla con la información tratada anteriormente y estableced vuestras hipótesis.

A través de la realización de un debate final cada grupo deberá presentar sus conclusiones argumentadas.

Resultados y discusión

El principal resultado que se propone en esta comunicación es el diseño de la propia tarea, que debería llevar, por un lado, a entender el concepto de separación de poderes, pero también debería permitir la toma de conciencia de la importancia que esta separación de poderes tiene en las democracias actuales. Para ello, el uso de fuentes primarias de época de la Ilustración confrontadas con la información obtenida a través de búsquedas en internet ayudaría a que el estudiantado pudiera darse cuenta de la importancia de esos conceptos de la Ilustración también en la actualidad.

A la vez, la propia tarea debería ayudar al desarrollo de conceptos de segundo orden dentro del pensamiento histórico, como el uso de fuentes primarias, que permite el conocimiento del pasado de manera directa. Además, a través de esas fuentes primarias, siempre que se analicen en su contexto, se pueden obtener evidencias claras de lo que se está estudiando (Seixas y Morton, 2013, pp. 40-73), en este caso del desarrollo de una idea de la separación de poderes.

En segundo lugar, sirve también para el desarrollo del concepto de cambio y continuidad, que implica que el alumnado debe asimilar el cambio como un proceso que puede acelerarse, ralentizarse o incluso retroceder (Seixas y Morton, 2013, pp. 74-101), de manera que pueda

ver tanto el transformaciones y permanencias en el proceso histórico. En este caso se distinguiría cómo la idea de separación de poderes, ajena a la monarquía absoluta del Antiguo Régimen, es central en los sistemas democráticos actuales, lo que supone un cambio.

Conclusiones

A lo largo de esta comunicación se ha diseñado una tarea que sirve igualmente para el tratamiento de conceptos de primer orden, como el de separación de poderes, como del desarrollo de conceptos de segundo orden, en este caso el de uso de fuentes primarias y el de cambio y continuidad. A través del análisis de un texto de la Ilustración, mediante la lectura de artículos de la Constitución de 1978 y finalmente, a través de la búsqueda en internet de noticias sobre las diferentes visiones acerca de la separación de poderes se ha podido llevar a cabo la comparación de esas ideas ilustradas con la manera en la cual se ve la separación de poderes hoy, mostrando la importancia de la Historia como herramienta en la comprensión no solo del pasado, sino también del presente.

Por todo ello, se considera que es una tarea que puede contribuir a la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global de acuerdo con lo planteado tanto en el Currículo Oficial del Principado de Asturias, como en la propia Ley Orgánica, como en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Asamblea de la ONU, 2015).

Referencias bibliográficas

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Biblioteca Virtual del Principado de Asturias (s. f.). *Reflexiones sobre la Democracia*. https://bibliotecavirtual.asturias.es/i18n/consulta/resultados_ocr.cmd?autor_numcontrol=&material_numcontrol=&id=34044&tipoResultados=BIB&posicion=1&forma=ficha
- Constitución Española. 29 de diciembre de 1978 (España).
- Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. 1 de septiembre de 2022. BOPA Núm. 169.
- Fernández Sarasola, I. (2011). *El Pensamiento Político de Jovellanos. Seis Estudios*. In Itinere.
- Gil-Díez, I. (2022). La formación ciudadana requiere la adquisición de una cultura democrática. En P. L. Domínguez (Coord.), *8 ideas clave. Educación ciudadana. Un enfoque competencial* (pp. 19-28). Graó.
- Gómez, C. J., y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex Universidad.
- Jovellanos, G. M. (2006). *Obras Completas* (Vol. 11). KRK.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE Núm. 340.
- López, R. y Schugurensky, D. (2023). History Education and Democracy. En C. J. Gómez (Ed.), *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 13-24). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003289470-3>
- Magalhães, O. y Martins Freitas, E. (2019). Contributo para uma Reflexão sobre Pósverdade e Ensino de História. En Moreno-Vera, J. R. y Monteagudo-Fernández, J. (eds.). *Temas Controvertidos en el Aula. Enseñar Historia en la Era de la Posverdad* (pp. 17-26). Murcia: Edtium.
- Morodo, R. (1963). La reforma Constitucional en Jovellanos y Martínez Marina. *Boletín Informativo del Seminario de Derecho Político*. 2, 79-93.
- Sáez, I., Molina, J. y Barriga, E. (2018). La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En R. López, P. Miralles, J. Prats (dirs.) y C. J. Gómez (coord), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (105-121). Barcelona: Graó.
- Seixas, P. (ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto University Press.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Shemilt, D. (2018). Assessment of Learning in History Education: Past, Present, and Possible Futures. En S. A. Metzger y L. McArthur Harris (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 449-471). Wiley Blackwell.
- Touchard, J. (1990a). *Historia de las Ideas Políticas* (Vol. 1). Círculo de Lectores.
- Touchard, J. (1990b). *Historia de las Ideas Políticas* (Vol. 2). Círculo de Lectores.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It´s Already on Your Phone)*. The University of Chicago Press.

16. Adaptación de prácticas museísticas a entornos educativos con alta diversidad cultural: la pertenencia, la inclusión y la participación

LAIA DELFA LOBATO

Universitat de Barcelona

ldelfa@ub.edu

Introducción

Solo en Cataluña hay más de 700 centros de enseñanza de los considerados de alta complejidad (Comas y Riera, 2019). Estos son centros que normalmente por su ubicación, y sobre todo por el perfil socioeconómico de las familias de los alumnos, así como por el número de alumnos con necesidades específicas y especiales y/o por el número de alumnos recién llegados al país, presentan unas necesidades a cubrir con recursos suplementarios (Barrera, 2021; Fernández-Rodrigo, 2020). Y, por definición, es precisamente en estos centros de alta complejidad que se da también una alta diversidad cultural. Así pues, el objetivo de estos centros, más allá de la propia enseñanza pasa también por evitar la segregación escolar de los alumnos más vulnerables.

Asociado a esto tipo de complejidad aparecen unos conceptos que es más necesario que nunca trabajar cuanto antes, para lograr que no solo en el ámbito escolar, si no también fuera de él los alumnos tengan claros tanto sus derechos como deberes como ciudadanos. Que sepan identificar su identidad y lo que la caracteriza y al mismo tiempo sepan respetar a personas con identidades diferentes, respetándose también a sí mismos, y sean capaces de enriquecerse del compartir. Se trata de conceptos como el pertenecer, la inclusión (y exclusión) la identidad y la participación entre otros.

Paradójicamente, en el campo de los museos y las instituciones culturales, por su naturaleza, hace años que se plantean fórmulas para trabajar estos mismos conceptos, e incluso para remediar la mala aproximación o exposición del público a los mismos. No obstante, durante los últimos años ha habido una concienciación por parte de la sociedad en general, y por el mundo de la cultura en particular, de la importancia de tratar estos temas y conceptos de forma adecuada, entendiendo los museos y las instituciones culturales y patrimoniales como espacios de diálogo capaces de engendrar iniciativas tan interesantes como el Burning Museum de Ciudad del Cabo, o el World Art and Memory Museum.

Así pues, en la presente investigación se pretende abordar como los museos y las instituciones culturales, siendo claramente aliados en el ámbito de la enseñanza, tanto en la formal como en la no formal, pueden ser útiles para trabajar los conceptos anteriormente citados. Tanto tomando como ejemplo sus prácticas para trasladarlas de forma directa al aula, como siendo el catalizador que ayude a trabajar dichos conceptos y ayude a su comprensión.

Para ello se llevará a cabo una revisión bibliográfica que pretende aglutinar información referente a cómo las instituciones culturales y sus prácticas pueden ayudar a tratar concep-

tos como el pertenecer, la identidad, la participación, la inclusión y la exclusión que pueden resultar complejos o complicados de trabajar en el aula, y sobre todo en aquellos centros considerados de alta complejidad por sus características, su alta diversidad cultural y muchas veces la heterogeneidad de sus alumnos.

Método

Criterio de elegibilidad

Los criterios de inclusión para esta revisión bibliográfica fueron: 1) artículos publicados sobre educación y museos en el aula, que refieran o no al tratado de conceptos complejos; 2) los artículos tenían que estar disponibles en inglés, francés, español o catalán; 3) los artículos tenían que haber sido publicados entre 2018 y 2022, para disponer de esa información más reciente; 4) los artículos pueden tratar ejemplos concretos o generalidades; 5) las prácticas analizadas pueden estar dirigidos a alumnos de todas etapas educativas; 6) quedan excluidos capítulos de libros, libros, así como artículos y revisiones sobre conferencias.

Estrategia de búsqueda

Para identificar la bibliografía adecuada para esta revisión bibliográfica, se llevó a cabo una búsqueda en las bases de datos Web of Science (WOS) y SCOPUS. La búsqueda se restringió para los artículos publicados entre 2018 y 2022.

La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos seleccionadas en diciembre de 2022. Las palabras clave utilizadas, referidas a las actividades museísticas y culturales llevadas a cabo dentro de las aulas fueron las siguientes (*museums; education; classroom*). Para WOS los criterios de búsqueda se aplicaron a *topic*, mientras que en SCOPUS se aplicaron en *title-abstract-key words*. En ambos casos la búsqueda se aplicó en todas las bases de datos.

Resultados de la búsqueda

Un total de 287 documentos fueron identificados en la búsqueda, 59 de los cuales eran duplicados. Un total de 228 documentos fueron analizados teniendo en cuenta el idioma en el que estaban escritos, así como valorando su título y resumen; 29 fueron excluidos por estar escritos en idiomas no comprendidos, 43 fueron excluidos por no estar relacionados con la temática del estudio, 44 por estarlo de forma tangencial y 1 por no ser localizado. Finalmente 111 documentos fueron íntegramente evaluados, de los cuales 19 fueron considerados idóneos para ser incluidos en la investigación (Fig. 1).

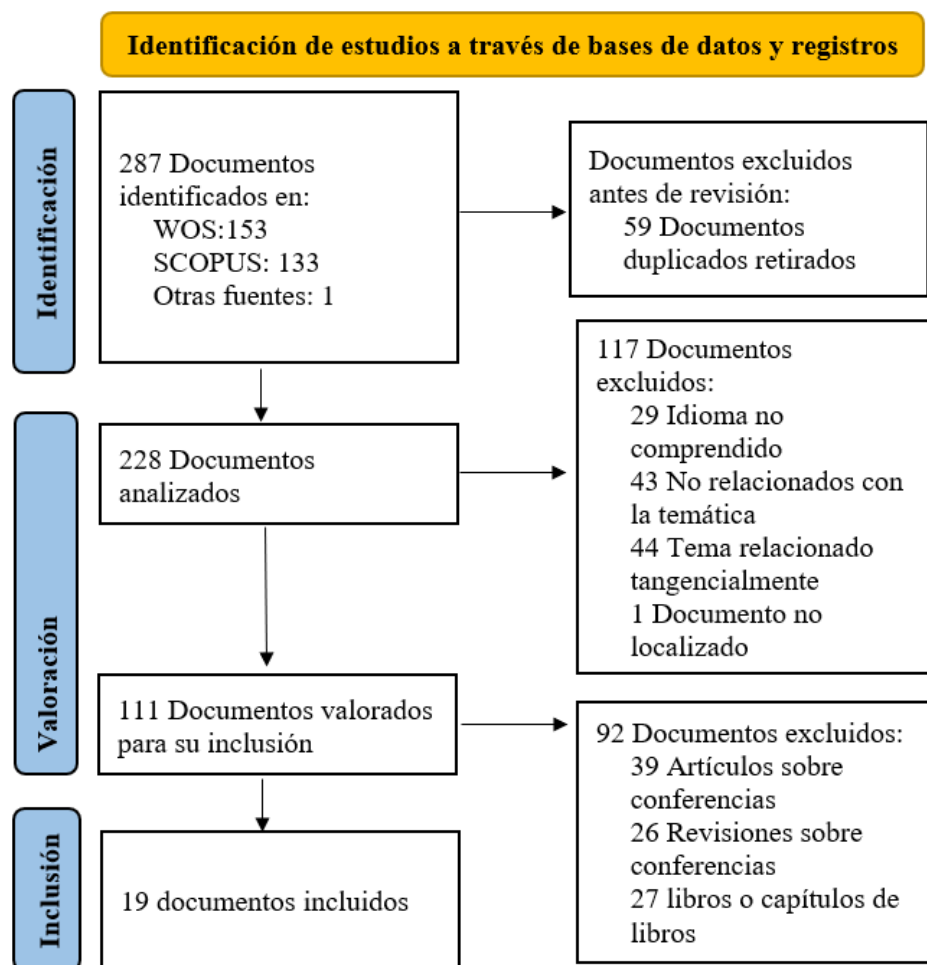


Figura 16.1. Diagrama de flujo de los documentos incluidos. Fuente: elaboración propia.

Resultados

Museos e instituciones culturales, aliados en la educación formal

Los museos llevan desde finales del siglo xx, siendo cómplices en la educación de los más jóvenes. Han sido desde entonces espacios a visitar en términos educativos indispensables, y un recurso utilizado por muchos maestros y educadores (Bradbury, 2021; Ishiguro *et al.*, 2021; Islek, 2021). Los museos permiten, entre otras cosas, aprender mediante objetos, es decir aprender mediante la materialidad (Ateş y Lane, 2019; Barzanò *et al.*, 2020; Carter, 2018; Islek, 2021) conceptos divergentes entre el ayer y el hoy, siendo conscientes de las diferencias y similitudes entre tiempos pasados y presentes (Islek, 2021). Al mismo tiempo estos espacios culturales, expertos en preservar no solo la materialidad si no también el espíritu de las etapas históricas pasadas y las civilizaciones que en otros tiempos habitaban, ayudan a crear en la mente de los más jóvenes conciencia histórica a la par que cultural, y a fomentar en ellos el pensamiento crítico (Islek, 2021; Jaén Milla, 2022).

En el caso de los museos científico-técnicos, dependiendo de la temática del mismo, también pueden ayudar a entender conceptos científicos mediante artilugios presentes en la misma institución ayudándoles de nuevo a entender y comprender conceptos bastamen-

te complejos (Ateş y Lane, 2019; Ishiguro *et al.*, 2021; Mujtaba *et al.*, 2018). Hay estudios que también demuestran la importancia de incorporar interacciones con el arte, por ejemplo, mediante visitas a museos, desde temprana edad, para que los más jóvenes estrechen lazos con el arte y la cultura de forma temprana, reforzando su educación visual y artística, brindándoles también la posibilidad de encontrar referentes (Arriaga, 2021; Ishiguro *et al.*, 2021; Vaquero Cañestro y Texeira Jiménez, 2021).

Es pues, evidente que los museos e instituciones culturales llevan años siendo aliados para los profesionales de la educación formal, quienes llevan años organizando actividades de aprendizaje en estos espacios (Islek, 2021), donde los estudiantes aprenden de forma diferente, obteniendo beneficios a nivel académico, y donde además pueden obtener beneficios a nivel cognitivo, social y afectivo (Islek, 2021; Mujtaba *et al.*, 2018).

Hay que añadir que este tipo de proyectos o actividades no tienen su duración limitada por el tiempo que los estudiantes pasan en la institución, todo lo contrario. En una buena organización, donde se busca el aprovechar al máximo los recursos y beneficios a nivel educativo que estas instituciones pueden aportar, es importante hacer un trabajo previo, evidentemente un trabajo durante la visita y un trabajo posterior a la misma (Escribano-Miralles *et al.*, 2021; Islek, 2021). Precisamente en este trabajo en el aula, sobre el museo, es donde pueden tener cabida todas esas actividades que tomando como ejemplo lo percibido en la institución pueden ayudar a los estudiantes a reflexionar y tratar temas y conceptos tan complejos como la identidad, o el pertenecer, tan presentes en un mundo multicultural y globalizado como el actual, y sobre todo en centros ubicados en zonas donde esta heterogeneidad cultural e identidad se ve acentuada, y por lo tanto debe ser trabajada de forma adecuada desde temprana edad.

Las nuevas tecnologías pueden tener también un papel importante en la relación entre museos y educación. Esta puede estar presente en el mismo museo, pero, sobre todo, como se desarrollará más adelante, puede ser muy útil para trasladar la institución dentro del aula (Aristeidou *et al.*, 2022; Beck y Warren, 2020; Mujtaba *et al.*, 2018).

El museo en el aula

Varios son los ejemplos de museos que han sido literalmente trasladados o incluso originados en un aula y estos son tan variados como las temáticas que tratan, como en el caso de las instituciones reales, en esta revisión bibliográfica se destacan cuatro investigaciones centradas en este tipo de iniciativas (Aristeidou *et al.*, 2022; Beck y Warren, 2020; Bradbury, 2021; Mobile Museum Project, 2019).

Beck y Warren (2020) tratan el caso de herramientas que ofrecen museos on-line, y que han sido implementadas en Estados Unidos orientado a que los alumnos de escuelas rurales tengan la misma oportunidad que los alumnos de escuelas ubicadas en ciudades en cuanto al acceso al arte, y que esto no afecte la calidad de su conocimiento sobre el arte y como esto puede condicionar, incluso, a su futuro laboral. Recientemente estudios demuestran que los alumnos de escuelas rurales están en una clara desventaja en cuanto al acceso al arte y a la cultura a través de museos y como esto acaba afectando al resultado de los exámenes y por consiguiente a su carrera académica y finalmente laboral.

Otro ejemplo de cómo las nuevas tecnologías pueden ayudar a traer los museos dentro del aula se explora en la obra de Aristeidou *et al.* (2022), cuyo principal objetivo de esta inves-

tigación no era otra que la de saber sobre las experiencias, así como las expectativas de los maestros a la hora de decidirse a llevar a cabo una experiencia como la de realizar un tour virtual a un museo con sus alumnos. Dicha investigación argumenta que uno de los motivos principales de la utilización de recursos como los descritos no es otra que la de fomentar el interés para los museos y la cultura los estudiantes.

Es importante extraer de la citada investigación no solo las conclusiones que se le derivan, si no también hacer la reflexión de como poder aprovechar este tipo de recursos, dado que en un momento pospandémico como el actual este tipo de recursos, museos virtuales, tours virtuales, etc. han crecido y son más accesibles, y es importante pues reflexionar sobre su existencia y posibles usos en las aulas.

Es pues evidente que las nuevas tecnologías son una buena herramienta para hacer entrar los museos y el arte en las aulas, no obstante, las nuevas tecnologías no son la única forma de acercar el arte a las aulas, pues los propios centros educativos pueden contener obras de arte y pedazos de cultura acercando así el papel de espectador a los alumnos, invitándoles a reflexionar, a admirar y a ser críticos con lo que ven y experimentan (Bradbury, 2021). En el artículo de Bradbury (2021) vemos que, en 1947, en tiempos de postguerra, en Gran Bretaña, ya asomaban intenciones de transformar la educación, entre otras cosas, incluyendo en ella el arte y la cultura de forma directa. Por este motivo entre 1947 y 1969, con la intención que los alumnos de los centros educativos estuvieran en contacto directo con obras de arte originales, y como parte del programa de educación visual, los llamados «compradores del ámbito de la educación» fueron invitados a la exposición llamada *Pictures of school* a comprar obras de arte contemporáneo de artistas británicos. El destino de las obras compradas por, sobre todo autoridades locales en términos de educación, no era otro que los propios centros educativos.

El motivo principal de la detallada iniciativa, la cual fue promovida por la artista y educacionista Nan Youngman, no era otro que la de educar a las nuevas generaciones para que tuvieran espíritu crítico, que fueran capaces de juzgar y evaluar, no solo el arte, sino todo lo que les rodeaba. Siendo tiempos de postguerra se consideraba también necesario recuperar también el país a nivel cultural, promoviendo el interés por el arte y la cultura desde los centros educativos.

De hecho, en el *teachers' handbook* del proyecto *Curating a School Museum* (Mobile Museum Project, 2019), también se hace referencia al hecho de que crear school museums es decir los museos escolares, ya era un recurso utilizado a finales del siglo diecinueve, de nuevo en Gran Bretaña, derivado de la enseñanza basada en objetos. En este mismo documento se dan pautas para que los maestros creen museos en sus propias aulas, junto con sus estudiantes. Se hace hincapié en el hecho de que participar de un proyecto de este tipo, en el cual los estudiantes crean su propio museo, puede llegar a ser muy enriquecedor y puede ser clave para entender conceptos complejos.

Abordar conceptos complejos en el aula desde los museos

Es importante reflexionar no solo la relación entre museos y educación, si no también aquello que une dos instituciones tan necesarias como el museo y la escuela, así como lo que las divide (Arriaga, 2021). En ambos casos, siendo instituciones de carácter social, se ha analizado y determinado que en ellas se percibe un determinado orden social, económico y político,

dependiendo de la ideología que las lidere o matice (Arriaga, 2021). Este hecho pues, puede ser influyente a la hora de tratar conceptos como la identidad, la multiculturalidad o el pertenecer, no obstante, en la actualidad nos vemos en la obligación de aprender de los errores cometidos en el pasado, donde en ambas instituciones se presentaban desigualdades por razón de género o raza en pro del canon normativo (Arriaga, 2021).

Actualmente existen varios ejemplos de cooperación entre centros de enseñanza y museos e instituciones culturales para tratar temas como la identidad, el pertenecer y la exclusión en zonas con alta un alto grado de multiculturalidad o vulnerabilidad entre las familias, lo que suele conllevar que los centros educativos de esas zonas sean de alta complejidad.

Dada la configuración multicultural de un país como Estados Unidos, en él se pueden encontrar varios ejemplos en donde arte, cultura y educación aúnan fuerzas para trabajar dichos conceptos. Uno de ellos es el *TCLA program*, un proyecto el cual nace con la intención de preparar a maestros para en aulas donde haya una diversidad cultural y lingüística notable, y el cual se caracteriza por trabajar desde la integración del arte en la educación (Sprott *et al.*, 2020). No obstante, dadas las características esperadas en las aulas, este proyecto pone en el centro de sus actividades el trabajar conceptos como la diversidad cultural y la justicia social, dando respuesta a las necesidades de los centros educativos en los que se encuentran o se encontrarán los maestros que participan del programa (Sprott *et al.*, 2020). El objetivo es, además de trabajar dichos conceptos, es también mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, mejorar su reflexión y su identidad cultural, así como la convivencia entre estudiantes en un entorno multicultural (Sprott *et al.*, 2020).

Siguiendo el mismo patrón que el proyecto anterior, y trabajando la tolerancia entre estudiantes de diferentes orígenes culturales con diferentes lenguas dominantes, encontramos un programa realizado en el Balton Museum of Art, ubicado en Austin, Texas, donde se ofrecen lecciones bilingües (español – inglés) en el propio museo (Lehman *et al.*, 2018). Este tipo de lecciones en la galería permiten que todos los estudiantes puedan expresarse en la lengua que más cómodos les haga sentir, y a la vez les permita aprender nuevo vocabulario tanto en su lengua materna como en su lengua secundaria, a la vez que les ayuda a definir o redefinir su identidad y a afirmar quienes son y qué les caracteriza (Lehman *et al.*, 2018).

Este proyecto, además, es especialmente interesante dado que trabaja evidentemente la identidad de los estudiantes y refleja de forma muy clara como los museos se pueden ser unos grandes aliados de los centros educativos, si tienen en cuenta las necesidades de los centros educativos de la sociedad que les rodea (Lehman *et al.*, 2018).

Otra iniciativa interesante, en este caso engendrada en España, es el caso del museo online Museari (Huerta, 2021b, 2021a). Un museo cuyo principal objetivo se centra en trabajar la diversidad sexual a través de la educación artística y la historia (Huerta, 2021b, 2021a). A pesar de que en este caso no se tratan explícitamente conceptos asociados a los centros considerados de alta complejidad, sí que se puede ver como un ejemplo de cómo a través del arte se trabajan conceptos tan complejos como el de la identidad y diversidad sexual (Huerta, 2021b, 2021a). Ciertamente, en este proyecto, de forma tangencial, también se trabajan conceptos más estrechamente relacionados con la realidad que se encuentra en los centros de alta complejidad, como son la interculturalidad, asociada a la alta diversidad cultural, o las realidades disidentes (Huerta, 2021b, 2021a).

En la misma línea que Museari encontramos el Proyecto D_SEA: Diversidad, Sexualidades y Arte, una iniciativa en la que se ven involucradas dos instituciones de renombre como son el Museo Nacional Thyssen Bornemisza y el Museo Nacional del Prado, y que va dirigida a jóvenes estudiantes de bachillerato (Ugena, 2022). En este caso se trata de realizar un recorrido por la institución, haciendo parada para apreciar ciertas obras de arte que son cuidadosamente seleccionadas para posibilitar la reflexión sobre diferentes realidades afectivo-sexuales (Ugena, 2022). En este caso además destaca la interdisciplinariedad de los profesionales implicados en el proyecto coincidiendo en él profesionales de la salud, de la educación (tanto docentes como educadores de los museos) (Ugena, 2022).

Este proyecto invita a los jóvenes, a reflexionar de forma crítica sobre conductas sexistas, racistas o LGBTQIA+fóbicos. Además, a través de las actividades propuestas les ayuda a conocerse más a si mismos, y a conocer las realidades de los demás (Ugena, 2022). Añadir, en relación con este y otros proyectos una reflexión importante ante la utilización del arte y los museos en el tratado de la identidad, en su versión más compleja, y es que el arte y la cultura posibilitan el encontrar referentes, y la oportunidad de las comunidades puedan verse reflejadas (Huerta, 2021b; Pena-Zabala y Porcel-Ziarsolo, 2019; Ugena, 2022).

Concluir este apartado haciendo hincapié en como los museos y el mundo de la cultura en general ha sido capaz de evolucionar y corregir errores del pasado, pasando a ser auténticos ejemplos de como tratar temas tan complejos como la identidad, la pertenencia o la exclusión, ofreciendo recursos e implicándose en proyectos involucrando al mundo educativo para trabajar de la mano en la creación de una sociedad tolerante a la vez que diversa.

Conclusión

Es evidente que la relación entre museos y educación está presente en la sociedad y en las instituciones educativas. Tan es así que es algo sobre lo que se reflexiona desde incluso la formación al profesorado (Arriaga, 2021). Más allá de los temas obvios en los que los museos pueden ser un refuerzo para la educación formal, dentro del currículum escolar, como puede ser el arte o la historia, estos pueden ser también grandes aliados para tratar temas o conceptos más complejos y abstractos como pueden ser la identidad, la pertenencia o la exclusión.

Los conceptos anteriormente citados, si bien es cierto es necesario tratarlos en todas las aulas, cobran una relevante importancia en las aulas o centros de alta complejidad. Es decir, aquellos donde por su ubicación presentan una alta heterogeneidad entre los estudiantes, incluyendo alumnos de diferentes culturas, que hablan diferentes lenguas maternas o que pertenecen a una familia con un perfil socioeconómico que les clasifica como dentro de la vulnerabilidad. Así pues, las características de estos centros hacen necesario tratar de forma correcta la diversidad, en su amplio espectro.

Museos y centros educativos guardan una estrecha relación, dado que ambos son instituciones de carácter social, indispensables para las sociedades actuales teniendo en cuenta todo lo que a esta pueden aportar. No obstante, hay que tener en cuenta que pueden ver influida su manera de tratar ciertos temas y conceptos según la ideología de los gestores de cada institución.

Hay diversos ejemplos de cómo museos, y otro tipo de instituciones culturales históricamente habían errado de manera clara en el tratamiento de la pluralidad y diversidad cultural. Si bien históricamente en el mundo de los museos ha habido claras muestras de falta de empatía e incluso de desprecio hacia otras culturas e identidades, en la actualidad este tipo de instituciones trabajan con mucho desempeño conceptos como la identidad (de raza, sexual, etc.) y la pertenencia, intentando evitar la exclusión de cualquier tipo, mostrándose abiertos y plurales. Por este motivo los museos pueden ser unos aliados clave para los centros educativos en el tratado de estos conceptos más complejos.

Museos e instituciones culturales deben (y suelen) formar parte activa del tejido social de la sociedad que les acoge, y esto conlleva ser conscientes de las necesidades de la comunidad, y por esta razón, como se ha visto, en zonas con centros educativos de alta complejidad aparecen proyectos e iniciativas de museos e instituciones culturales orientados a tratar esta pluralidad cultural, lingüística y social. Es en este punto donde los centros educativos, los cuales en algunos casos ya se ven implicados en este tipo de proyectos, pueden entender a los museos e instituciones culturales como aliados, extendiendo el museo y todo lo que este brinda, al aula, adaptando y trasladando esos aciertos en prácticas museísticas al centro.

Referencias bibliográficas

- Aristeidou, M., Kouvara, T., Karachristos, C., Spyropoulou, N., Benavides-Lahnstein, A., Vulicevic, B., Lacapelle, A., Orphanoudakis, T. y Batsi, Z. (2022). Virtual museum tours for schools: teachers' experiences and expectations. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, 2022-marzo* (pp. 201-209). <https://doi.org/10.1109/EDUCON52537.2022.9766548>
- Arriaga, A. (2021). Aportaciones desde el feminismo para la formación del profesorado en el uso de los museos como recursos educativos. Un ejemplo de aprendizaje-servicio. *Eari Educación Artística Revista de Investigación*, 12 (12), 201. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20448>
- Ateş, A. y Lane, J. F. (2019). Analysing school-museum relations to improve partnerships for learning: a case study. *TeĖitim VBlım*. <https://doi.org/10.15390/eb.2019.8017>
- Barrera, J. (2021). Escuelas de alta complejidad. *La Vanguardia*. <https://blogs.lavanguardia.com/una-mirada-particular/2021/07/21/escuelas-de-alta-complejidad-90080/>
- Barzanò, G., Amenduni, F., Cutello, G., Lissoni, M., Pecorelli, C., Quarta, R., Raffio, L., Regazzini, C., Zacchilli, E. y Ligorio, M. B. (2020). When the place matters: moving the classroom into a museum to re-design a public space. *Frontiers in Psychology*, 11(junio). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00943>
- Beck, D. y Warren, S. (2020). Rural art teachers' access: one museum's online art curriculum. *Pedagogies*, 15(2), 146-163. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1684921>
- Bradbury, N. (2021). Pictures for Schools: visual education in the classroom and the art gallery. *Paedagogica Historica*, 57(1-2), 126-144. <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1881132>
- Carter, D. (2018). Narrative learning as theory and method in arts and museum education. *Studies in Art Education*, 59(2), 126-144. <https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1442548>
- Comas, M. y Riera, J. (2019). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*.

- Escribano-Miralles, A., Serrano-Pastor, F. J. y Miralles-Martínez, P. (2021). The use of activities and resources in archaeological museums for the teaching of history in formal education. *Sustainability (Switzerland)*, 13 (8). <https://doi.org/10.3390/su13084095>
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por covid-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 191-194. <https://doi.org/10.5209/soci.69266>
- Huerta, R. (2021a). Incorporating sexual diversity with Museari through the project «Second Round». *Musicoguía*.
- Huerta, R. (2021b). Museari, educar en arte LGTB para Superar la homofobia y la transfobia. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 10 (2), 43-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.003>
- Ishiguro, C., Sato, Y., Takahashi, A., Abe, Y., Kakizaki, H., Okada, H., Kato, E. y Takagishi, H. (2021). Comparing effects of visual thinking strategies in a classroom and a museum. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15 (4), 735-745. <https://doi.org/10.1037/aca0000326>
- Islek, D. (2021). *Evaluation of pre-service teachers' views regarding the use of museums as an educational environment*, 11, 17-39.
- Jaén Milla, S. (2022). Los conflictos bélicos y la formación en valores de ciudadanía democrática en las aulas. Estudio comparativo entre España y Francia. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 555-564. <https://doi.org/10.5209/rced.76305>
- Lehman, M., Phillips, S. y Saenz Williams, A. (2018). Empowering identity through art: bilingual co-teaching at the Blanton Museum of Art. *Journal of Museum Education*, 43(4), 375-384. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1522222>
- Mobile Museum Project (2019). *Curating a school museum: teachers' handbook*. Royal Holloway, University of London y Royal Botanic Gardens, Kew.
- Mujtaba, T., Lawrence, M., Oliver, M. y Reiss, M. J. (2018). Learning and engagement through natural history museums. *Studies in Science Education*, 54 (1), 41-67. <https://doi.org/10.1080/03057267.2018.1442820>
- Pena-Zabala, M. y Porcel-Ziarsolo, A. (2019). From the museum to the classroom: Proposal for the creation of artistic practices among equals. *Eari-Educacion Artistica-Revista de Investigacion*, 10, 133-149.
- Sprott, K., O'Connor, J. R. y Msengi, C. (2020). Designing culturally competent programming for PK-20 classrooms. *Designing Culturally Competent Programming for PK-20 Classrooms* (diciembre), 1-284. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3652-0>
- Ugena, T. (2022). Report on the expanded classroom: university-museums performative action project. *Artseduca*, 31, 179-189. <https://doi.org/10.6035/artseduca.595060>
- Vaquero Cañestro, C. y Texeira Jiménez, R. (2021). Otra forma de visitar el museo. Una oportunidad para resignificar la Educación Artística desde la acción colectiva en la formación de maestras y maestros. *ArtsEduca*, 28, 10-25.

17. La participación ciudadana como herramienta de colaboración entre centros educativos y museos. El caso de *Los oficios del Raval*

JUDITH ABELLÁN REINA

Universidad de Barcelona

judabellan@gmail.com

Introducción

El presente estudio se centra en analizar la relación entre centros educativos y museos mediante la participación ciudadana, enfatizando los efectos que dicho vínculo tiene en la inserción territorial y afectiva de las instituciones museísticas respecto a su entorno.

Ante todo, la investigación parte de una doble problemática. Por un lado, lo que algunos autores llaman «crisis en la educación», entendida como la pérdida de sentido de su finalidad emancipadora, es decir, su subyugación a los imperativos neoliberales de la competitividad económica (Fernández Martorell, 2020; Solé Blanch, 2020). Consecuentemente, la política educativa actual persigue la eficacia y el logro de competencias, dejando de lado las coyunturas del alumnado y propiciando su desconexión de la escuela. Por el otro, los equipamientos patrimoniales, y específicamente los museos de arte contemporáneo, han devenido entidades desvinculadas de la población general y sus comunidades próximas, ergo también de los estudiantes, en parte por su estrecha vinculación con la producción de territorio y capital cultural, a su vez, asociada a discursos de expansión económica, atracción turística y desarrollo urbano (López Cuenca y de Haro García, 2013).

Por consiguiente, frente a la necesidad de redefinirse para conectar con sus públicos, distintos equipamientos han apostado por posicionarse política y afectivamente en sus regiones. Al fin y al cabo, el logro de esta voluntad pasa por considerar la educación como una herramienta emancipadora fundamental en la transformación de la vida y del pensamiento crítico (Garcés, 2020). Asimismo, la pedagogía puede convertirse en un espacio político orientado a la lucha social y al bienestar colectivo gracias a la participación ciudadana: un mecanismo esencial de cohesión social y democratización cultural (García Canclini, 1999).

Por ello, los centros educativos y patrimoniales se necesitan «no solo por el intercambio de saberes sino para buscar otras relaciones en las que ambas instituciones se potencien [...] desde las prácticas colaborativas» (Víctor Crespo, 2017, p. 151). En este sentido, la participación deviene un instrumento pedagógico cuyas características se diferencian de los recursos educativos más típicos, ya que ofrece propuestas experimentales que no solo facilitan el empoderamiento de la ciudadanía, sino que estimulan el sentido crítico de los estudiantes (Cevallos y Macaroff, 2017; Jiménez-Hortelano y Solbes Borja, 2019). Empero, también lleva implícitas cierta indefinición y polisemia, puesto que cada institución la materializa de una forma diferente.

Trasladando este escenario a un caso de estudio, se ha seleccionado el MACBA Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona y un programa educativo con el INS Miquel Tarradell, Los oficios del Raval, como ejemplo paradigmático de relación consolidada entre una institución museística y una de educativa que a su vez reúne las disyuntivas apuntadas. Por lo tanto, el objetivo principal de la investigación es analizar el proceso participativo desarrollado por el MACBA y el instituto en el marco del acercamiento del museo al barrio. A su vez, se despliega en cinco objetivos específicos:

- O.E.1. Analizar el discurso del MACBA sobre el proceso participativo.
- O.E.2. Conocer la percepción de los participantes del proyecto sobre la práctica y el papel que desarrollan en el MACBA.
- O.E.3. Analizar las dinámicas y jerarquías institucionales que se ponen en marcha con el programa.
- O.E.4. Caracterizar y analizar las tensiones y roles que genera la participación.
- O.E.5. Comprender la función que tienen la educación y la mediación en el MACBA.

Los oficios del Raval

A finales del 2019, el MACBA inició una relación estable con la artista Teresa Lanceta y dos grupos-clase del Instituto Miquel Tarradell, ubicado en el barrio del museo, que ha dado nombre a Los oficios del Raval, un programa de arte y educación a propósito de la retrospectiva individual de Lanceta celebrada en el centro museístico el 2022. De entrada, es difícil caracterizar el proyecto debido a los múltiples agentes implicados fruto de su larga extensión temporal. Empero, el curso 2021-2022 se ha integrado por dos artistas, Lanceta y Nicolás Malevé,¹⁷ el coordinador de Educación del museo, cinco profesores del instituto y dos clases de 4º de ESO, llegando casi a cincuenta alumnos. En lo que respecta al INS Miquel Tarradell, es un centro de secundaria que acoge más de treinta lenguas madre diferentes, ya que su alumnado es hijo de las últimas olas migratorias que se han establecido en el Raval. Por consiguiente, tanto los dos grupos-clase del programa como el conjunto del instituto se definen por la diversidad, multiculturalidad y convivencia, por unos estudiantes situados al margen de la normatividad eurocéntrica.

A la práctica, los oficios del Raval han devenido en una coautoría entre el MACBA, los dos artistas y el INS Miquel Tarradell, dotada de un estatuto legal que otorga a todas las partes la propiedad y derechos del proyecto de igual manera. No obstante, lo más sorprendente es que el centro museístico ha estado completamente a disposición del educativo, a merced del currículo escolar y de las necesidades o demandas del colegio, sin imponerse, al contrario, adaptándose, sin expectativas, para que el instituto guiara la iniciativa. De hecho, a pesar de que ha culminado con la exposición de Lanceta en el museo, su importancia reside en que no se ha planificado a largo plazo, sino que se ha edificado progresiva y equitativamente entre las entidades. Así pues, los principales objetivos de los docentes eran desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado en un ámbito de actuación real y, a su vez, integrarlos en

17. Nicolás Malevé es un artista-programador que se ha incorporado el último curso del proyecto.

el barrio y en la sociedad, haciéndoles entender que pueden acceder a cualquier sitio porque son como el resto de los ciudadanos. Respecto al MACBA, pretendía generar una relación estable con agentes del Raval para dejar de ver la región como un ente abstracto.

Metodología

Fruto de la temática de estudio, centrada en examinar profunda y sistemáticamente unas prácticas particulares y las percepciones que de ellas se derivan dentro del contexto concreto de dos instituciones, la investigación ha empleado una metodología cualitativa de carácter interpretativo, humanístico e inductivo, orientada a comprender las interrelaciones complejas producidas entre los centros y a reproducir los imaginarios con los que los sujetos se representan a sí mismos y a su práctica en relación con ellos. Principalmente, se ha escogido el programa Los oficios del Raval por ser una propuesta pedagógica impulsada desde el MACBA, un museo de arte contemporáneo de renombre, consolidada con los años, que fomenta la participación de los vecinos del barrio del Raval de Barcelona.

Instrumentos

A fin de abordar el problema de investigación, aparte de una revisión documental, se han aplicado cuatro instrumentos cualitativos de recolección de datos diferentes, pensados específicamente para corresponder a las características de los distintos agentes imbricados en el análisis. En primer lugar, se ha optado por la observación participante, considerando las principales acciones, conexiones con otros contenidos del MACBA y el Raval, espacio, tiempo, socialización y habla. Así, se ha asistido a un total de 10 sesiones de trabajo mensuales entre octubre de 2021 y junio de 2022.

Segundo, se ha conversado con diferentes actores clave del programa en cuatro entrevistas individuales semiestructuradas, orientadas a conocer el discurso y las impresiones de dos trabajadores del MACBA, una artista y un docente del instituto. Por esta razón, se han diseñado tres modelos de guion, dirigidos a contextualizar el grupo de trabajo, comprender el rol de la pedagogía en el MACBA y el proyecto, conocer el entramado institucional del centro museístico y, por último, distinguir la percepción de los entrevistados en relación con su práctica profesional.

Asimismo, con el objetivo de acceder al imaginario del alumnado, se ha optado por realizar dos grupos de discusión que han puesto de manifiesto las vivencias compartidas de los estudiantes acerca de las impresiones sobre la actividad, qué es para ellos el museo, cómo lo definirían, a qué lo asocian y cómo ha cambiado su punto de vista del MACBA desde que asisten de forma regular. Finalmente, el último instrumento aplicado ha sido un cuestionario anónimo de nueve preguntas, relacionadas con las percepciones de la institución museística, que el conjunto de alumnos ha respondido con una o dos palabras. En cualquier caso, todas las técnicas han contado con el consentimiento informado de los entrevistados o sus tutores legales, quienes también han autorizado la toma de vídeos y fotos.

Etapas del estudio y criterios de análisis de datos

A propósito de las fases de la investigación, el estudio se ha dividido en cuatro etapas: un período preliminar de validación de la propuesta, una revisión documental, el trabajo de campo y el análisis de los datos recopilados. En lo que respecta a los criterios de este último, se ha considerado un proceso hermenéutico desplegado en un abordaje desde tres puntos de vista: el análisis del discurso del MACBA acerca del programa y de la relación que mantiene con el territorio; el examen de las acciones tangibles que ejecuta, hecho que permite contrastar la visión de la institución con sus actuaciones reales, y por último, la exploración de la percepción de los participantes en el proyecto que, por un lado, valida o desmiente las palabras del museo, y por otro, apunta al verdadero vínculo creado entre el MACBA, el instituto, sus alumnos y el Raval.

Resultados

Las sesiones de trabajo

Los oficios del Raval se han integrado en el currículo del instituto como una parte del Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL), un programa para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado. A grandes rasgos, durante el último curso, los estudiantes hacían clase presencial un viernes al mes con Lanceta, y cada quince días una tutoría virtual de seguimiento, mientras que los jueves se encontraban en línea con Malevé para engendrar una cartografía del Raval con las informaciones obtenidas gracias a los deberes encomendados por la artista textil y el museo.

En general, los adolescentes han ensayado todas las tipologías textuales en diferentes lenguas, poniéndolas en práctica en la vida real. De entre las tareas desarrolladas se encuentran la visita y entrevista a distintos establecimientos del barrio, la recuperación de recuerdos familiares, un taller de imágenes, la creación de una cartografía con sus experiencias por el Raval y, finalmente, la exposición de todos estos trabajos en el museo y hacer de guías de toda la muestra temporal de Lanceta. Para los alumnos, el proyecto «sería descubrir lo que tenemos alrededor. Sobre todo, en el Raval [...] es como una excusa para hablar de nosotros mismos y aprender a observar lo que pasa a nuestro alrededor» (Tanher y Harnoor, alumnos del INS Miquel Tarradell, entrevista, 2022).

Sin embargo, el hecho que la colaboración haya tenido lugar principalmente en las aulas del instituto supone la recreación de unos comportamientos regidos por la norma de la escuela, es decir, las actitudes adoptadas por los adolescentes y las relaciones surgidas entre ellos pierden relevancia, ya que su papel mayoritario en el programa es el de alumnos. Al contrario, los adultos se han erigido en las figuras de poder y autoridad que han dirigido el desarrollo cotidiano a largo plazo de la propuesta. En este sentido, cabe destacar que el proceso de toma de decisiones de Los oficios del Raval se ha caracterizado por la adaptación constante de las tres partes involucradas, desde la comunicación y la escucha regular, puesto que, aunque el día a día del programa lo guiaba Lanceta, siempre lo hacía de acuerdo con los docentes. Empero, se debe distinguir la capacidad de arbitrio del centro educativo de la de los estudiantes, quienes no han tenido la potestad de incidir directamente en la activación del proceso, el cual no se ha terminado de ajustar a sus motivaciones personales: «Creo que

deberían buscar los intereses de los alumnos y como que pegar eso al proyecto» (Alejandro, alumno del INS Miquel Tarradell, entrevista, 2022).

Si bien los adolescentes han tenido un papel más pasivo en las aulas, sus tareas fuera de ellas y dentro del museo ha sido notable. En consecuencia, el trabajo sobre los oficios del Raval ha permitido al conjunto de implicados redescubrir el barrio mediante la mirada de unos adolescentes que se han atrevido a traspasar fronteras y que han resignificado espacios que les eran imperceptibles, a la vez que se impregnaban de nueva gente, objetos y materiales gracias a los cuales han podido aprender a mirar diferente el mundo, desde la óptica de la labor y lo que esta comporta. Así pues, el programa ha contado con un trasfondo político de lucha social que, desde el arte, ha incentivado el alumnado a esforzarse y dar el máximo de sí mismo, en un intento de hacer ver a los jóvenes que tanto ellos como lo que hacen tiene importancia y que solo su propia voz será la que comunicará quienes son y los situará en la tierra.

Las implicaciones para los participantes

Para abordar la significación que los oficios del Raval han tenido para los involucrados es necesario tratar, en primer lugar, sus problemáticas. Ante todo, como se ha comentado, la larga duración del proyecto ha provocado el aburrimiento y pérdida de interés de los alumnos. Asimismo, algunos de los adolescentes se quejan del poco compromiso de sus compañeros, el cual añadía más presión a los que se implicaban de lleno, quienes han desarrollado un gran sentido de la responsabilidad hacia lo que supone lidiar con una artista de renombre. Además, los docentes creen que los estudiantes no son suficientemente conscientes de los aprendizajes que han obtenido y de su evolución con los años. Por último, es necesario señalar que la coautoría ha prosperado gracias a los compromisos individuales del coordinador del museo y los profesores y no a la voluntad institucional de ambos centros, de ahí que el programa les haya desbordado.

Respecto de las potencialidades, mal que los alumnos no sean conscientes, su formación ha mejorado con creces, puesto que es mucho más global, integrada y significativa porque se ha perfeccionado en un ámbito de actuación real y cercano a la vida cotidiana que se aleja de la concepción de la educación como producto de un laboratorio artificial (Francesc Royuela, docente del INS Miquel Tarradell, entrevista, 2022). En este sentido, los adolescentes no solo han aumentado sus aptitudes y conocimientos, sino que han devenido los protagonistas del museo y de su barrio gracias a su implicación activa. Este logro se debe a la carta blanca que la institución cultural ofreció al colegio y a Lanceta, que ha facilitado la adaptabilidad de la propuesta y la proximidad entre centros, situando el MACBA en el imaginario del alumnado.

En conjunto, todos coinciden a decir que el proyecto ha generado un impacto más allá del mismo grupo de participantes, en el sentido que tiene una afectación real para unas personas concretas del barrio. Consiguientemente, Los oficios del Raval ha cambiado el punto de vista de los adolescentes con respecto al museo, provocando que un colectivo de jóvenes conozca la institución y la valore, sobre todo, por su papel en la región: «Es un punto positivo para el barrio. [...] Me gusta que esté aquí el MACBA que en otro barrio, [...] calma un poco la situación» (Harnoor y Bilal, alumnos del INS Miquel Tarradell, entrevista, 2022). Además, los estudiantes coinciden en considerar el proyecto como un privilegio personal, es decir, se sienten importantes dentro del equipamiento gracias al trato preferencial recibido:

El MACBA es un museo grande, es importante, y que unos estudiantes del Raval, de un instituto público que puede ser ignorado, nos hayan dado la oportunidad de colaborar con ellos y también formar parte, finalmente, del proyecto del museo, hacer una exposición, es difícil de imaginar. (Chaimae, alumna del INS Miquel Tarradell, entrevista, 2022)

Finalmente, muchos alumnos consideran el MACBA como un segundo instituto, una opinión que tiene connotaciones agrídulces, ya que se equipara el museo a la institución educativa, por lo tanto, se construye en el imaginario de los estudiantes como un lugar de aprendizajes, pero jerárquico, imbuido de carga escolar.

Conclusiones

Los oficios del Raval ha cumplido con la parábola del sembrador, plantando semillas a los jóvenes del barrio para que, a largo plazo, regresen al museo. Así pues, lo que surgía como un proyecto experimental sin unos objetivos específicos, aparte de trabajar las competencias lingüísticas de dos grupos-clase de la ESO, ha concluido con la exposición temporal de Lanceta en el centro museístico, catapultando el programa como una coautoría legal de cuatro patas.

En términos prácticos, son tres los pilares que han definido el trascurso de la propuesta: la flexibilidad, la escucha atenta y el compromiso de los tres agentes principales, quienes, a pesar del diferente rol que han encarnado, han participado de manera conjunta en la toma de decisiones de la iniciativa. Sin embargo, bajo la premisa que toda cocreación es una oportunidad positiva de crecimiento para los alumnos, el proyecto ha acontecido al margen de los intereses y las motivaciones de sus principales beneficiarios.

A propósito del papel que la educación juega en el MACBA, esta se entiende como una práctica radical y emancipadora, a la vez que situada, puesto que se concibe y tiene sentido de acuerdo con la temática del centro museístico y su entorno local (Sánchez de Serdio, 2016; Jiménez-Hortelano y Solbes Borja, 2019), en este caso, el arte contemporáneo, la ciudad de Barcelona y el barrio del Raval. Por esta razón, el distrito de ambas instituciones ha jugado un papel fundamental en la iniciativa, la cual ha visibilizado y valorado públicamente tanto la escuela como sus estudiantes, a menudo menospreciados socialmente.

En definitiva, el programa ha empoderado, cedido la voz y dotado de capacidad de agencia a un conjunto de adolescentes que se ha situado en el foco de la opinión pública del MACBA, hecho que, a pesar de algunas limitaciones, confirma el potencial de la participación en tanto que herramienta educativa crítica de colaboración entre centros educativos y museísticos.

Referencias bibliográficas

- Cevallos, A. y Macaroff, A. (2017). Introducción. En: A. Cevallos y A. Macaroff (eds.). *Contradecirse a una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documentación* (pp. 1-9). Edilesa.
- Fernández Martorell, C. (2020). Observacions a la retòrica de les noves propostes pedagògiques. En: *Pedagogies i emancipació* (pp. 97-124). Arcàdia/MACBA.

- Garcés, M. (2020). El contratemps de l'emancipació. En: *Pedagogies i emancipació* (pp. 21-46). Arcàdia/MACBA.
- García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En: E. Aguilar Criado (coord.). *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio* (pp. 16-33). Junta de Andalucía, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- Jiménez-Hortelano, S. y Solbes Borja, C. (2019). El espacio expositivo como lugar de encuentro. Los procesos de mediación en Bombas Gens Centre d'Art. *Anales de Historia del Arte*, 29, 341-352. <http://dx.doi.org/10.5209/anha.66066>
- López Cuenca, A. y De Haro García, N. (2013). Museos y centros de arte contemporáneo en España: geografía urbana e intervención social. En: F. Barenblit, N. Enguita Mayo e Y. Romero (eds.). *El museo en futuro. Cruces y desvíos. Actas Encuentro ADACE 2013* (pp. 124-148). Asociación de Directores de Arte Contemporáneo de España.
- Sánchez de Serdio, A. (2016). Imagining the relational museum: institutional destabilization, pedagogies and archives. En: A. Sekulić y D. Grlija (eds.). *Performing the museum: the reader* (pp. 45-51). Novi Sad, Museum of Contemporary Art Vojvodina.
- Solé Blanch, J. (2020). L'educació com a camp de batalla. En: *Pedagogies i emancipació* (pp. 125-143). Arcàdia/MACBA..
- Víctor Crespo, M. (2017). De ida y vuelta. En: P. Martínez (coord.). *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada* (pp. 147-155). BOCM.

18. La realidad virtual: ejemplos de aplicación en la educación patrimonial

DANIEL CAMUÑAS-GARCÍA

Universidad de Granada

danielcg@ugr.es

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL-HERNÁNDEZ

Universidad de Granada

ncambil@ugr.es

Introducción

La realidad virtual (RV) es una tecnología que permite a los usuarios experimentar un mundo virtual en tiempo real, a través de dispositivos como gafas de RV o cascos de RV. Esta tecnología está teniendo un impacto cada vez mayor en diferentes ámbitos, incluyendo la educación patrimonial (Bekele *et al.*, 2018).

La educación patrimonial se refiere al conjunto de conocimientos, valores y habilidades que se adquieren sobre el patrimonio cultural de un lugar o comunidad (Cambil y Tudela, 2017). La RV puede ser una herramienta valiosa para mejorar la educación patrimonial, ya que permite a los estudiantes experimentar de manera virtual lugares, monumentos, objetos y prácticas culturales de una manera más inmersiva y realista.

Por ejemplo, gracias a la RV, los estudiantes pueden recorrer virtualmente un museo o un monumento histórico, y experimentar cómo era el lugar en diferentes épocas o situaciones. Esto les permite tener una comprensión más profunda y completa del patrimonio cultural, y les motiva a aprender más sobre él. Además, la RV también puede ser utilizada para recrear situaciones y escenarios que ya no existen en la realidad, como una ciudad antigua o una práctica cultural desaparecida. Esto permite a los estudiantes experimentar y comprender de manera más directa aspectos del patrimonio que de otra manera serían difíciles de imaginar o entender (Vicent *et al.*, 2015).

Otro beneficio de la RV en la educación patrimonial es que permite a los estudiantes experimentar el patrimonio cultural de un lugar o comunidad sin tener que desplazarse físicamente (Hernández, 2019). Esto puede ser especialmente útil en situaciones donde el acceso a determinados lugares o prácticas culturales puede ser limitado o difícil, o en situaciones en las que el desplazamiento físico puede ser peligroso o costoso.

En conclusión, la realidad virtual está teniendo un impacto positivo en la educación patrimonial, ya que permite a los estudiantes experimentar y comprender de manera más profunda y completa el patrimonio cultural de un lugar o comunidad (Banfi y Bolognesi, 2020). A medida que la tecnología de RV se desarrolle y mejore, es probable que su uso en la educación patrimonial aumente, ofreciendo aún más oportunidades para mejorar la comprensión y valoración del patrimonio cultural (Ibáñez *et al.*, 2018).

Como vemos, la RV es una tecnología que ofrece oportunidades para desarrollar nuevas maneras de intervención patrimonial (Banfi y Bolognesi, 2020), y que está cobrando auge en los últimos tiempos en su aplicación en la enseñanza del patrimonio (Mendoza *et al.*, 2015). Una reciente revisión sobre el tema (Chong *et al.*, 2021), señala que la RV generalmente se ha utilizado para digitalizar y conservar los bienes del patrimonio cultural digitalmente. Sin embargo, desde la educación patrimonial, resulta central crear intervenciones personalizadas, basadas en la interacción entre usuario y patrimonio, cuyo objetivo sea la mejora del conocimiento sobre el patrimonio cultural (Ibáñez *et al.*, 2020; Villena *et al.*, 2022). En este trabajo se analiza el modo en que la RV puede modificar la práctica de la educación sobre el patrimonio cultural, y se presentan buenos ejemplos de uso adecuado de la RV en la educación patrimonial.

Tres características para entender la realidad virtual

Una realidad multimodal. Una de las propiedades más evidentes de la RV es su carácter multimedia, es decir, su capacidad para incluir dentro de sus modos de expresión todos los lenguajes y formas de comunicación que permite un entorno digital. Si el álbum ilustrado ayudó a relativizar el monopolio de la palabra escrita dentro de las formas literarias contemporáneas, la RV da un paso más allá y extiende la combinación del texto escrito y la imagen hacia otras formas de textualidad, como la sonora y musical, la cinematográfica y, por supuesto, la interactiva. Más allá de la evidente complejidad interpretativa y didáctica que esto supone, la entrada de la multimodalidad en este tipo de tecnologías las coloca como un género ideal para el trabajo interdisciplinar a la hora de formar intérpretes del patrimonio. Su naturaleza intersticial como esfera artística que comparte procesos expresivos con otras formas de cultura es ideal para este enfoque transversal de la educación patrimonial, multiplicando además las puertas de entrada hacia su construcción de sentido y las posibles conexiones intertextuales e incluso afectivas que se produzcan durante su enseñanza. Esta nueva maraña de lenguajes, sin embargo, no debería verse como una amenaza hacia nuestra mirada y nuestra práctica como docentes del patrimonio, ya que, como apuntábamos, la RV bebe de la mayoría de los procesos constructivos narrativos y expositivos que nos son naturales, solo que ahora, además de con el texto oral y escrito, la RV baila con otros lenguajes a los que podemos acercarnos desde la óptica patrimonial que nos define.

Una realidad que no es lineal. Aunque existen ejemplos dentro del capital ficcional y literario «tradicional» que excepcionalmente rompen esta tendencia, lo cierto es que, en su inmensa mayoría, dicho capital está compuesto por obras sobre el patrimonio cuyo discurso se configura de manera lineal, con un orden predeterminado y una estructuración que permanece inalterada, sin importar el momento en que las disfrutamos. No importa cuándo veamos un documental, que este siempre va a presentarse ante el espectador de la misma manera y le va a exigir que lo vea siguiendo el mismo orden de fotogramas. Sin embargo, la RV se caracteriza precisamente por la tendencia opuesta, ya que su carácter disruptivo hace que, en multitud de ocasiones, sea el espectador quien decida con relativa libertad cómo explorar la caótica textualidad que se le presenta; que en otras, las decisiones tomadas por los espectadores participantes hagan que sus historias vayan modificándose a medida que evolucionan, o incluso se puede dar el caso de que el código informático creado por sus autores modifique unilateralmente la obra que nos encontramos cada vez que «la abramos».

Aunque a primera vista esto pueda parecer una extraña invasión de vanguardismo posmoderno, lo cierto es que este carácter no lineal de la ficción electrónica es paradigmático no solo de la contemporaneidad artística, sino también de la informacional con la que entramos en contacto diariamente. Sin embargo, y a pesar de su omnipresencia en nuestro día a día, esta ruptura de la ordenada estructuración del discurso supone una complejidad añadida dentro de lo que llamaríamos la escalera de progreso competencial de cualquier intérprete y como tal necesita que le prestemos la atención necesaria dentro de nuestros dispositivos didácticos. Aprender a navegar con facilidad por historias que te muestran y te ocultan los posibles futuros alternativos de los personajes que las protagonizan o enfrentarnos a mundos de ficción que no tienen principio ni fin, sino que es el espectador/jugador quien decide cuándo estos no tienen nada más que ofrecer, requiere una serie de capacidades y actitudes concretas de descodificación e interpretación que necesitan de mediación y atención educativa en la escuela para que su disfrute esté al alcance de todo el mundo.

Una realidad que es participativa. Es probable que, si pensamos en la RV, una de las primeras cosas que se nos venga a la cabeza sea su carácter interactivo. La capacidad de las obras electrónicas de reaccionar a nuestras acciones, generándose así una suerte de bucle de retroalimentación entre lo que estas nos proponen, lo que nosotros les ofrecemos y la manera en que responden a este *input*, es una de las mayores modificaciones que el llamado cibertexto ha traído a la cultura contemporánea (Muriel y Crawford, 2018). Poder actuar y participar sobre la ficción y que esta nos tenga en cuenta es un cambio tan grande en la manera en que experimentamos las obras que no debemos obviar las posibles consecuencias que esto podría tener para el disfrute y la interpretación del patrimonio. Aunque esta ludificación de las obras suele verse como un elemento «motivacional» para el alumnado, lo cierto es que la entrada de tejidos de interacción dentro de los discursos sobre el patrimonio supone una capa más de significación y sentido. Cuando un autor nos pide «participar» en su obra, no nos da libertad absoluta para que nos proyectemos como queramos en su discurso, sino que nos ofrece un rango de posibilidades determinado dentro de los márgenes de su mirada estética y su posicionamiento moral que deberíamos ser capaces de detectar e interpretar. El abandono institucional que las ficciones digitales tienen actualmente en nuestro sistema educativo está consiguiendo que construir sentido activamente ante la interactividad no sea un proceso naturalizado entre el alumnado, por lo que, indudablemente existe un problema de pensamiento crítico frente a uno de los procesos comunicativos más presentes en sus ecosistemas culturales. Si queremos sujetos capaces de hacerse las preguntas adecuadas, y de responderlas, ante todo el espectro patrimonial que les rodea actualmente, no podemos obviar que esta forma de comunicación, la de delegar en un espectador/jugador la toma de decisiones y acciones dentro de un rango concreto de posibilidades, requiere un proceso de aprendizaje y maduración en el que la escuela debería estar adoptando un rol activo.

Metodología

Este estudio revisa varios juegos de RV que representan el patrimonio a los que se puede acceder en línea y jugar en gafas de RV o cascos de RV (Meta Quest, HTC Vive, Valve Index). El proceso siguió dos fases: búsqueda y selección, y análisis de contenido.

Búsqueda y selección

Se realizó una búsqueda entre septiembre y diciembre de 2022 en Google Search y en las plataformas de distribución de juegos y aplicaciones Steam, itch.io y Meta Quest. Se eligieron estas plataformas de distribución por su popularidad y su amplio catálogo de juegos para RV. La búsqueda inicial en Google descubrió sitios web y bases de datos relevantes donde se encontraron más juegos. En la búsqueda de Google se utilizó la cadena («Virtual Reality» OR «VR game») AND («history» OR «heritage» OR «museums»). En las búsquedas en plataformas de juegos y bases de datos solo se utilizaron las palabras clave del segundo paréntesis. En Google, la búsqueda se daba por concluida cuando una página no proporcionaba ningún nuevo resultado relevante, mientras que en el resto de plataformas, sitios web y bases de datos se consideraban todos los resultados de la búsqueda.

Los resultados iniciales fueron seleccionados para su inclusión por un único investigador que leyó descripciones o reseñas oficiales, vio tráilers y vídeos o jugó durante un máximo de 10 minutos. Se exigieron tres criterios:

- El juego se puede descargar (independientemente del precio o el modelo de compra) en un ordenador o en un dispositivo de RV. Se incluyeron prototipos y juegos en desarrollo si estaban publicados y eran funcionales.
- El juego incluye el español como lengua o no es necesario conocer un idioma durante la partida.
- El patrimonio o sitios relacionados, como museos o exposiciones, están presentes, incluidas sus representaciones a través de la interacción, la narración o lo visual.

Se encontraron un total de 19 juegos que cumplían todos los criterios. A continuación, se clasificaron según su finalidad, de entretenimiento o seria. Se han utilizado dos fuentes para determinar la finalidad: la declaración explícita de la intención «más allá del entretenimiento» en los propios juegos o en los paratextos que los rodean (por ejemplo, materiales de *marketing*, mensajes de los desarrolladores, entrevistas); y las organizaciones implicadas en su creación (la participación de organizaciones o redes activistas, educativas y científicas se considera lógica para un juego con una finalidad secundaria). La ausencia de una finalidad secundaria clara hace que el juego sea solo «de entretenimiento». La lista de juegos se puede encontrar en el siguiente enlace: bit.ly/3in0ClS

Análisis de contenido

El análisis de contenido de un juego de RV sobre el patrimonio cultural se puede realizar a través de una gran variedad de herramientas, tales como una descripción detallada de las principales características del juego, una evaluación de las funcionalidades del mismo, una descripción de las vistas y opciones de juego, una evaluación de la calidad del diseño y la producción, un análisis de las relaciones entre el juego y el mundo real (Malegiannaki y Daradoumis, 2017), una descripción de la historia y la cultura de los lugares visitados (Petrucco y Agostini, 2016), etc. En nuestro análisis se ha tenido en cuenta, sobre todo, cuáles son los usos que los juegos de RV que han aparecido en la búsqueda pueden tener en la educación patrimonial.

Resultados

Los juegos analizados podrían ser una herramienta muy útil para promover el conocimiento y la conservación de los bienes culturales de una manera atractiva y divertida para los jugadores. A través de la inmersión en un mundo virtual, los jugadores pueden experimentar de primera mano la historia y la cultura de un lugar o época específica. Los juegos analizados incluyen misiones que permiten a los jugadores explorar y aprender sobre diferentes aspectos del patrimonio cultural, como arquitectura, arte, música y tradiciones. Además, los juegos incluyen elementos interactivos y de gamificación para motivar a los jugadores a seguir aprendiendo y explorando. Por ejemplo, existen desafíos y recompensas por descubrir información oculta o por completar misiones relacionadas con el patrimonio. Otro aspecto interesante de los juegos analizados es la posibilidad de colaborar con otros jugadores para completar tareas o explorar el mundo virtual. Esto fomenta la comunicación y el trabajo en equipo, así como también la amistad y la comunidad entre los jugadores. Algunos ejemplos de uso de los juegos de RV analizados en la educación patrimonial son:

- Visitar virtualmente museos y sitios históricos, como el Museo del Louvre en París o la Torre Eiffel.
- Participar en visitas virtuales guiadas por expertos que expliquen la historia y el significado del patrimonio cultural.
- Simular visitas a épocas o lugares del pasado, como la antigua Grecia o la Edad Media.
- Utilizar la RV para recrear escenas o eventos históricos, como la Revolución francesa o la Guerra Civil.
- Crear juegos educativos que involucren el patrimonio cultural, como buscar y encontrar objetos o artefactos históricos en un museo virtual.
- Utilizar la RV para enseñar idiomas antiguos, como el latín o el griego, al permitir a los estudiantes experimentar de manera inmersiva el mundo de esas lenguas y culturas.
- Utilizar la RV para crear copias virtuales de edificios o artefactos históricos que estén en peligro de desaparecer o sufrir daños irreversibles, con el fin de preservar el patrimonio cultural para las generaciones futuras.

Para concluir, se mencionan dos juegos de realidad virtual que destacan por su apartado gráfico, relevancia y representación fiel del patrimonio. El primero sobre el patrimonio natural y el segundo dedicado al patrimonio histórico-cultural:

El juego de realidad virtual *Lushfoil Photography Sim* ofrece una experiencia completa de exploración y descubrimiento de los lugares de la naturaleza de todo el mundo. En este juego, los jugadores podrán explorar montañas, bosques, ríos, lagos, islas, etc. Además, el juego ofrece una amplia variedad de actividades naturales, tales como fotografiar el paisaje con un simple gesto, observar a los pájaros en el bosque, caminar por los senderos de montaña, pescar en el río, etc.

El juego de realidad virtual *Sketchfab VR* ofrece una experiencia completa de exploración y descubrimiento de los lugares de cultura de todo el mundo. En este juego, los jugadores podrán explorar centros históricos, sitios arqueológicos, museos, iglesias, castillos, etc. Además, el juego ofrece una amplia variedad de actividades culturales, tales como visitas a las

tiendas de souvenirs, aprendizaje sobre la historia de las culturas a través de conversaciones con los habitantes de los lugares visitados, etc.

Discusión y conclusiones

La realidad virtual es una herramienta cada vez más utilizada en la educación patrimonial debido a sus múltiples ventajas. En primer lugar, la realidad virtual permite a los estudiantes experimentar de manera inmersiva el patrimonio cultural e histórico de una forma más auténtica y realista. Por ejemplo, pueden visitar virtualmente museos (Carrozzino y Bergamasco, 2010) y sitios históricos que de otra manera podrían estar geográficamente lejos o inaccesibles. Además, la realidad virtual ofrece la posibilidad de interactuar con el contenido de una manera más activa y participativa, lo que puede mejorar la retención y comprensión de los conceptos (Banfi y Bolognesi, 2020). En segundo lugar, la realidad virtual permite a los profesores crear experiencias educativas personalizadas y adaptadas a las necesidades e intereses de los estudiantes (Mortara *et al.*, 2014). Por ejemplo, pueden utilizar la realidad virtual para simular situaciones y problemas que los estudiantes deben resolver, o para mostrar el patrimonio cultural de una manera más dinámica y atractiva (Castro *et al.*, 2021). En tercer lugar, la realidad virtual también puede ser una herramienta útil para la conservación del patrimonio cultural (Bruno *et al.*, 2010). Por ejemplo, puede utilizarse para crear copias virtuales de artefactos o edificios históricos que estén en peligro de desaparecer o de sufrir daños irreversibles. De esta manera, la realidad virtual permite proteger y preservar el patrimonio cultural para las generaciones futuras (Vicent *et al.*, 2015).

Sin embargo, algunos expertos argumentan que la realidad virtual no debe ser utilizada como un reemplazo completo para el aprendizaje tradicional, sino más bien como un complemento para mejorar la comprensión y el interés de los estudiantes (Ibáñez *et al.*, 2020; Villena *et al.*, 2022). Además, es importante asegurarse de que la información presentada en el juego sea precisa y verificada por expertos en el tema.

En resumen, la realidad virtual puede ser una herramienta valiosa en la educación patrimonial si se utiliza de manera adecuada y como complemento del aprendizaje tradicional. Es importante asegurarse de que la información presentada sea precisa y verificada por expertos y utilizarla como una forma de mejorar la comprensión y el interés de los estudiantes en el patrimonio cultural.

Referencias bibliográficas

- Banfi, F. y Bolognesi, C. M. (2020). Virtual reality for cultural heritage: new levels of computer-generated simulation of a Unesco world heritage site. En: C. Bolognesi y D. Villa (eds.). *From building information Modelling to mixed reality* (pp. 47-64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49278-6_4
- Bekele, M. K., Pierdicca, R., Frontoni, E., Malinverni, E. S. y Gain, J. (2018). A survey of augmented, virtual, and mixed reality for cultural heritage. *Journal on Computing and Cultural Heritage*, 11(2), 1-36. <https://doi.org/10.1145/3145534>

- Bruno, F., Bruno, S., De Sensi, G., Luchi, M. L., Mancuso, S. y Muzzupappa, M. (2010). From 3D reconstruction to virtual reality: a complete methodology for digital archaeological exhibition. *Journal of Cultural Heritage*, 11(1), 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2009.02.006>
- Carrozzino, M. y Bergamasco, M. (2010). Beyond virtual museums: experiencing immersive virtual reality in real museums. *Journal of Cultural Heritage*, 11(4), 452-458. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2010.04.001>
- Castro Calviño, L., Rodríguez Medina, J. y López Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *REIFOP*, 24(1), 205-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Cambil Hernández, M. E. y Tudela Sancho, A. (2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Pirámide.
- Chong, H. T., Lim, C. K., Ahmed, M. F., Tan, K. L. y Mokhtar, M. B. (2021). Virtual reality usability and accessibility for cultural heritage practices: challenges mapping and recommendations. *Electronics*, 10(12), 1430. <https://doi.org/10.3390/electronics10121430>
- Hernández Carretero, A. M. (coord.) (2019). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Pirámide.
- Ibáñez Etxeberría, Á., Gómez Carrasco, C. J., Fontal Merillas, O. y García Ceballos, S. (2020). Virtual environments and augmented reality applied to heritage education: an evaluative study. *Applied Sciences*, 10(7), 2352. <https://doi.org/10.3390/app10072352>
- Ibáñez Etxeberría, Á., Fontal Merillas, O. y Rivero Gracia, M. P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788), Article a 448. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Malegiannaki, I. y Daradoumis, T. (2017). Analyzing the educational design, use and effect of spatial games for cultural heritage: a literature review. *Computers and Education*, 108, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.007>
- Mendoza, R., Baldiris, S. y Fabregat, R. (2015). Framework to heritage education using emerging technologies. *Procedia Computer Science*, 75, 239-249. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.244>
- Mortara, M., Catalano, C. E., Bellotti, F., Fiucci, G., Houry-Panchetti, M. y Petridis, P. (2014). Learning cultural heritage by serious games. *Journal of Cultural Heritage*, 15(3), 318-325. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2013.04.004>
- Muriel, D. y Crawford, G. (2018). *Video games as culture. Considering the role and importance of video games in contemporary society*. Routledge.
- Petrucco, C. y Agostini, D. (2016). Teaching cultural heritage using mobile augmented reality. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 115-128. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1180>
- Vicent, N., Rivero Gracia, M. P. y Feliu Torruella, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 83-102. <https://doi.org/10.6018/j/222511>
- Villena Taranilla, R., Tirado Olivares, S., Cózar Gutiérrez, R. y González Calero, J. A. (2022). Effects of virtual reality on learning outcomes in K-6 education: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 100434. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100434>

19. **Escape room virtual para dar a conocer y revalorizar el patrimonio histórico-artístico complutense a los/as futuros/as docentes**

ESTHER JIMÉNEZ PABLO

Universidad Complutense de Madrid

ejimenezpablo@ucm.es

GEMMA MUÑOZ GARCÍA

Universidad Complutense de Madrid

gemunoz@ucm.es

La importancia de enseñar desde el patrimonio cultural

La nueva Ley de Educación, LOMLOE, establece en el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, la ordenación y las enseñanzas mínimas en Educación Primaria.¹⁸ En este, el patrimonio cultural cobra un protagonismo especial que acompaña a los nuevos discursos que enfatizan la relación de la sociedad con su entorno más próximo, a la vez que acercan al alumnado a conceptos como el de ciudadanía global, memoria democrática o interculturalidad. Esta destacada presencia del patrimonio en el currículo nos acerca a los países de nuestro entorno. Desde el ámbito competencial de referencia, destaca su presencia en la competencia en conciencia y expresión culturales. En ella, los descriptores operativos señalan las adquisiciones que el alumnado debe alcanzar al finalizar la etapa. Estos se orientan en tres ámbitos: por una parte, el conocimiento de las distintas expresiones culturales (soportes, lenguajes y elementos técnicos). En segundo lugar, el respeto a dichas expresiones culturales atendiendo a la diversidad cultural; y finalmente la implicación del alumnado en la conservación y valoración de dicho patrimonio. Todo ello se materializa en un plano actitudinal en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, a través de los criterios de evaluación y de los saberes básicos en los tres ciclos de Educación Primaria. Mientras que en lo relativo a los saberes básicos, en el bloque «Sociedades en el tiempo», el alumnado se acercará a las expresiones artísticas materiales e inmateriales a través del tiempo en el ámbito local en el primer ciclo; al conocimiento de los espacios patrimoniales naturales y culturales protegidos a través de su uso, cuidado y conservación en el segundo ciclo; y a la identificación del patrimonio como bien y recurso, además de seguir explorando en su uso, cuidado y conservación, en el último ciclo.

Este protagonismo del patrimonio cultural en el currículo de Primaria es la materialización de una consolidada línea de actuación desde las políticas públicas en España, tanto a nivel

18. 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/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

estatal como autonómico, así como desde el ámbito científico. El Instituto de Patrimonio Cultural de España (IPCE) desarrolla el Plan Nacional de Educación y Patrimonio¹⁹ A su vez, la Comunidad de Madrid, marco de referencia en el que se circunscribe este trabajo, desarrolla el Plan de Educación Patrimonial²⁰. En torno a todas estas acciones pivota el trabajo de la comunidad científica, que ha ido creciendo en los últimos años en torno a numerosos proyectos I+D+i, como los dirigidos desde el Observatorio de Educación Patrimonial de España encabezados por Olaia Fontal Merillas; o las iniciativas llevadas a cabo desde universidades como la de Huelva, con Jesús Estepa Giménez o José María Cuenca López, por citar solo algunos ejemplos representativos.

Recientemente, el grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid, Gestión del Patrimonio Cultural,²¹ dirigido por Alicia Castillo Mena, ha iniciado también el proyecto I+D+i, bajo el título «Cuidados, personas y arqueología en un mundo resiliente: innovando desde los procesos comunitarios y el trabajo en red en patrimonio cultural y museos para el contexto latino (España, Brasil, Cuba y México)». ²² Como fruto de estas inquietudes por la vinculación del patrimonio cultural y el ámbito educativo, varios miembros del grupo presentamos en 2021-22 el Proyecto de aprendizaje-servicio (APS) «Patrimonio cultural complutense, un servicio para la difusión». ²³ El trabajo que aquí exponemos se desarrolló en el marco de dicho APS, a modo de recurso didáctico gamificado, para ser empleado en el contexto de formación del profesorado, como un juego de escape virtual y colaborativo.

Escenarios de aprendizaje: el patrimonio cultural y el campus complutense

Los objetivos de un APS que tiende puentes entre la comunidad universitaria y su pasado

El objetivo que perseguía este proyecto era contribuir a la toma de conciencia y disfrute entre los miembros de la comunidad complutense en torno al patrimonio de la universidad, favoreciendo su comprensión, resignificación y su difusión, especialmente en lo relativo a la función social y educativa que ejerce. Se perseguía con este trabajo revalorizar la herencia cultural desde una perspectiva identitaria comunitaria, priorizando la presencia del patrimonio cultural en diferentes etapas educativas formales. El proyecto trataba de involucrar y comprometer al alumnado de la UCM con su entorno patrimonial por medio de la organización de actividades, visitas, acciones didácticas, etc., contribuyendo a concienciar al alumnado de su papel como agentes transformadores del cambio social en su entorno próximo.

De manera concreta, en la Facultad de Educación, en el contexto de formación del profesorado, se promovió la aproximación al patrimonio complutense por medio de un escape

19. IPCE, Plan Nacional de Educación y Patrimonio <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio/ambito-aplicacion.html>

20. CAM, Plan de Educación Patrimonial <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/plan-educacion-patrimonial-comunidad-madrid>

21. Ref. 941794 (UCM, Grupos de Investigación)

22. PID2021-127248OB-I00 (2022-2026), dentro del Plan Nacional I+D+i, Ministerio de Ciencia e innovación.

23. Universidad Complutense de Madrid, Proyectos Aprendizaje-Servicio 2021-2022.

room virtual y colaborativo que, revalorizando el patrimonio de la universidad y promoviendo actitudes positivas de cuidados, respeto y tolerancia hacia las culturas propias y ajenas, permitiera introducir desde la transversalidad aspectos inclusivos y dar respuesta a inquietudes actuales. Quisimos poner al alumnado en contexto con su entorno próximo, trasladando una mirada al pasado, con el fin de construir puentes que permitieran profundizar, desde lo lúdico, en un aprendizaje en torno a lo que significa desde un punto de vista identitario, ser miembro de la comunidad complutense. La idea es que, en el futuro, ellos emplearan esta metodología en el ejercicio de su profesión, estimulando la visita a los museos docentes y espacios patrimoniales que ofrece la universidad (en total, trece museos y quince colecciones) (VV. AA., 2015). A raíz de la presentación de este recurso en las aulas de formación del profesorado, el alumnado empleó dicha metodología para crear recursos similares, trazando diferentes recorridos y narrativas en torno al patrimonio complutense.

El uso de las TEP para descubrir y valorar el patrimonio complutense

En nuestro caso, la iniciativa de llevar un *escape room* en forma virtual y no presencial nace del contexto sociosanitario del covid-19, produciéndose a finales de 2021 la nueva oleada de la variante omicron, y con la incertidumbre de nuevas oleadas durante el 2022. Cabe señalar que el *escape room* utilizado como recurso didáctico en su modalidad virtual es un concepto muy actual, fruto de la incursión tecnológica en el campo educativo. Se incluye como herramienta dentro de las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), pues además de generar un aprendizaje autónomo que les empodera, se sienten protagonistas de una historia repleta de retos, en la que deciden por sí mismos, dan su opinión y acaban debatiendo en cada prueba y enigma, en búsqueda del consenso grupal que les haga avanzar en la aventura sin cometer errores. En definitiva, aprenden y construyen el conocimiento en un ambiente de participación y compañerismo.

Como futuros/as docentes, saber hacer un *escape room* virtual no solo sirve para la diversión de los/as estudiantes sino, de manera didáctica, para aprender la materia que se imparte (Ayén, 2017). Se trata de utilizar a su favor y con buen criterio las nuevas tecnologías que pueden ser grandes aliadas en el camino del empoderamiento y la participación. Pensemos en otros recursos igualmente efectivos en este sentido como son los pódcast, foros, blogs, realización de cortos, en los que, además de ser protagonistas, consiguen incluso socialmente generar opinión. La experiencia con las TEP en el aula es que despiertan un alto grado de motivación por parte de los/as estudiantes universitarios/as, pues, al fin y al cabo, no dejan de ser nativos digitales y buenos consumidores de la tecnología actual.

La aventura del *escape room* complutense: Cisneros regresa al presente

Descubre tu patrimonio complutense es el título del *escape room* interactivo que invita a nuestros estudiantes de Educación Primaria y de Infantil a conocer el patrimonio que, durante siglos, desde la fundación de la Universidad en 1499, se ha ido ampliando hasta nuestros días, y que es fruto de la recopilación de la labor docente e investigadora de su comunidad científica. Como cualquier *escape room*, este giraba en torno a una historia narrada e inventada para tratar de identificar e involucrar más a los/las estudiantes que participaban, con personajes, a modo de avatares, que les representaran. La invitación comenzaba así:

Un grupo de estudiantes universitarios de Educación tiene una misión: recuperar una pieza antigua de una de las colecciones complutenses. Su hallazgo será esencial para mantener el curso de la Historia y de la Complutense. Viaja al pasado y descubre el patrimonio cultural complutense de la mano del fundador de tu universidad, Cisneros...

Desde la ficción, supuestamente una gran tormenta provocó que el ordenador de un grupo de estudiantes que realizaban sus TFG trajera desde el pasado al cardenal Cisneros, confesor de Isabel la Católica y fundador de la Universidad de Alcalá (siglos después Universidad Complutense). Cisneros se negaba a regresar al pasado sin recuperar una pieza taína que le había regalado su amigo Cristóbal Colón en uno de sus viajes al Nuevo Mundo. Si Cisneros no recuperaba su objeto preciado no volvería al pasado, de manera que la fundación de la Universidad corría peligro, y el presente, es decir, los estudios del grupo de alumnos/as, sus amistades, y otras cuestiones relevantes en sus vidas, no sucederían. Este era el hilo conductor de la historia, siendo el objetivo final del *escape room* averiguar dónde se había perdido la pieza taína. Dicha pieza se trata realmente de una figura en miniatura hecha de pasta amarillada-rojiza pulimentada, con forma de cabeza de primate, que forma parte de la actual colección del Museo de Arqueología y Etnología de América (UCM).

Conforme nuestros/as estudiantes de Educación Infantil y Primaria pasaban de pantalla y resolvían enigmas y pruebas, conseguían símbolos petroglifos, característicos de la cultura taína, que les permitía, en la prueba final, descifrar una frase que los llevaba al lugar donde se hallaba perdida la pieza taína.

Todo este argumento narrativo permitía trabajar dos cuestiones fundamentales desde la didáctica de las Ciencias Sociales; por un lado, el respeto y el interés por la diversidad cultural, y esto lo conseguimos trabajando la cultura taína y otras sociedades prehispánicas, dado que numerosos enigmas giraban en torno a cuestiones antropológicas y culturales de las poblaciones existentes en América antes de la llegada de Colón. El diseño de pantallas que mostraban la variedad cultural prehispánica buscaba superar el esquema sesgado y erróneo que se enseña en las escuelas y que reduce la población americana exclusivamente a tres culturas: incas, mayas y aztecas. Conceptos transversales como interculturalidad, diálogo entre continentes, interés por el «otro», respeto a la diferencia cultural, o tolerancia, se trabajaban en estas pruebas y retos.

La otra temática estaba enfocada en el patrimonio complutense y cómo este se ha ido conformando a lo largo de los siglos desde la época de los Reyes Católicos. A través de videos, pruebas y retos que conectaban distintos escenarios, el desciframiento de enigmas y la resolución de problemas, nuestros/as estudiantes tenían que ir pasando virtualmente por los distintos museos, como el pedagógico Bartolomé Cossío en el que las pruebas se hicieron con fotografiado de objetos didácticos históricos, mapas y antiguos manuales escolares; o el Museo de Farmacia Hispana, con distintos enigmas sobre el pasado alquimista y la recreación de las boticas de distintas culturas como la musulmana o la judía; o el Museo de Arqueología y Etnología de América con múltiples pruebas cifradas para profundizar en el conocimiento de las culturas prehispánicas. Asimismo, transitaban por las distintas pantallas del *escape room* acercándose, con incógnitas que requerían reflexión, a las colecciones con los grabados goyescos o las pinturas de Sorolla, entre otras, que conforman tan rico patrimonio. Se incluyó, asimismo, la parte dramática de la historia universitaria como fue la Guerra

Civil, de la que tenemos huella en el campus de los impactos de metralla, las trincheras y un gran patrimonio fotográfico y documental que da buena cuenta de la Batalla de Madrid. Pasando por la postguerra y el franquismo con enigmas en torno, por ejemplo, a la polémica visita del Che Guevara a la universidad en pleno régimen franquista, de la que se conservan curiosas fotografías, que sorprendieron a quienes participaron. En la medida de lo posible, el *escape room* ofrecía el acercamiento de nuestros/as futuros/as docentes a las fuentes primarias a la hora de reconstruir la memoria histórica, que es otro de los pilares de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Metodología: el diseño de un *escape room* que mejora competencias democráticas

Para el diseño del *escape room* virtual se utilizó la plataforma educativa Genially,²⁴ que sirve para que los/as docentes puedan crear contenido interactivo y participativo en sus clases. Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Complutense damos a conocer en nuestras aulas esta plataforma y otras como Canva y Piktochart por la diversidad de recursos online que ofrecen. Se pueden diseñar infografías, mapas, presentaciones, que incluso parten de plantillas ya diseñadas, y especialmente con Genially, se pueden crear todo tipo de recursos gamificados como triviales, ocas, dominós, cluedos, roscos de pasapalabra, *escape rooms*, etc. Además, son programas muy fáciles de usar e intuitivos: con genially, por ejemplo, se diseñan contenidos digitales sin saber de programación, con interfaces sencillos como el arrastre, soltar, clicar o pinchar (García *et al.*, 2020).

Este *escape room* contaba con una treintena de enigmas a resolver en una hora y media. Los tipos de pruebas eran muy variados desde técnicas de opción múltiple, puzles, rompecabezas, búsqueda de objetos patrimoniales ocultos, pruebas de localización, traducción de mensajes secretos, hasta más complicadas con investigaciones sobre la base de fuentes primarias, preguntas de razonamiento lógico, enigmas que ponían a prueba el pensamiento crítico, etc.

A través del juego se mejoró la creatividad y habilidades cooperativas (Parra *et al.*, 2021). Estas últimas resultaban fundamentales, pues el éxito estaba asegurado si se trabajaba en equipo y se compartían los logros y responsabilidades, desarrollando cada miembro las capacidades de escucha y comunicación, teniendo que cruzar información en todo momento (Iglesias *et al.*, 2017). En definitiva, se mejora la competencia democrática porque se les predispone a la colaboración social y a la búsqueda del consenso, generando nuevas estrategias para la toma de decisiones (Guerrero, 2019; Fotaris y Mastoras, 2019).

En cuanto al aprendizaje de la materia, se consigue una mayor predisposición del alumnado a los contenidos tratados, y se genera una continua retroalimentación entre estudiantes y docentes. No se han encontrado desventajas, tampoco en otros estudios que proponen *escapes rooms* en otras disciplinas (Onecha *et al.*, 2019; Sierra y Fernández, 2019).

24. <https://app.genial.ly/>

Diseño del instrumento de medición y resultados

Para valorar si con el *escape room virtual* conseguimos cierto nivel de aprendizaje conceptual, así como despertar el sentimiento de cuidado con el patrimonio complutense, y la mejora o no de las competencias cívicas, sociales y democráticas, se diseñó un instrumento de medición dividido en dos tiempos. Por cuestión de espacio no podemos trasladar aquí todos los resultados, tan solo daremos una pequeña muestra. Se trataba de un cuestionario mixto *ad hoc* basado, por un lado, en preguntas abiertas, que permitía a los/as estudiantes expresar sus opiniones, y por el otro, en preguntas cerradas a través de una escala de Likert que cuantificaba el nivel de acuerdo o desacuerdo sobre cada cuestión a valorar. Ahora bien, una parte de la encuesta se pasó antes del inicio del juego y la otra justo después del mismo. El cuestionario era individual, voluntario y anónimo. Del grupo de Educación Infantil respondieron un total de 48 estudiantes y de Primaria un total de 35.

En el gráfico 19.1 se puede observar las respuestas a dos preguntas clave realizadas antes y después de la práctica del *escape room*. La pregunta de antes era «¿Cuánto te interesa el Patrimonio Complutense?» (línea azul), y la de después era «Tras la realización del *escape room* ¿ha cambiado tu valoración? ¿Cuánto te interesa ahora el Patrimonio Complutense?» (línea roja). Estas respuestas se midieron en la escala de Likert, siendo 1 el mínimo («no me interesa nada») y 5 el máximo («me interesa mucho»).

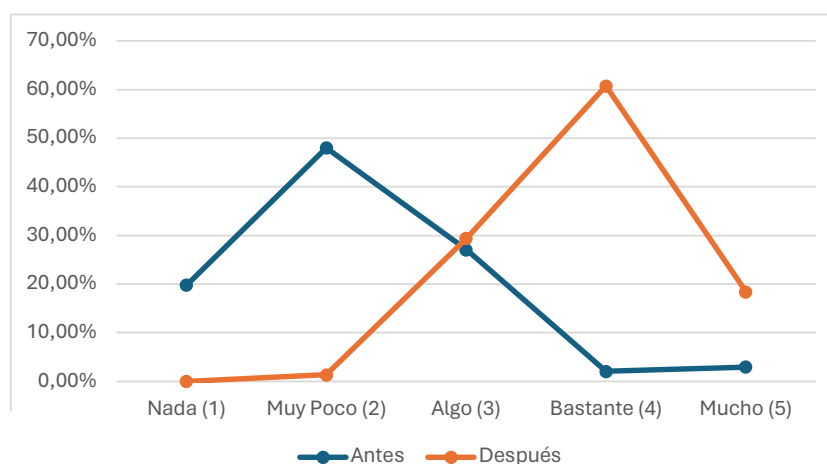


Gráfico 19.1. Interés de los/as futuros/as docentes por el patrimonio complutense. Fuente: *Interés de los/as futuros/as maestros/as en el patrimonio complutense*. Elaboración propia

Por el gráfico 19.1 se puede comprobar cómo no solo han conocido el Patrimonio Complutense, sino que para más del 60% del alumnado aumenta su interés por el mismo. Si se observa la tendencia de la línea roja (valoración después del *escape room*) sube el nivel de interés a un 3, 4 o 5 (algo, bastante y mucho), mientras que antes de realizar el *escape room* la tendencia era de un 1, 2 o 3 de nivel de interés (nada, muy poco y algo). Por lo que su actitud ante el Patrimonio mejora claramente tras realizar el juego didáctico.

Por último, entre todas las preguntas del formulario destacaremos que de los 83 estudiantes que lo rellenaron, un 98% señaló que, como futuros/as docente, sería enriquecedor poder

llevar el día de mañana a su alumnado, bien de Infantil o de Primaria, a visitar alguno de los Museos o espacios del Campus Universitario. En el caso del alumnado de Educación Infantil expresaron que con niños de 3 a 6 años irían al Real Jardín Botánico de la UCM, y al Museo Pedagógico Bartolomé Cossío para conocer qué material escolar pudieron utilizar sus abuelos/as. En cuanto al alumnado de Educación Primaria prefería visitar con los colegios aquellos museos que conectaran con el aprendizaje de Ciencias Naturales y Sociales impartido a esas edades (6-12 años), como el Museo de Anatomía Javier Puerta, el de Anatomía Comparada de Vertebrados, el de Farmacia Hispana, o la Colección de Minerales o la de Numismática.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2015). *Museos y colecciones Universidad Complutense*. UCM.
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 7-15.
- Fotaris, P. y Mastoras, T. (2019). Escape rooms for learning: a systematic review. En: L. Elbaek, G. Majgaard, A. Valente y S. Khalid (eds.). *Proceedings of the European Conference on Games-based Learning* (pp. 235- 243). <https://doi.org/10.34190/GBL.19.179>
- García Tudela, A. A., Sánchez Vera, M. M. y Solano Fernández, I. M. (2020). Mejoras y necesidades de una escape room educativa en la formación inicial de docentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(27), 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7553429>
- Guerrero, L. (2019). Estrategias de gamificación en la universidad. En: P. Vélez y Y. Yaguana (eds.). *Nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 65-70). Universidad Técnica Particular de Loja.
- Iglesias, J., González, L. F. y Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Pirámide.
- Onecha, B., Sanz, J. y López, D. (2019). Los límites de la ludificación en la enseñanza de la arquitectura. La técnica del escape room. *Zarch: Journal of Interdisciplinary Studies in Architecture and Urbansim*, 12, 122-133.
- Parra González, M. E., López Alcarria, A. y Segura Robles, A. (2021). Gamificación a través de un escape room para el aprendizaje en la universidad. En: A. J. Moreno Guerrero, J. M. Trujillo Torres e I. Aznar Díaz (coords.). *Metodologías activas para la enseñanza universitaria* (pp. 85-94). Graó.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Sierra, M. C. y Fernández, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de escape room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (36): 105-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6897633>

20. La Granada no construida, una propuesta didáctica

JAVIER CONTRERAS GARCÍA

jcontreras@ugr.es

ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS

anbonilla@ugr.es

MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA

chinchilla@ugr.es

Introducción

La ciudad de Granada cuenta con una historia urbanística dilatada y curiosa, cargada de propuestas y proyectos que nunca se llegaron a construir. Uniendo esto a las pedagogías de la curiosidad como elemento de aprendizaje, creemos que puede ser una buena propuesta la puesta en valor de una serie de elementos arquitectónicos que nunca se llegaron a construir, como proyecto didáctico.

Como objetivos del trabajo planteamos los siguientes:

- Desarrollar un itinerario didáctico usando edificios imaginados y que no se llegaron a construir.
- Crear una puesta en valor de estos edificios seleccionados.
- Utilizar las obras no construidas como método de transmisión de saberes histórico-artísticos.
- Evaluar los conocimientos adquiridos mediante esta experiencia.

Pedagogía de la curiosidad

Las teorías que profundizan en el uso de la curiosidad como elemento didáctico, vienen desde mediados de los años sesenta. Podemos encontrar estos primeros pasos en las investigaciones del psicólogo Berlyne, también conocido como «el padre de la curiosidad». Sus investigaciones fueron la base para todas las demás en el campo. Para él, la curiosidad es: «una energía, un estado emocional persistente que lleva al comportamiento exploratorio, y se encuentra presente con mayor intensidad en unos individuos que en otros» (Berlyne, 1960-1978). En el mismo campo encontramos otras teorías, como la de Maw y Maw, quienes demostraron que los niños siempre demuestran un cierto grado de curiosidad, siendo altamente curiosos y proactivos. Incluso llegaron a desarrollar una escala comportamental que

puede evaluar el grado de curiosidad de los niños. En ella podemos encontrar conceptos como:

- Reacciona positivamente ante los estímulos novedosos, misteriosos o incongruentes de su entorno, aproximándose hacia ellos, observándolos, escuchándolos y manipulándolos.
- Expresa la necesidad o deseo de saber más a cerca de si mismo y de su entorno, a través de afirmaciones o preguntas.
- Examina su entorno en busca de nuevas experiencias.
- Persiste en el examen y exploración de los estímulos, con el propósito de conocer más a cerca de ellos (Román, 2016).

Si bien las investigaciones abren el campo en cuanto a teorías sobre la curiosidad, bástenos las aquí señaladas para poner en valor la importancia de este elemento en la educación de nuestro alumnado.

Ha quedado demostrado que los niños, desde la etapa de infantil, ya exploran el entorno, investigan y buscan el conocimiento de forma más o menos consciente, respondiendo a estímulos y buscando el porqué de las cosas. Esta curiosidad, quizá, se va perdiendo con los años, pero creemos que realizar propuestas que puedan fomentar la curiosidad en el alumnado de forma que este cree su propio conocimiento, puede ser una buena herramienta. Basándonos en los estudios de Wynne Harlen, podemos definir la curiosidad como: «actitud que desarrolla el alumno para saber, manifestándose a través de la formulación de preguntas que le permiten seguir transitando el camino a la comprensión» (Klimavicius, 2007).

Metodología de la propuesta

La idea es la de realizar un itinerario didáctico sobre una serie de edificios que se proyectaron, pero nunca se llegaron a construir en Granada: el Parque de Merano, la Exposición Hispano-Africana, el Teleférico a Sierra Nevada o el Palacio de la Ópera (Granatum). Antes del propio itinerario, se planteará una sesión inicial en el aula, donde se le pedirá a los alumnos que contesten a un cuestionario.

Se plantean una serie de espacios como: el Paseo del Salón (donde debería comenzar el Parque de Merano, así como haber sido parte de la Exposición Hispano-Africana), el Palacio de Deportes (donde debería haber comenzado el Teleférico a Sierra Nevada), el Palacio de Congresos (donde se proyectó la estación Sur de Ferrocarriles), así como la calle Avenida de la Ciencia, donde junto al descampado del Forum Plaza y Museo de la Memoria de Andalucía, se deberían haber construido el Granatum y la Torre Jiménez-Brasa. Una vez ubicados los espacios en fotografías, se les pasará el documento a los alumnos, quienes junto a la fotografía de cada espacio (actual) se les preguntará lo siguiente:

- ¿Sabrías decirnos que lugar de Granada es este?
- ¿Qué conoces sobre la historia de este espacio?
- ¿Sabes que edificios hubo aquí antes del que existe actualmente?

- En una escala de 1 a 5, siendo 1 muy poco y 5 mucho, ¿cuánto interés te crea conocer la historia urbanística de la ciudad?

Durante el itinerario, visitaremos los espacios antes mencionados, equipados de una Tablet, que nos permitirá visionar planos y reconstrucciones digitales de los edificios. En cada uno de ellos el profesor realizará una explicación detallada, haciendo hincapié en su historia así como en su periodo y elementos artísticos más destacables en el caso de que los hubiere. Durante esta actividad se les dará a los alumnos un mapa mudo de la ciudad, en el que tendrán que ir ubicando los espacios estudiados y colocando fotografías de los mismos en los emplazamientos que creen que debieron estar ubicados junto a fotografías de los edificios que hay en la actualidad. Además se les pedirá que elaboren un comentario buscando época, arquitecto, estilo y similitudes y diferencias entre el edificio que debería haber ocupado ese espacio y el finalmente construido. Todo esto formará el cuaderno de trabajo del alumno.

El itinerario didáctico

El itinerario consta de cuatro paradas. El primero de ellos (Parque de Merano) por lo llamativo del proyecto y los tres siguientes (Teleférico, Granatum y Torre Jiménez-Brasa) por su contemporaneidad, ya que creemos que al ser edificios actuales estarían más en consonancia con la arquitectura que puede ser llamativa para nuestro alumnado.

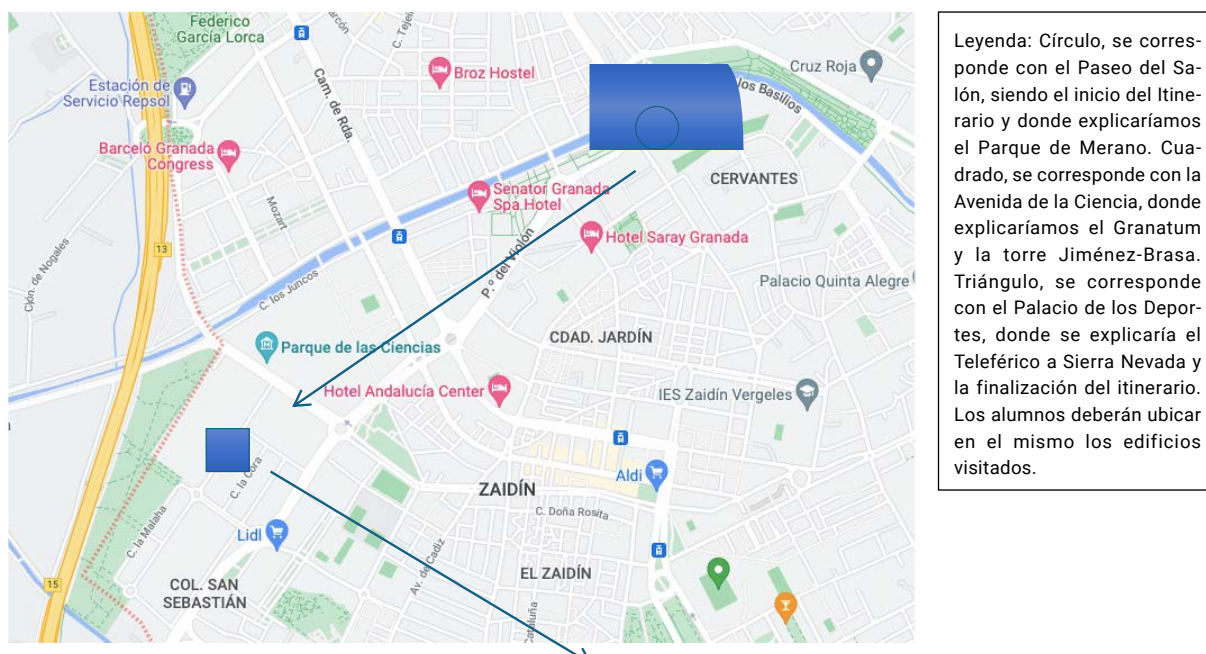


Imagen 20.1. Mapa de Granada (Sección Centro-Barrio del Zaidín). Sección del plano de la ciudad de Granada (España). Fuente: Google Maps.

Parque de Merano

En Granada se echa la menos la creación de un gran parque de tipo inglés que sea el gran pulmón de la ciudad. Si bien esto se compensa con una gran cantidad de parques de mediano y pequeño tamaño, en el siglo XIX se persiguió la idea de desarrollar este gran parque en las afueras de la ciudad. Esta idea parte de los actuales Paseos del Salón y la Bomba, a orillas del río Genil y que fueron construidos durante la invasión francesa (Burín, 1982). Aún así, el Ayuntamiento realiza un concurso para crear en Granada un gran parque, testimonio de ello es el ejemplo de 1929 que se encuentra en el Archivo Municipal de la ciudad: el Parque de Merano del arquitecto-paisajista francés Jean Graef. un dibujo coloreado donde podemos ver un gran parque que se extiende por la Carretera de la Sierra y el Barranco del Abogado, con lago, rosalada, cascada y jardín inglés, así como se dividía en dos espacios, uno para verano y otro para invierno, siendo este último el que se asoma a la ciudad desde el barranco. Poco más se sabe del proyecto, ya que no acompaña memoria y nunca se llegó a realizar (Isac, 2007).



Imagen 20.2. Parque de Merano. Jean Graef. Parque de Merano (1929). Archivo Histórico Municipal de Granada.

Actividad propuesta: se propone realizar un estudio sobre los jardines existentes, los Paseos del Salón y la Bomba, de origen francés, y que fueron construidos durante la invasión napoleónica. La interesante historia de este espacio, desde las primeras intervenciones musulmanas, hasta su posterior historia urbana en la que será un importante centro de fiestas y vida social de la ciudad, servirá a los alumnos para conocer la historia local de la ciudad en la que viven y estudian.



Imagen 20.3. Paseo del Salón de Granada. (Fragmento). Fuente: Elaboración propia.

Avenida de la Ciencia. Granatum y Torre Jiménez-Brasa

El espacio escénico en Granada, viene demandado desde hace tiempo, pues a excepción del teatro Isabel la Católica, la ciudad no cuenta con otro teatro de cierto interés. La construcción en 1992 del Palacio de Exposiciones y Congresos, otorgaba un espacio, con una capacidad para 2.500 espectadores en el auditorio Federico García Lorca, pero aunque este centro ya venía proyectado en el plan general de 1985, no es un teatro propiamente dicho (Isac, 2007).

La celebración en 2013 del Milenio del Reino de Granada debía haber venido acompañada de una serie de obras para celebrar la efeméride. El Granatum era la joya de la corona. En 2006 la Junta abrió el concurso internacional de ideas y se presentaron algunos de los nombres más importantes de la arquitectura contemporánea nacional e internacional, como Ramón Fernández-Alonso, Arata Isozaki o el estudio finlandés ALA.

Isozaki propuso un gran espacio bulboso, que haría las veces de auditorio. Rodeando este, una zona acristalada que dejaría ver un gran estanque de agua, que entronca con los jardines de la Alhambra.

El estudio finlandés ALA propuso el Granada Grand Hall, con espacio para 1.400 espectadores. Según los arquitectos, el proyecto pretende dejar espacio a los grandes proyectos existentes en los espacios adyacentes sin perder potencial. El espacio al aire libre se convierte en la base de la identidad, así como para la eficiencia energética. Mientras que el salón sigue siendo una forma tradicional, que explora las posibilidades de llevar la luz del día en el espacio de actuación (Contreras 2012).

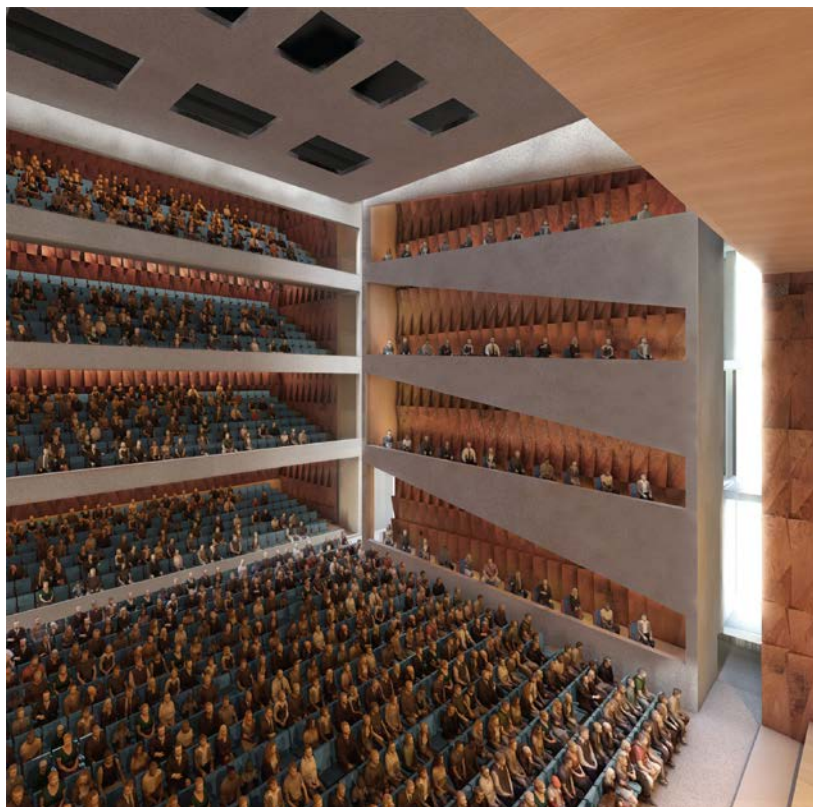


Imagen 20.4. Granada Grand Hall, escenario central. ALA Studio. Helsinki.

En 2009 se elige la obra *Granatum* de Kengo Kuma. En la presentación, el autor defendió que su proyecto se debía fundir con el espacio, ya que los edificios de alrededor parecían no entender su entorno. Materiales y luz serían los protagonistas de su obra, que pretendía ser una fusión entre lo oriental y la tradicional, entre un Japón y Granada:

Es un proyecto donde el espacio más importante es el auditorio. Hay muchos elementos que me inspiraron, especialmente quise dar apariencia de una sucesión de laderas a la cámara principal del auditorio. Laderas como las que podemos encontrar en la naturaleza: desde las laderas de los campos de arroz japoneses a la forma principal de la granada, una fruta muy simbólica para esta ciudad, donde cada grano tiene su propia identidad. Uno de los atractivos de este sitio será la interactividad que ofrece con el entorno y las áreas verdes de alrededor. El lugar requería un edificio grande, que pudiera ser fácilmente reconocido como un monumento. Quería diseñar un edificio que se aprovechara de una ubicación extraordinaria y que atrajera a las personas no solo para disfrutar de eventos culturales. La forma del edificio está inspirada en las geometrías de la naturaleza. Es un edificio que surge de la tierra y que se ofrece como espacio protector donde buscar cobijo y estar protegidos del sol. Aunque también será un icono y una referencia para la vida cultural de Granada. Un edificio que se aprovecha de su entorno privilegiado y que será muy visible en la distancia.²⁵

25. Entrevista a Kengo Kuma en *Ideal*.

La forma de la granada, por tanto, será la principal inspiración para la obra. Una vez asignado el ganador del concurso, se valoró el coste del proyecto en 40 millones de euros, lo que supone el único y principal problema a la hora de ejecutarla.



Imagen 20.5. Escenario central del Granatum. Kengo Kuma. Fuente: Google.

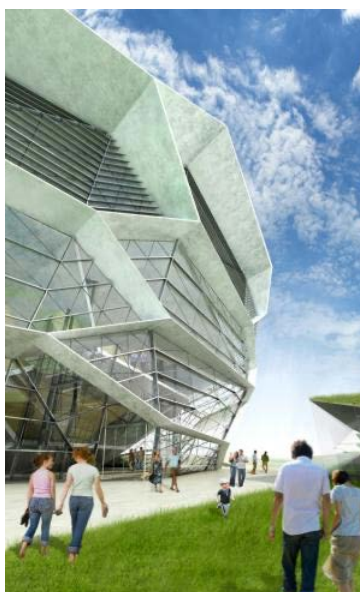


Imagen 20.6. Exterior del Granatum. Kengo Kuma. Fuente. Google.

El 12 de abril de 2010 se reunieron en la Alhambra una serie de personalidades, entre ellas el consejero de Cultura de la Junta Paulino Plata. Este anunció que confiaba en que el proyecto estuviera finalizado para 2013, a pesar del momento económico. Aunque dejó claro que no podía asegurar esta fecha como finalización de las obras. En su intervención Plata dijo que era necesaria la aportación de otras instituciones como por ejemplo el Ministerio de Cultura, pues la Junta no podía sufragar todos los gastos por sí sola. En estos momentos ya se había gastado más de un millón de euros, solo en estudios preliminares. Mientras tanto, el Ayuntamiento no dejaba de acusar a la Junta por dejadez.²⁶

26. *Ideal*. Granada, 13 de abril de 2010.

Con financiación privada, a la que la Junta denomina “inversión en colaboración con financiación específica”, la administración autonómica pretendía obtener los 41,3 millones de euros del presupuesto total que costará la construcción del Granatum, con un desglose anual desde 2011 a 2015 de 8,2 millones. Sin embargo, el delegado de Cultura, Pero Benzal, ya anunció hace unos meses que la cuantía del proyecto final ascendía a un total de 51 millones. Después de todos estos vaivenes, el espacio nunca se llegó ni a iniciar.

Torre Jiménez-Brasa

En el siglo XXI, comienzan las ideas para construir los primeros rascacielos granadinos, edificios de más de 20 alturas, que deberían adaptarse a las medidas antisísmicas, pues no podemos olvidar que Granada es una zona de riesgo sísmico. La normativa municipal, no permite elevar demasiado los edificios, Álvaro Siza proyectó más alturas en su edificio Zaida, en pleno centro de la ciudad, pero no pudo edificar más de cinco alturas debido a la normativa. Carlos Quintanilla sufrió la misma censura. Las torres de Neptuno debían ser altos rascacielos, que llevarían la firma de Norman Foster, pero las normativas municipales acabaron imponiendo las torres que se pueden contemplar en la actualidad, que no desmerecen nada, a pesar de no superar las 8 alturas.

Hace poco el estudio de Jiménez-Brasa presentó la que sería la más alta torre de la ciudad, en terrenos cercanos al Fórum, alcanzará una altura de 25 plantas. El matrimonio, autores de otros edificios contemporáneos y emblemáticos de la ciudad como la sede de Caja Rural, planteaban así un edificio de oficinas de 100 metros, completamente diseñado en hormigón y cristal. En palabras de los propios arquitectos:

El Estudio Jiménez Brasa arquitectos proyecta un singular Edificio de Oficinas y Hotel en Granada en la misma zona donde han construido la Ampliación del Parque de las Ciencias terminado en 2008 y la Sede de la Caja Rural de Granada. El lugar, inmediato al río Genil y a la Autovía de Circunvalación, vuelve a ser determinante en la definición del proyecto que se configura como una torre de 25 plantas de base rectangular y que se concibe como un prisma de vidrio envuelto en una celosía cerámica que resuelve los aspectos de comportamiento y eficiencia energética al mismo tiempo que le confiere un aspecto singular y cambiante en función de las condiciones de soleamiento. Este trabajo del edificio con la luz natural y esta definición del límite exterior-interior, a base de una doble envolvente, son los temas esenciales que el Proyecto propone para integrarse en este lugar en el límite de la Ciudad y la Vega.²⁷



Imagen 20.7. Recreación de la Torre propuesta por Jiménez-Brasa. Fuente: jimenezbrasa.com

27. https://www.jimenezbrasa.com/obras/proyecto_de_edificio_de_oficinas_y_hotel_en_granada/

Actividad: la actividad propuesta propondrá al alumnado que realicen una investigación sobre las «torres de Granada», realizar un breve estudio histórico-artístico sobre las torres más emblemáticas de la ciudad, como la torre Atalaya (el edificio más alto de Granada) o las históricas torre de la Vela de la Alhambra o la torre de la Catedral, así como al menos 3 edificios tipo rascacielos, no construidos en la misma, como pueden ser: la torre de Emasagra o la de Caja Rural.

Teleférico de Sierra Nevada

El 14 de septiembre de 2006 se presentó oficialmente, en la sede de la Caja Rural el proyecto de Teleférico Granada-Sierra Nevada. Un consorcio formado por 11 empresas granadinas tenía el visto bueno de la consejería de obras Públicas y Transportes de la Junta, para dar luz verde al proyecto. La idea era construir una línea, que arrancando desde el barrio del Zaidín, en terrenos cercanos al Palacio de los Deportes, llegara hasta Sierra Nevada, pasando por los municipios de Huetor Vega, Cájar y Monachil. Sustentado por una serie de pilares, que a su vez soportarían una serie de estaciones. Con 19 kilómetros de largo, se habría convertido en el teleférico de mayor recorrido del mundo.

Según el proyecto podría transportar a 3000 personas por hora, en un recorrido que tardaría más o menos 40 minutos, y ahorraría unos 500 mil euros anuales en gastos de conservación, producidos por el uso de automóviles privados. Contaría con cien cabinas de transporte, que alcanzarían una altura de hasta 105 metros. Además se tendría una cota de altura de 2140 metros en la estación de Pradollano, estando la salida desde Granada a una cota de 600 metros.

Las cabinas alcanzarían la velocidad de 7 metros por segundo, y estaban diseñadas para soportar vientos de hasta 120 km/h. teniendo además capacidad para 30 personas. Además se proponía como un medio de transporte que no agredía le medio ambiente, pues no produciría ruidos, ni contaminaría. Además de que el uso de suelos para situar las estaciones apenas ocuparía unas pocas hectáreas.²⁸

Un año antes se había constituido la sociedad Teleférico Sierra Nevada S. A. que por estas fechas de Septiembre de 2006 quiso dar salida al proyecto tras la entrega de 4 cajas con los volúmenes que detallaban el proyecto ante la consejería de la Junta, y tras contar ya con el apoyo de los ayuntamientos de Granada, Huetor Vega, Cájar y Monachil. El primer paso era la construcción de una plataforma de hormigón, cercana al Estadio de los Cármenes, donde se situaría el apeadero y la estación inicial.

La constructora granadina Grupo UCOP lideraban el proyecto. La dotación de la más alta tecnología y los quiebros necesarios, que se realizaron a última hora, para evitar instalar los pilares en zonas habitadas, dispararon el presupuesto. Se pasó de una inversión inicial de 73,5 millones de euros a un montante final de 129 millones. Una vez superada la primera fase del proyecto, solo quedaban dos estaciones, el concurso de proyecto de concesión y explotación así como la ejecución del mismo.²⁹ El factor de desarrollo económico-turístico era evidente, pues uniría los atractivos de la Capital, con la estación de esquí. Granada, Huetor Vega, Monachil, El Purche, El Tajo del Zorro y Pradollano serían las estaciones³⁰ (imagen 20.8).

28. *Granada Digital*. 14 de septiembre de 2006.

29. *Ideal*. Granada, 16 de septiembre de 2006.

30. *El País*. 14 de septiembre de 2006.



Imagen 20.8. Trazado del Teleférico desde Granada hasta el Purche. En rosa, el Parque Nacional. Gráfico de J. M. Ferrer.

Una vez puestos en valor todos estos proyectos, explicados in situ, y realizado el cuestionario previo que ya habían realizado los alumnos, se pasaría a una última sesión en la que ya en clase los alumnos responderían a una rúbrica de evaluación.

Actividad: en este caso, en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible, se propone que el alumnado realice una reflexión sobre el impacto que habría tenido tanto en el paisaje como a nivel ecológico una intervención de este tipo en un parque natural como el de Sierra Nevada.

Evaluación

Como evaluación de la propuesta se plantean varias acciones. En primer lugar evaluaremos el cuaderno del alumno, donde evaluaremos que hayan realizado la correcta relación entre espacios y edificios sobre el mapa, que sepan el nombre de los autores, fechas y principales ideas de cada edificio. Además como segunda parte se evaluará la correcta realización de las actividades que se proponen en cada parada. Por último se planteará ya en clase, en la última sesión, una rúbrica de evaluación. Si bien no es tan importante el número de aciertos ni de respuestas correctas como la asimilación de ideas y el poso que pueda dejar el proyecto en el alumnado, cada una de las tres partes tendrá un valor del 33% en la nota total de evaluación.

Rúbrica de evaluación

Para evaluar la propuesta se diseña la siguiente rúbrica, en la que sobre 6 ítems se recoge si al alumno ha llegado a adquirir el conocimiento que se planteaba. Por tanto será a forma de conocer el desempeño del alumnado una vez entregado el cuaderno del alumno

Tabla 20.1. Rúbrica de evaluación

Nombre del alumno:

¿Es capaz de ubicar el edificio sobre el plano de Granada?	¿Coloca la fotografía adecuada en cada uno de los edificios?	¿Es capaz de reconocer la época de construcción del edificio que finalmente se construyó?	¿Reconoce al arquitecto de cada edificio construido?	¿Sabe reconocer el estilo artístico al que pertenece el edificio construido?	Comentario sobre las similitudes y diferencias que encuentra el alumno. Consideraciones del profesor.
--	--	---	--	--	---

Conclusiones y resultados

Pensamos que esta propuesta tiene cierto componente de innovación que nos permitirá buscar en el alumnado la curiosidad por el conocimiento, al plantear una puesta en valor de espacios con los que conviven día a día, pero de los que seguramente desconocen su historia. Quizá esa curiosidad pueda ayudar a que centren su interés en conocer más sobre estos espacios, así como por los edificios que pudo haber, su historia, estilo y arquitectos. Además utilizando como recurso el plano mudo de la ciudad trabajaremos también conceptos geográficos como la ubicación o saber moverse e identificar lugares sobre un plano. Si bien la propuesta es teórica, se esperan alcanzar los objetivos antes planteados, al tiempo que esperamos una posible buena reacción por cierta parte del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Berlyne, D. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. McGraw Hill.
- Berlyne, D. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and Emotion*, 2 (2).
- Calatrava Escobar, J. y Ruiz Morales (2005). *Los planos de Granada, 1500-1509. Cartografía e imagen de la ciudad*. Diputación de Granada.
- Contreras García, J. (2012). *La Granada no construida. Algunos proyectos no realizados en la transformación urbana de la ciudad*. Universidad de Granada.
- Gallego Burín, A. (1982). *Granada. Guía artística e histórica de la ciudad*. Don Quijote.
- Isac Martínez de Carvajal, A. (2007). *Historia urbana de Granada*. Diputación de Granada.
- Klimavicius, S. (2007). La curiosidad de los alumnos en las clases de ciencias biológicas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2 (1)4.
- Román González, J. V. (2016). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico. *Folios de Humanidades y Pedagogía*.

21. Fomento de ciudadanía crítica a través del conocimiento del patrimonio cultural en Didáctica de las Ciencias Sociales

LUIS MIGUEL ROMO CASTAÑEDA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

lmromo@invi.uned.es

GEMA SÁNCHEZ EMETERIO

Universidad de Castilla-La Mancha

gema.sanchez@uclm.es

Introducción

Lejos de ser un ente extraordinario, el patrimonio cultural es una herramienta cotidiana que puede ser vital para hacer frente a los desafíos del siglo XXI. En este sentido, se concibe «Rebelión contra el olvido» como un proyecto de intervención docente que, basándose en las certezas de la neuroeducación, pretende abrir marcos de obtención de conocimiento claves para el fomento de una ciudadanía crítica. Para ello, y tomando como ejemplo de caso la Vega Baja de Toledo, se concibe el binomio «educación» y «patrimonio» como una herramienta de transformación social capaz de lograr la consecución del pensamiento divergente y lógico, así como la adquisición de competencias emocionales, y contribuir a la cultura democrática desde la didáctica de las Ciencias Sociales.

Jon Hawkes (2001) fue el primer investigador en posicionar la cultura, y, por tanto, el patrimonio cultural, como cuarto pilar de la sostenibilidad junto a las dimensiones económica, social y medioambiental. Postura que hay que tener en cuenta en un contexto de fatiga de numerosas democracias, donde para el filósofo David Cerdá (2022) se produce una creciente inestabilidad geopolítica acompañada de un descrédito institucional, así como un progreso del relativismo moral e individualismo expresivo acompañado por el culto al exitismo y la prevalencia del consumismo exacerbado. Circunstancias que revelan la educación y el patrimonio como un binomio capaz de estimular el pensamiento divergente y lógico en el proceso de E-A, así como las competencias emocionales, para enfrentarse a las problemáticas contemporáneas.

Puesto que, según Calaf y Marín (2012), la adolescencia es un periodo crucial para el desarrollo de la identidad, y con el objetivo final de contribuir a la mejora de la cultura democrática se persiguen los siguientes objetivos específicos. 1) Analizar cuáles son las concepciones de los estudiantes en torno al concepto y valor del patrimonio cultural, y concretamente al vinculado al entorno de la Vega Baja de Toledo. 2) Desarrollar, en base a ellas, un proyecto de intervención docente que, basándose en la certeza neurológica del binomio emoción-cognición (Carretié, 2021), repense los actuales formatos educativos y posicione la educación

patrimonial como un marco de acción social, capaz de generar conocimiento sobre cualquier área conectándolo con la realidad social, para garantizar el cambio de paradigma educativo del siglo XXI.

Metodología

El proyecto se desarrolla en dos fases principales: 1) análisis de las concepciones de los estudiantes en torno al concepto y valor que otorgan al patrimonio cultural; 2) desarrollo de un proyecto de innovación docente. En el análisis de las concepciones de los estudiantes se emplea una metodología mixta cualitativa y cuantitativa, siguiendo a Ortega *et al.* (2021), siendo el instrumento de medición elegido un «cuestionario» de dos ítems a modo de preguntas abiertas el primero y cerradas el segundo. La muestra incluye cuatro grupos de estudiantes de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria con un total de 88 estudiantes.

En la segunda fase, se diseña una propuesta docente en base a las cuatro dimensiones propuestas por Buset y Sayós (2013): fase de información –análisis del punto de partida–; fase de planificación –objetivos, competencias, contenidos, metodología y temporalización–; fase de realización –ejecución de acciones; y fase de evaluación –evaluación de resultados–.

El proyecto se planifica desde los departamentos de Geografía e Historia, Tecnología y Lengua y Literatura; con la colaboración de la FP de Electricidad. Con ello, se programan experiencias que unan emoción y conocimiento para garantizar íntegramente, de acuerdo con la neuroeducación, el desarrollo competencial en el proceso de E-A (Mora, 2021). Los métodos están basados en Gil Quintana (2020) para favorecer el aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje basado en estudios de caso (ABEC), aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje colaborativo (AC) y aprendizaje por servicio (APS). De la misma forma, también se desarrollan dentro del aprendizaje invertido (AI) y aprendizaje basado en Juegos (ABJ). En el desarrollo de las sesiones se realizan actividades de conocimientos previos, desarrollo, síntesis y resumen. Un enfoque metodológico que pretende a su vez impulsar la educación en virtudes.

Resultados

Concepciones de los estudiantes sobre patrimonio

El estudio pone de manifiesto, en primer lugar, que para gran parte de los alumnos el patrimonio cultural se basa en «monumentos importantes», mientras que para otra parte es desconocido (gráfico 21.1). Secundariamente, en lo relativo a la Vega Baja de Toledo, la mayoría de la muestra afirma desconocer su existencia (gráfico 21.2). Estos resultados no solo verificaron el desconocimiento del patrimonio cultural, sino también las problemáticas que sufre el entorno del alumno.

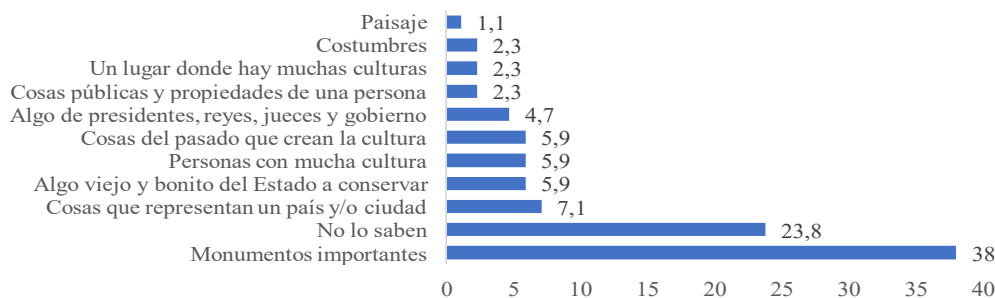


Gráfico 21.1. Respuestas dadas a la pregunta «¿Qué significa para ti «patrimonio» cultural?». Fuente: elaboración propia



Gráfico 21.2. Respuestas dadas a la pregunta «¿Conoces la Vega Baja de Toledo?». Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos motivan la elaboración de un proyecto que demuestre que la educación patrimonial no es un campo de conocimiento más, sino una metodología para aplicar conocimiento territorial, entre otros contenidos.

El proyecto desarrollado, toma como ejemplo de caso la Vega Baja de Toledo, un enclave patrimonial del entorno del alumno, amenazado por la vorágine urbanística y clave para comprender la actual España y Europa.

Diseño de la intervención didáctica

Los **objetivos de aprendizaje** que se persiguen con la intervención didáctica son:

- Visibilizar la educación patrimonial como metodología a la que aplicar cualquier tipo de conocimiento, especialmente a la hora de trabajar por proyectos -ABP-.
- Concebir la educación en clave de producción cultural, donde su comunidad también sea considerada «creadora» a partir de la didáctica de la educomunicación.
- Valorar los derechos culturales como ejes vertebradores de los derechos humanos e incorporar la noción de «desarrollo sostenible» a la vida cotidiana.

Los **objetivos de servicio** son:

- Acercar el centro educativo al entorno social, y viceversa.
- Crear sentido del deber mediante la valoración del patrimonio cultural para el nacimiento de un movimiento de activismo por la cultura, una marea por la cultura.
- Hacer frente a las problemáticas a las que se enfrentan las ciudades Patrimonio de la Humanidad (masificación turística, destrucción de ecosistemas, mercantilización de entornos patrimoniales, pérdida poblacional, etc).

Las **competencias** vinculadas al proyecto trabajan todas las competencias establecidas por 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 (tabla 21.1).

Tabla 21.1. Contribución de la propuesta educativa a la adquisición de las competencias clave

Competencias clave	Contribución de la Geografía e Historia
Competencia en comunicación lingüística	Buscar e interpretar información/ Adquirir vocabulario específico/ Escuchar activamente/ Adquirir fluidez y riqueza expresiva/ Elaborar discursos mediante distintos tipos de lenguajes.
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	Describir e interpretar datos cuantitativos/ Realizar operaciones matemáticas elementales/ Elaborar gráficas, escalas numéricas y estadística básicas/ Conocer la historia de la Tierra y de los factores que han motivado su actual configuración.
Competencia digital	Buscar, contrastar, seleccionar y tratar información digital/ Comunicar información a nivel digital/ Aprender colaborativamente
Competencia personal, social y de aprender a aprender	Aprender autónomamente/ Identificar y seleccionar materiales y recursos/ Definir objetivos y metas/ Resolver problemáticas y elaborar proyectos cooperativos.
Competencia emprendedora	Transformar ideas en actos/ Tomar decisiones/ Buscar originalidad de la respuesta/ Actuar bajo criterio propio
Competencia social y cívica	Adoptar posturas flexibles y dialogantes / Diferenciar la opinión del argumento/ Contribuir al compromiso ecosocial, desarrollo sostenible, justicia social e igualdad.
Competencia en conciencia y expresiones culturales	Valorar el patrimonio cultural y natural/ Defender la diversidad cultural y libertad de expresión/ Aceptar una identidad nacional y europea para vivir en una sociedad globalizada.
Competencia plurilingüe	Utilizar términos latinos y griegos.

Fuente: elaboración propia

Los **contenidos** son los siguientes: 1) Concepto de patrimonio cultural y relación con el desarrollo sostenible; 2) Legado histórico, arqueológico y artístico del enclave patrimonial; 3) Paisaje y naturaleza del enclave patrimonial.

En cuanto a las **actividades**, se programan 12 sesiones -donde se incluyen 8 talleres- ejecutan acciones de sensibilización, producción y comunicación para que el alumno sea capaz de enfrentarse a un problema social de su entorno (imagen 21.1). Con ello, y para pensar en clave de sostenibilidad, los talleres están distribuidos en tres fases: concienciación, conocimiento e incidencia.



Imagen 21.1. Eco de la problemática de la Vega Baja a nivel nacional y europeo Fuente: El País. https://elpais.com/elpais/2019/09/09/album/1568027148_324855.html

Cada sesión cuenta con unos objetivos específicos, teniendo en cuenta los ODS 2030 (imagen 21.2). Los talleres parten de un reto inicial que requiere de una previa formación online en casa mediante *storytellings* -prueba piloto del *storytelling* relativo al taller de historia y arqueología. Tras la finalización de cada taller, el alumno debe tener creado su propio producto de aprendizaje.



Imagen 21.2. Distribución de los ocho talleres programados. Fuente: elaboración propia

- Taller de patrimonio urbano: ruta por el centro histórico de Toledo que pretende realizar un taller de debate donde se abordan supuestos de vandalización a la catedral tomando como instrumento el grafiti. La actividad está programada para terminar con una recensión que requiera de una versión crítica de lo experimentado.
- Taller de historia y arqueología: olimpiadas patrimoniales en la Vega Baja de Toledo, acompañadas de una performance -mural humano «#PatrimonioSomosTodos»- que reivindica la necesidad de poner el patrimonio en el centro de la educación. Este taller fue el único que pudo ser puesto en práctica como prueba piloto.
- Taller de arte: ejercicio creativo -pero siempre garantizando la perspectiva intelectual- que, mediante las artes plásticas, trabaje con la cultura material de la Vega Baja. Para ello, se contará con la presencia de la asociación cultural «Urbs Regia».

- Taller de igualdad: actividad sobre personajes femeninos visigodos en el Museo de los Concilios y Cultura visigoda de Toledo. Se realiza un taller donde, mediante un grupo privado en Facebook, se produce una reflexión sobre el papel de la mujer y la sexualidad en la época visigoda, comparándolo con el contexto actual.
- Taller de biodiversidad urbana: recorrido por la senda de Fábrica de Armas para conocer la trayectoria natural de la Vega Baja, y fomentar la defensa de su ecosistema. La actividad termina con un vídeo para su canal escolar de TikTok por parejas, donde se expone una versión crítica de lo experimentado.
- Taller de paisaje y zonas verdes: recorrido por la senda ecológica del Tajo para valorar los recursos naturales de la Vega Baja y su entorno. De la misma forma, se incita a que analice su paisaje urbano y reflexione sobre la importancia de recuperar espacios degradados. La actividad termina con la realización de un tablero colaborativo en su cuenta académica de Pinterest, donde cada alumno deberá subir una fotografía realizada, intentando expresar las ideas de la experiencia en una imagen.
- Taller de desigualdades y consumo responsable: realización de un juego de rol que incida en las negativas que tiene el trasvase Tajo-Segura para el río que baña la Vega Baja, el Tajo -con una charla previa de un miembro de la plataforma «Tajo vivo»-. En dicho juego se enfrentan dos modelos de desarrollo, uno sostenible y otro insostenible, donde los alumnos deben agruparse en cinco grupos (políticos, CHT, ecologistas, científicos y empresarios) para realizar una asamblea que implicará que cada grupo presente su propia postura. En la siguiente sesión, el profesor plantea cual es la mejor forma de tomar una decisión colectiva.
- Taller de comunicación: creación de un mural participativo donde los alumnos puedan plasmar gráficamente reivindicaciones en pro de los derechos culturales para garantizar el acceso universal del patrimonio cultural. Posteriormente, se realiza un ejercicio de introspección colectiva que ponga en valor lo experimentado.

Siempre que sea posible, los familiares han podido asistir a dichos talleres, así como participar en el proceso práctico y creativo del proyecto.

Respecto a la **temporalización**, la primera etapa está destinada a crear materiales por los departamentos implicados en el primer y segundo trimestre. Desde la materia de Geografía e Historia, se cuenta con 6 *storytellings* -prueba piloto del *storytelling* vinculado a la Vega Baja de Toledo) trabajados mediante Edpuzzle.

Tabla 21.2. Periodización de la primera fase del proyecto

PLAZO	ACTUACIONES
SEPTIEMBRE- NOVIEMBRE	Identificación de contenidos y planificación de flujos de trabajo
DICIEMBRE-FEBRERO	Desarrollo de <i>storytellings</i>
MARZO	Difusión en portal web y RR.SS.

Fuente: elaboración propia.

La segunda etapa está destinada a la puesta en práctica de los recursos didácticos. En este sentido, desde Geografía e Historia, cada viernes del tercer trimestre se aborda una sesión. De esta forma, se cuenta con 12 sesiones para trabajar el proyecto.

Tabla 21.3. Periodización de la segunda fase del proyecto

PLAZO	SESIÓN	ACTUACIONES
MARZO	1ª Sesión	Presentación del proyecto
	2ª Sesión	Taller de patrimonio urbano
ABRIL	3ª Sesión	Casa: Contenidos storytelling 1 Clase: Taller de historia y arqueología
	4ª Sesión	Casa: Contenidos storytelling 2 Clase: Taller de arte
	5ª Sesión	Casa: Contenidos storytelling 3 Clase: Taller de igualdad
	6ª Sesión	Casa: Contenidos storytelling 4 Clase: Taller de biodiversidad urbana
MAYO	7ª Sesión	Casa: Contenidos storytelling 5 Clase: Taller de paisaje y zonas verdes
	8ª Sesión	Casa: Contenidos storytelling 6 Clase: charla con plataforma «Tajo Vivo» y taller de desigualdades y consumo responsable
	9ª Sesión	Taller de desigualdades y consumo responsable
JUNIO	10ª Sesión	Taller de comunicación patrimonial
	11ª Sesión	Presentación de la guía joven de Toledo
	12ª Sesión	Evaluación y valoración del proyecto

Fuente: elaboración propia.

Evaluación

Finalmente, para la evaluación se han considerado los instrumentos de un diario de servicio (participación receptiva) escrito a mano. La exposición oral de una guía joven para el turismo responsable de Toledo (participación colaborativa) y la realización de una acción que impulse la valoración social de un espacio patrimonial (participación impulsora).

El presente proyecto solo ha puesto en práctica, como proyecto piloto, el taller de historia y arqueología, por lo que sería preciso poner en práctica todo el proyecto para poder evaluar y constatar de forma plena la efectividad el mismo, así como verificar que el trabajo expuesto puede convertirse en un modelo para propuestas futuras.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran el desconocimiento del concepto de patrimonio y su papel en los derechos culturales en el alumnado de ESO. A conclusiones similares han llegado numerosos trabajos entre los que se encuentran los de Cuenca-López (2002); Cuenca-López, Estepa y Martín-Cáceres (2017) o Cuenca-López, Martín-Cáceres y Giménez (2020), donde el patrimonio es concebido como «monumentos importantes». Respecto al patrimonio cultural de Toledo, se ha observado también el escaso conocimiento de la Vega Baja. Debido a ello, se plantea la necesidad de abordarlo desde una perspectiva global, con una función de fomento de ciudadanía crítica en la línea de educación patrimonial seguida por Knezz y Eliasson (2017).

«Rebelión contra el olvido» es un proyecto docente que explora problemáticas actuales con el fin de ejecutar acciones de interés para el alumno y su entorno. En este sentido, se propone la educación patrimonial como una metodología de construcción de conocimiento que fomente de una ciudadanía crítica en línea con trabajos especialistas como son Cuenca-López, 2002, Estepa, 2013; Cuenca-López, Estepa y Martín-Cáceres (2017) o Trabajo (2020). Lo hace interrelacionando saberes de distinta rama que, mediante la puesta en práctica de enfoques metodológicos colaborativos y el empleo de diversos formatos de lenguaje, impulsen el pensamiento lógico y creativo, así como mejoren la libertad de pensamiento y autoestima del alumnado. De esta forma, este proyecto no solo consigue llevar la educación hacia el patrimonio y el patrimonio hacia la educación, sino también contribuir al cambio de paradigma educativo mediante la creación de nuevos espacios de aprendizaje que preparen ciudadanos humanistas para los retos de la sociedad posdigital. Entendiendo la educación patrimonial con una acción social, en la línea de Estepa (2009) o Miralles, Molina y Ortuño (2011), contribuyendo a la formación de ciudadanos activos en la puesta en valor de este (Fontal y Martínez, 2016), así como a la formación de ciudadanos capaces de convertirse en agentes transformadores de la realidad.

Referencias bibliográficas

- Burset, S. y Savós, R. (2013). Capacitat creativa i emprendedora. En: Sayós, R. (ed.). *Competències transversals a les titulacions de grau de la Universitat de Barcelona. Orientacions per seu desenvolupament* (pp. 46-56). Universitat de Barcelona.
- Calaf Masach, M. R. y Marín Cepeda, S. (2012). Adolescencia y educación patrimonial: retos educativos. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 18-21.
- Carretié Arangüena, L. (2021). *Anatomía de la mente: emoción, cognición y cerebro*. Pirámide.
- Cerdá, D. (2022). *Ética para valientes*. Rialp.
- Cuenca-López, J. M. (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Cuenca-López, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.

- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49 (1), 45-54.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Fontal, O. y Martínez, M. (2016). La Educación Patrimonial como praxis pedagógica para la enseñanza de la arqueología. En: D. Vaquerizo, A. B. Ruiz y M. Delgado (eds.). *Rescate: del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento* (pp. 141-153). Universidad de Córdoba.
- Gil Quintana, J. (2020). *Creadores colaborativos: generación CC*. Sindéresis.
- Hawkes, J. (2001). *The fourth pillar of sustainability: culture's essential role in public planning*. Cultural Development Network.
- Knez, I. y Eliasson, I. (2017). Relationships between personal and collective place identity and well-being in mountain communities. *Frontiers in Psychology*, 8 (79). doi:10.3389/fpsyg.2017.00079.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio. Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Ortega Navas, M. C., García-Castilla, F. y De-Juanas Oliva, A. (2021). *Guía para la elaboración de trabajos de fin de máster de investigación educativa*. Octaedro.
- Trabajo, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de ESO* (tesis doctoral). Universidad de Huelva.

22. Niñas, niños y patrimonio: una experiencia desde la Educación Patrimonial a partir de vínculos identitarios para la formación de una ciudadanía crítica

DÁMARIS COLLAO DONOSO

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Damaris.collao@pucv.cl

Introducción

El patrimonio se trabaja, generalmente, a partir de las comunidades adultizadas, quedando fuera de la discusión cuál es la relación, percepción, intervención, valoración y vínculo que desarrollan y poseen niños y niñas con el patrimonio presente en su entorno más próximo. La invisibilidad de su opinión frente a este tema no aporta en la generación de sensibilización y educación patrimonial (Fontal, 2003, Ibáñez, Fontal y Cuenca, 2015) para potenciar la responsabilidad y compromiso en el proceso de valoración con el patrimonio circundante.

La actividad «invasión patrimonial: niñas, niños y patrimonio» que fue desarrollada por la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile tuvo por objetivo es conocer y analizar ¿qué tipo de vínculo establecen los niños y niñas de Educación básica con sus bienes patrimoniales? Puesto que se asume que el trabajo en educación patrimonial principalmente debe sostenerse desde un enfoque de vínculo entre las personas y los bienes para una sensibilización con mayor efectividad (Fontal, Luna e Ibáñez, 2021).

A los niños y niñas se les indicó «si tuvieras que ir a un viaje del que no puedes regresar y te dejan llevar algo que para ti tiene mucho valor ¿qué llevarías? Explícanos en un breve relato por qué tiene ese valor para ti». De esta manera ellos pudieron narrar en un pequeño texto por qué su bien era significativo para ellos y ellas, acompañando dicho relato con una imagen, la que fue posteriormente colgada en un dispositivo en Instagram.

Patrimonio y educación patrimonial

El concepto polisémico de patrimonio ha evolucionado a una concepción holística que supera la propia mirada objetual del mismo (Estepa y Cuenca, 2006). Se entiende que la selección de los elementos patrimoniales se construyen y definen desde y en cada cultura (Navajas y Fernández, 2019).

Desde la mirada polisémica del concepto patrimonio es posible comprender que subyacen diversas visiones que le definen y que a la vez orientan aquellas acciones de preservación. Una de ellas se relaciona con el valor tangible que este posee, otra a que permite reconstruir

la historia de un pueblo, como huella de su pasado. También desde su valor identitario o desde el valor relacional de vínculo que posee. Tal como señala Fontal, al definir este concepto, comprendemos que todas estas visiones, hoy en día dialogan, ya que...

...el patrimonio es la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos. Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más inmaterial y espiritual que existe. (Fontal, 2013, p. 18)

Así mismo, tal y como indica Gómez-Redondo (2011), es el individuo quien inicia la construcción del significado, es quien otorga al patrimonio unos valores con los que se identifica. El patrimonio es inseparable de las personas porque establece con ellas vínculos de propiedad, pertenencia, transmisión, selección, valorización (Fontal, Sánchez y Cepeda, 2018). Existe por tanto una relación de reciprocidad entre las personas y los bienes ya que se afectan mutuamente (Torregrosa y Falcón 2013).

La idea de «continuidad» está asociada a la noción de patrimonio y a su dimensión humana, en la medida en que ha de poder ser transmitido de unas a otras generaciones (McCarthy 2013). Ese fino hilo de continuidad es el producto de los vínculos, un hilo que cambia con cada generación, que engorda y se estrecha, que incorpora nuevos hilos. En cuanto a los vínculos que se pueden formar entre persona-patrimonio y que son, en sí mismo, el origen de lo patrimonial (Brantefors 2015), Fontal y Marín (2018) conceptúan diez tipologías relacionados con las esferas identitaria, temporal, afectiva y experiencial de estos vínculos con las personas.

La educación patrimonial es un hilo vertebrador imprescindible que conecta a las personas y los patrimonios (Fontal e Ibáñez, 2015). El patrimonio es el contenido de enseñanza y aprendizaje que puede ser articulado y, por tanto, trabajado desde la educación formal, no formal e informal, ya que conecta y articula procesos de identitización de la ciudadanía.

Acercar a la ciudadanía, desde edades tempranas, a procesos de sensibilización y conexión con los patrimonios potencia procesos de cuidado y conservación de esos tejidos ya establecidos o por crear con el patrimonio. Estos procesos de sensibilización que inician desde el conocer y se profundizan hasta el disfrutar y transmitir (Fontal, 2003), debe ser el eje para el desarrollo de toda actividad en educación patrimonial (Ibáñez, Fontal y Cuenca, 2015). Cuando se generan experiencias de aprendizaje bajo esta lógica, conocer sobre los patrimonios, avanza más allá que desde la mirada conceptual, busca trabajar en el ser y hacer de los individuos que se relacionan con esos patrimonios (Fontal y Gómez-Redondo, 2015).

Es bajo este prisma que el acercamiento temprano de niños y niñas a procesos de sensibilización patrimonial puede tener un efecto positivo en procesos de implicación ciudadana en la comprensión, valoración y difusión de los patrimonios.

Metodología

Esta investigación se adscribe a un enfoque cualitativo de investigación y utilizó un análisis de contenido (Díaz Herrera, 2018, Bardín, 2002 y Piñuel, 2002), que se sostiene en dos procedimientos de análisis de tipo cualitativo y cuantitativo de frecuencia. Para ello, se utilizaron

las categorías de vínculos establecidas por Fontal y Marín (2018) quienes establecen 10 tipos de vínculos patrimoniales: Identitario, familiar, temporal, pasado/infancia, religioso, afectivo, amistad, social, espacial y experiencial. Esta tipología es utilizada para analizar los relatos de los/as estudiantes.

Se consideró una muestra de los relatos acompañados de las fotografías elaborados por 103 niñas y niños de Educación Básica de edades entre 6 a 14 años, lo que fueron agrupados considerando las categorías presentadas.

Resultados

Los 103 relatos obtenidos en la actividad denominada Invasión patrimonial, correspondieron el 48,54% a niños y el 51,46% a niñas. Estos relatos se agruparon en un primer momento considerando si aludían a patrimonios materiales (80% correspondiente a 82 relatos), patrimonios inmateriales (2% correspondiente a dos relatos) y patrimonios que podrían aludir tanto a lo material como inmaterial (18% correspondiente a 19 relatos).

Los objetos seleccionados y dados a conocer en los relatos de los niños se enmarcan en el valor utilitario primario ligados a gustos particulares que fueron escuchados por un adulto que se los facilitó, por ende psico-evolutivamente aún transitan desde un egocéntrico inicial a uno sociocentrismo (Tamayo, 2015).

Esta primera clasificación permite en un primer momento establecer que los procesos de desarrollo social y afectivo en niños y niñas de estas edades se da aún en un contexto familiar y poco a poco se expande a uno social entre pares (López, 2005). Por ende, al reagrupar los relatos considerando las tipologías de Fontal y Marín (2018), destacan narrativas ligadas a vínculos familiares (59 relatos), identitarios (14 narrativas) y de experiencias (12 relatos) todos ellos configuran un 83% de la muestra de relatos totales.

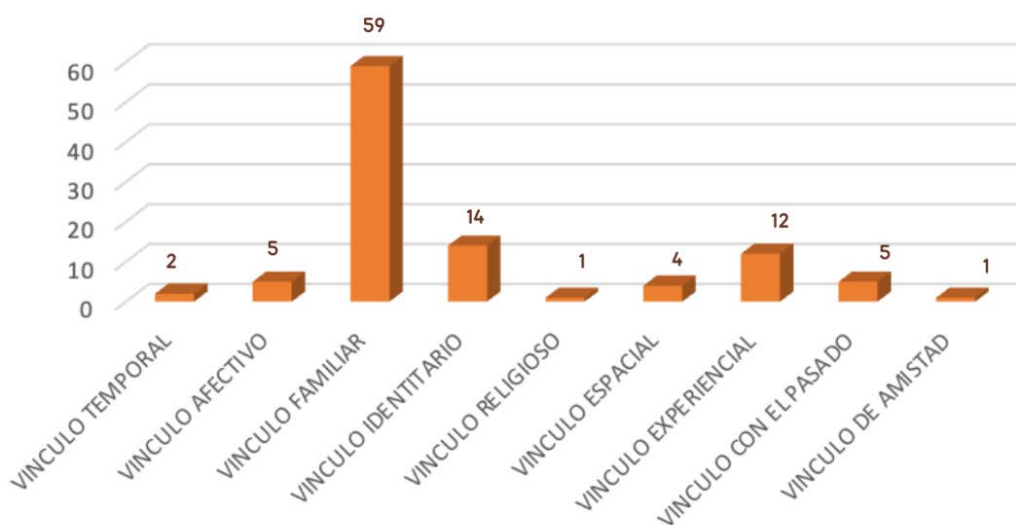


Gráfico 22.1. Distribución por frecuencia de las narrativas según tipología de vínculo. Fuente: elaboración propia.

En las narraciones es posible identificar de qué manera se va desarrollando en los niños el autoconcepto ligado a sus experiencias con los otros. Aún para los niños de entre 6 a 14 años las experiencias familiares resuenan con mayor frecuencia que las experiencias con los amigos, ya que esos vínculos están construyéndose recién (Tamayo, 2015). Un ejemplo de las narrativas creadas por los niños organizadas y agrupadas en esta categoría es el siguiente:

Mi patrimonio es este anillo que tiene muchos años, pertenecía a mi bisabuela y a ella se lo obsequió su primer amor. Luego fue traspasado a mi abuelita quien se lo regaló a mi mamá, la cual me lo obsequió a mí. Ha traspasado de generación en generación y lo encuentro muy bonito y significativo para nosotras, las mujeres de la familia. (Niña 15)



Imagen 22.2. Patrimonio personal, invasión patrimonial. Fuente: Instagram invasionpatrimonial

El sentido de los 50 relatos agrupados en vínculos familiares se representa en este ejemplo. Estos patrimonios fueron obtenidos como parte de una herencia familiar, un regalo de un pariente cercano que cobra relevancia para ellos por quien ha sido la persona que les ha entregado ese bien.

Esta relación con el bien patrimonial basada en el recuerdo o el lazo con personas que forman parte de su familia, a partir de descriptores clave que aluden a parentesco, como «mi tía», «mi madre», «mi padre», «mi abuelo», «mi abuela». Este tipo de vínculo como señala Fontal y Cepeda (2018) tiene por función el fortalecimiento del vínculo familiar, es decir, refuerza del lazo identitario que constituye la familia como primer grupo social de pertenencia. Se asume, por tanto, que al ser la familia el primer lazo social directo que establecen niños y niñas desde su nacimiento, existe un lazo primitivo y único con aquellos bienes con valor particular que de ese entorno proviene. Además, en varios relatos se señala: «mi abuela (a quién no conocí) se lo regaló a y luego ha pasado a mí», es decir el valor a lo heredado también cobra relevancia, ya que se han cuestionado el por qué aquello que le hace sentido a un familiar no tendría sentido personal también, comprendiendo por tanto como parte de la identidad/tradición familiar aquel bien singular conservado.

Por otra parte, un 13,59% de los relatos demuestra correspondencia o afinidad a vínculos de tipo identitario (14 niños/as), es decir ese vínculo que tiene por finalidad construir la identidad del individuo, niño, niña y/o adolescente. Este se da cuando el individuo incorpora como rasgo o característica fundamental de su identidad la relación establecida con determinado bien material o inmaterial. Esto, podría ser causa de la edad de los estudiantes y la búsqueda de sí mismo, es decir, comenzar a aceptar y consolidar hobbies, gustos, pasatiempos favoritos y los que no, etc. Y es allí donde identifican ese bien como singular.

Este es mi patrimonio, porque en este cuaderno realizo todos mis dibujos, los que me ayudan a desestresarme, especialmente en estos tiempos. Además, es algo que me gusta y siempre lo voy a recordar, porque lo tengo desde hace tiempo y es muy valioso para mí, ya que lo he traído conmigo desde mi país. (Niño, 20)

Así como este relato hay muchos otros que dan cuenta de los hilos que las personas desde edades tempranas tejemos con los objetos, las experiencias, las costumbres, el territorio. Trabajar desde la sensibilización y educación patrimonial temprana desde los niveles escolares iniciales permite procesos de autoreflexión y reflexión compartida que potencian el reconocimiento del otro y la valoración por las historias personales de los pares. Este primer elemento permite establecer una línea de trabajo que permite dar valor a las historias de vida que se entrelazan en territorios particulares, con historias particulares.

Conclusiones

De forma preliminar este estudio desarrolló una aproximación al análisis de estas narraciones de los 103 niños y niñas que participaron de la actividad de invasión patrimonial, desarrollada por los estudiantes de la carrera de Educación Básica en vínculo con el sistema escolar.

Se está trabajando en el análisis de los verbos y acciones detectadas en los relatos y en la exploración sobre qué conceptos destacan en las narraciones de los niños. Para efectos de este avance preliminar de la investigación, solo se agruparon los relatos considerando las tipologías construidas por Fontal y Marín (2018), pero se considera la necesidad de avanzar en una propuesta que permita visibilizar los nudos patrimoniales que son propios y característicos en esta etapa escolar con el fin de apoyar y desarrollar actividades de aprendizajes que potencien procesos de sensibilización y educación patrimonial desde la primera infancia.

Considerando los datos expuestos, es posible establecer que existe una tendencia en niños y niñas de 6 a 14 años de establecer vínculos patrimoniales en los que predomina la relación de ellos con sus familias (57,28% de las narrativas). Este vínculo se relaciona con el recuerdo o el lazo con personas que forman parte de su familia, a partir de descriptores clave que aluden a parentesco, como «mi tía», mi madre», «mi padre», «mi abuelo», «mi abuela».

Un 13,59% de los textos se agrupan en tipología de vínculos identitario, asociado al autoconcepto en construcción de los niños y niñas, en los que a partir del autoconcepto y la autorreflexión son capaces de reconocerse y destacar una característica fundamental de su identidad y la relación establecida con determinado bien material o inmaterial.

Solo un 1,94% de los vínculos estudiados refieren a vínculos de tipo temporal (dos estudiantes). El vínculo se apoya en el recuerdo de un momento pasado, una experiencia vivida, y es posible detectarles a través descriptores de localización: «recuerda a», «me acuerdo de», «me transporta», «vivido», entre otros. En consecuencia, podríamos comentar que se debe a la corta edad de los/as estudiantes, por lo que el tiempo para acumular recuerdos y experiencias de vida es escaso.

Finalmente, los vínculos de amistad y religioso corresponden a un 0,97% con solo un relato de cada una de estas categorías. En el primero, la relación está sustentada en los lazos

de amistad con terceras personas (e iguales). Algunos de los descriptores son: «amigos/as», «amistad», «compañeros/as», entre otros. El segundo en tanto establece que la relación de valor hacia el bien se sustenta en el refuerzo de valores y creencias de índole religiosa, conectando con la esfera de las creencias espirituales del individuo.

Los relatos e imágenes compartidas en la red de Instagram, creada para esta experiencia de aprendizaje, fueron entregadas a los profesores y profesoras de los establecimientos educativos a través de un póster físico y uno digital, con el fin de que estos pudiesen cerrar este proceso de trabajo con un taller reflexivo con los estudiantes en torno a las emociones que se desarrollaron al conocer un poco más de la historia personal de sus compañeros y compañeras. Este trabajo fue guiado por los profesores en formación de Educación básica y constituyó un espacio de diálogo que promovió el reconocimiento de historias compartidas y la valoración por esas experiencias descritas en los relatos.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal.
- Brantefors, L. (2015). Between culture and cultural heritage: curriculum historical preconditions as constitutive for cultural relations: the Swedish case. *Pedagogy, Culture & Society*, 23 (2), 301-322.
- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas*, 8, 1-11. DOI: 10.4000/midas.1173.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Orientación intelectual de revista Universum*, en *Revista General de Información y Documentación*, 28 (1), 119-142.
- Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En: R. Calaf y O. Fontal (eds.). *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Trea.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín, M. (2020). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto EPI-TEC: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En: J. M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín (eds.). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 89-118.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33 (1), 15-32.
- Fontal, O. y Marín, S. (2018). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>

- Fontal, O., Sánchez, I. y Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *Midas*, 9, 1-18. DOI: 10.4000/midas.1474.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En: O. Fontal (coord.). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-12). Trea.
- Fontal, O., Sánchez, I y Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *Midas*, 9.
- Fontal, O., Luna, U. e Ibáñez, A. (2021). Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión patrimonial. En: I. Arrieta Urtizbereae e I. Díaz Balerdi (eds.). *Patrimonio y museos locales: temas clave para su gestión*.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Cuenca, J. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1): 11-14.
- McCarthy, E. (2013). The dynamics of culture, innovation and organisational change: A nano-psychology future perspective of the psycho-social and cultural underpinnings of innovation and technology. *AI and Society*, 28 (4). Pp.471-482.
- Navajas Corral, O. y J. Fernández Fernández (2019). La gestión patrimonial desde la responsabilidad social. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 17 (2), 285-298. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.020>
- No, W., Schugurensky, D. y Brenman, A. (2017). *By the people: participatory democracy, civic engagement and citizenship education*. ASU.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Torregrosa, A. y Falcón, M. (2013). Patrimonios instintivos. En: R. Huerta y R. de la Calle (coords). *Patrimonios migrantes* (pp. 125-132). PUV.

23. Pensar el patrimonio desde la igualdad: un itinerario por los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna³¹

RAÚL RUIZ ÁLVAREZ

Universidad de Granada

raulruizalvarez@ugr.es

MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA

Universidad de Granada

chinchilla@ugr.es

Introducción

Los itinerarios didácticos son un instrumento que integra y vertebra el currículum, motivando al alumnado a trabajar diferentes competencias claves y específicas. Del mismo modo, desarrollan numerosos objetivos y contenidos de las programaciones de forma interdisciplinar (López de Haro y Segura Serrano, 2013). En este marco, proponemos un itinerario didáctico en el que el patrimonio es entendido como un elemento que no solo posee la capacidad de incidir en «la construcción y formación de identidades, subjetividades, imaginarios y memorias colectivas inclusivas, sino también de crear otras formas de aprendizaje desde la igualdad» (Birriel y Risquez, 2016). El objetivo de este trabajo es hacer visibles los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna para, desde la categoría género, poder construir una cultura democrática (Díez, 2022), conociendo y valorando el legado que nos dejaron y promoviendo la igualdad desde la construcción de un pensamiento geohistórico crítico.

En otras aportaciones recogemos los espacios laborales femeninos en el ámbito rural y sus orientaciones didácticas, con elementos patrimoniales como las terrazas de cultivo, los lavaderos, los molinos, los telares y las casas (Chinchilla y Ruiz, 2022). En esta investigación planteamos un itinerario didáctico por espacios de una comarca rural de la provincia de Granada: el Valle de Lecrín, que nos permita realizar reflexiones a partir de las preguntas ¿Cómo se ganaban la vida las mujeres en la Edad Moderna? ¿Por qué sabemos tan poco de estas actividades? ¿Cómo ha quedado registrado el trabajo de las mujeres en el patrimonio? Los lavaderos públicos, el campo, las casas, las hospederías, el estanco, las tiendas, los caminos, notarías, la administración... son espacios donde las mujeres desarrollaron trabajos fundamentales para las economías de los hogares: lavar, hilar, tejer, cultivar, vender, cuidar, testar,

31. Este trabajo es parte de los proyectos I+D+i «TRAMA: Los trabajos de las Mujeres en la Andalucía Moderna» [B-HUM-724-UGR20] financiado por FEDER-Junta de Andalucía cuyas IPs son Margarita M. Birriel Salcedo (UGR) e Inmaculada Arias de Saavedra Alías (UGR); y «Familia, dependencia y ciclo vital en España, 1700-1860» [PID2020-119980GB-I00] financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/, y dirigido por Francisco García González (UCLM) y Jesús M. González Beltrán (UCA).

negociar, transportar, escriturar, pleitear... Actividades que han dejado su impronta en el patrimonio material, inmaterial y documental de esta comarca, por lo que se hace necesario construir un pensamiento crítico con perspectiva de género como una herramienta crítica, analítica y reflexiva que nos permita comprender el pasado y adquirir competencias para la construcción de una cultura democrática en el presente.

En concreto nos detendremos en los municipios de Padul y Dúrcal, y en dos actividades laborales: la fabricación de pleita y el lavado. Ambas han dejado huella en nuestro patrimonio natural, documental y monumental. El paisaje cultural donde continúa creciendo el esparto silvestre (*Stipa tenacissima*) convive con las infraestructuras hidráulicas que alimentan los lavaderos. Por otro lado, contamos con el patrimonio documental: protocolos notariales, documentación municipal, pleitos y, sobre todo, la documentación del Catastro del Marqués de Ensenada que, debido a su mayor grado de accesibilidad, nos facilitará el estudio de los trabajos de las mujeres. Además, a todo ello hay que sumar el patrimonio inmaterial y la memoria colectiva. En concreto, hemos de destacar la labor de la asociación cultural Almósita, que ha impartido talleres de esparto en un espacio habilitado para ello que se conoce como la «choza de Dúrcal» por el material de su techumbre. Dos trabajos, el de fabricar y vender pleita, y el de lavar, que nos permitirán exponer conceptos como trabajo remunerado y trabajo no remunerado y que nos sumergirán en procesos y contextos marcados por desigualdades y diferencias de género y clase.

Marco teórico-metodológico

Los trabajos de las mujeres en la Andalucía moderna

Ha habido numerosas contribuciones al campo de la historia de las mujeres y de género en España (Ramos y Vera, 1996), aunque la transferencia de conocimiento ha sido muy reducida, además de no haber permeado suficientemente en los manuales de Historia, tanto de Educación Secundaria como de Primaria. Estas investigaciones se orientan principalmente hacia las grandes urbes industrializadas del País Vasco (Pérez, 1995), Cataluña (Borderías, 2012), Madrid (López, 2017) y Sevilla (Gálvez, 2001), centradas en los siglos XIX y XX. En Andalucía podemos señalar algunos estudios sobre localidades o comarcas concretas (Birriel Salcedo, 2017 y 2019; Garrido García, 2018; Martínez y Martínez, 2000). Aunque en la actualidad se están implementando otras líneas de investigación para el siglo XVIII como: género e intercambios (Ruiz, 2022) o género y gremios (Hidalgo, 2022), hay una escasa presencia de datos sobre este territorio en los análisis sobre el trabajo en la Edad Moderna. Otro elemento a tener en cuenta es lo que denominamos trabajo formalizado, que ha quedado documentado (gremios, padrones, etc.) y el informal (trueque, venta fuera circuitos, producción doméstica, cogedoras de seda, etc.). Conceptos que imbrican el trabajo remunerado o no remunerado en los términos que lo explica Sarasúa (2019).

El trabajo de las mujeres para la Andalucía Moderna era imprescindible en la vida cotidiana y para la propia economía del periodo. Pasar desapercibido no significa que no exista una amplia y diversa actividad económica femenina que ha quedado reflejada en nuestro patrimonio; aunque los marcadores de género no siempre nos permitan verlas ni mucho menos entenderlas de forma nítida (Birriel, 2022). Por ejemplo, en los padrones y censos son pocos

los casos donde las mujeres –más allá de los marcadores de soltera, viuda, casada...– aparecen con oficios: hilandera, labradora, recovera, etc.; y la mayoría corresponde con las jefas de hogar, como en el Catastro de Ensenada. Todo ello en una economía que corresponde a la familia y no a la concepción de individuo; donde todos contribuyen de una forma u otra al sustento. Aunque en los padrones y censos su trabajo, en cierta forma, no sea visible, o al menos, no con la misma nitidez que el trabajo de los varones.

Estas mujeres aparecen en los protocolos notariales junto a sus maridos, arrendando, gestionando bienes de sus hijos, aportando patrimonio al matrimonio y multiplicándolo. Esparteras, esposas, hijas o hermanas que confeccionan pleita, lavanderas, hilanderas, panaderas, confiteras, estanqueras, comerciantes, nodrizas, enfermeras, maestras de niñas, impresoras, criadas... con un elemento común, la pluriactividad, tanto diaria como estacional, que permitirá buscarse la vida con todo aquello a su alcance. Trabajos que no se formalizan en la documentación como oficios, no por pequeños.

Los itinerarios didácticos

La Educación Patrimonial se ha visto consolidada en España gracias al Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) creado en 2013. Los Planes Nacionales surgieron ante la necesidad de contar con instrumentos de gestión del patrimonio que fueran capaces de desarrollar criterios de actuación, metodologías y programación de actividades encaminadas a la conservación, restauración, investigación, documentación, formación y difusión patrimonial. Solo se puede conservar y proteger el patrimonio que es conocido, valorado y respetado por la población y, para ello, se insiste en la necesidad de fortalecer los vínculos entre las personas y el patrimonio cultural. En este sentido, la educación juega un papel fundamental, tanto en el ámbito formal, no formal e informal. En la esfera de la educación formal, el PNEyP ha logrado un incremento significativo de los contenidos patrimoniales en los currículos. Así, el patrimonio ha adquirido un mayor protagonismo en las escuelas, institutos y universidades españolas. Este hecho ha llevado aparejada la necesidad de diseñar estrategias metodológicas y pensar recursos didáctico que permitieran alcanzar el objetivo principal de la Educación Patrimonial: educar en, desde y por el patrimonio.

Entre las estrategias metodológicas que han demostrado ser más eficaces en la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural se encuentran los itinerarios didácticos (Martínez *et al.*, 2022). Las ventajas educativas de trabajar con esta estrategia metodológica son varias: la motivación, pues el alumnado, al romper su rutina diaria, se sentirá mucho más animado en su proceso de aprendizaje, mucho más autónomo y gratificante; la construcción de aprendizajes significativos, donde los conocimientos previos van encajando con los nuevos; aprender de su propio entorno, adquiriendo conocimientos tanto naturales, ambientales como culturales, sociales e históricos; la interdisciplinariedad, superando los límites disciplinares que impone una concepción de la enseñanza encorsetada en compartimentos estancos; y por último, el aprendizaje cooperativo y la socialización, mediante los cuales el alumnado refuerza los lazos no solo entre sus iguales sino también con el profesorado (Hernández, Guillén y Gurría. 2019, pp. 61-63).

También la perspectiva de género aparece representada en esta metodología didáctica cada vez con más fuerza. Además de las acciones llevadas a cabo desde el ámbito de la

educación no formal por asociaciones como la de «Herstóricas. Historia, mujeres y género»³² que han dedicado parte de su actividad al desarrollo de itinerarios didácticos por espacios patrimoniales femeninos, desde el ámbito académico y en los últimos años se ha realizado un esfuerzo por vincular en una misma fórmula género y patrimonio a través del diseño de itinerarios didácticos (Robles y Birriel, 2012; Jaén, 2014, y Rodrigo, 2021).

Un itinerario por los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna: fabricantes de pleita y lavanderas

Las fabricantes de pleita: del paisaje cultural a la economía familiar

Simón de Rojas Clemente Rubio (2003) en su viaje por el reino de Granada (1804-1809) ya señaló cómo funcionaba la economía de los hogares jornaleros-esparteros, donde los varones eran los encargados de recoger la materia prima y de acondicionar el producto, para que las mujeres confeccionaran la pleita. Por otra parte, el geógrafo Tomás López, para el pueblo de Cónchar señala:

Casi todas las personas de ambos sexos están en él ocupadas en labrar esparto (...). Lo hacen tomiza, sogas, cubiertas y afelpados. Todo el esparto que trabajan es dinero tan pronto que en cuenta de sogas, tomizas y demás esparto manufacturado, en la tienda de abastos, dan víveres por él y siempre hay dentro del pueblo quien con dinero suyo o ajeno emplee, en cuanto esparto hecho afelpados y demás manufacturas le vendan. Esta fábrica es la que casi sostiene este pueblo al que aseguran le produce más de 18000 pesos cada un año. (López, 1787)

El Catastro de Ensenada, patrimonio documental

El valor didáctico de los archivos y el uso de fuentes primarias para la didáctica de la Historia es innegable (Prieto, Gómez y Miralles, 2013; Felices y Chaparro, 2020) y, además, debemos potenciarlo, especialmente utilizando la documentación y los espacios más cercanos al contexto del alumnado, donde pueda hacerse preguntas y relacionarlas con su entorno. Birriel Salcedo (2017) apunta que documentos como el Catastro de Ensenada nos indican estrategias económicas de los hogares jornaleros, como en Padul, donde se registra la fabricación de pleita no solo a las mujeres cabezas de casa, sino también a las casadas e incluso a las solteras bajo la patria potestad. Además, en el gremio de esparteros y cordoneros de Granada no faltaban mujeres. Asimismo, la respuesta a la 31ª cuestión del Interrogatorio General constata que «los más hombres y mujeres de todas las edades este pueblo tratan en la fábrica y venta de pleita, por lo que a la persona de ambos sexos que la hace le consideran tres cuartos de utilidad, un día con otro de todo el año». Pleita que el diccionario de Autoridades (RAE, 1737, p. 298.1) nos describe como «la faja o tira de esparto, que junta y cosida con otras forma el rollo de estera u otra cualquier cosa que se fabrica con ella». Queda demostrada la economía familiar para la manufactura del esparto, que sufriría cambios tras su industrialización (Martínez y Acora, 2018). Por tanto, el Catastro de Ensenada se convierte en un instrumento útil, aunque debemos alertar que no siempre se reguló el trabajo de las fabricantes de plei-

32. <https://herstoricas.com/asociacion/>

ta, siendo una de las excepciones la documentación de El Padul. Para el uso didáctico de esta fuente nos remitimos a los resultados del proyecto de investigación de Gómez y Lama (2020a, 2020b).

Los niveles documentales que nos proporcionan información para Padul son:

- El libro de Cabezas de Casa: cómo se registra a las mujeres no cabeza de casa el oficio de «fabricante de pleita», como el hogar encabezado por el jornalero Manuel Cabrera de 42 años, a cuya esposa, María Sánchez, también de 42, se la registra en dicho oficio (imagen 23.1).

1	Manuel Cabrera Jornalero	42	} o. d.
	María Sánchez su mujer	42	
	Manuela Loupha su hija	36	
	María Sabina Altimas su sob.	28	

Imagen 23.1. Libro de Cabezas de Casa de Padul. Fuente: AHPGr, CE, RP Padul, L 1467, f. 107v

- El libro de lo Real: en los asientos del cabeza de casa se regula industrial por fábrica de pleita a una mujer del hogar. Un ejemplo es el asiento del jornalero Antonio Álvarez, al que le regulan de industrial 75 reales de vellón por el tráfico de su mujer en piezas de esparto (imagen 23.2). Asimismo en el resumen que cierra dicho nivel documental aparece que hay «sesenta y tres mujeres fabricantes de pleita, las veinte y dos que trabajan en ella el año entero, y las restantes la mitad del año, estas a 75 reales al año y las otras y las otras a 150 reales» (AHPGr, CE, RP Padul, L 1467, 811r-v).

Antonio Álvarez Jornalero

Don D. Juan de Dios, por el presente se regula a la mujer de dicho jornalero en piezas de esparto a 75 reales de vellón al año.

Antonio Álvarez Jornalero con D. Juan de Dios

Muñoz por el presente se regula a la mujer de dicho jornalero en piezas de esparto a 75 reales de vellón al año.

Para los trabajos de esparto a 75 reales de vellón al año.

Industrial

Por el tráfico que tiene en la fábrica de esparto a 75 reales de vellón al año.

Personal

Por su personal de esparto a 150 reales de vellón al año.

Resumen

En el año 18...

Personal	2020
Industrial	2075
Personal	2175
Industrial	2175
Total	4350

Imagen 23.2. Libro de Cabezas de Casa de Padul. Fuente: AHPGr, CE, RP Padul, L 1467, f. 234r

El paisaje cultural

La Unesco define paisajes culturales como «obras conjuntas del hombre y la naturaleza» e «ilustran la evolución de la sociedad humana y sus asentamientos a lo largo del tiempo, condicionados por las limitaciones y/o oportunidades físicas que presenta su entorno natural y por las sucesivas fuerzas sociales, económicas y culturales, tanto externas como internas». La salvaguarda de este paisaje cultural que narra historias implica la necesidad de democratizarlo y ponerlo en valor. Esto pasa por investigar y difundir las narrativas olvidadas para generar conciencia crítica (Ortega y Ruiz, 2021), y las características del paisaje cultural son precisas para ello (Hernández, 2010). En este caso nos referimos al trabajo de las mujeres en el esparto, y a un paisaje cultural compartido por los municipios de El Padul y Dúrcal que mantiene esa marca de la interacción entre el ser humano y la naturaleza a lo largo de los siglos. Espacio en el que crece el esparto silvestre, desde donde reflexionar en su recogida, transporte, preparación, manufactura y venta y cómo todo ello repercutiría en la economía familiar.



Imagen 23.3. Silleta de Padul. Fuente: ©Patronato de Turismo de Granada.

La choza de Dúrcal. El patrimonio inmaterial y el asociacionismo

Finalmente, queremos abrir otra posibilidad didáctica: pensar en el oficio o actividad del esparto como patrimonio inmaterial, así como en el papel del asociacionismo en su recuperación y puesta en valor. Por un lado, debemos conocer el trabajo que el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico está realizando para elaborar el Atlas de Patrimonio Inmaterial de Andalucía (Carrera Díaz, 2009). Y, por otro, destacar la labor sociocultural de la asociación Almosita de Dúrcal (Serrano, 2017), especialmente con la creación de la Choza de Dúrcal, un espacio en el que se puede conocer la evolución de la manufactura del esparto.



Imagen 23.4 Taller de Esparto. Choza de Dúrcal. Fuente: ©Ayuntamiento de Dúrcal.

Las lavanderas

Contamos con una amplia literatura sobre las lavanderas en el siglo XVIII, sobre su iconografía en Granada, el patrimonio de los lavaderos urbanos (Cambil *et al* 2022; Quesada, 2018a, 2018b; Sánchez, 2013) o sobre las lavanderas de instituciones como hospitales (Rivasplata, 2018). No obstante, creemos necesario centrarnos en las características propias del siglo XVIII y, especialmente, en el medio rural. Sarasúa (2003) caracteriza esta actividad realizada en el mundo rural por campesinas como parte del trabajo doméstico o como trabajo asalariado utilizando espacios como los ríos y las propias acequias, hasta la construcción de los lavaderos públicos.

Proponemos como espacio de estudio el lavadero y fuente de los cinco caños de Padul. Aunque modificado en el siglo XIX, constituía en el XVI un espacio para aguadoras y lavanderas. Actualmente conserva incrustada en una de las paredes, una piedra de sillar tallada con la inscripción «acabose a 7 de marzo de 1556» (García, 2014).



Imagen 23.5. Lavadero de Padul. Fuente: ©Turismo Valle de Lecrín.



Imagen 23.6. Inscripción Lavadero de Padul. Fuente: ©Turismo Valle de Lecrín.

Conclusiones

Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna son esenciales para formar una ciudadanía democrática, crítica y global, pues no se pueden entender los procesos históricos sin tener en cuenta el género en el trabajo. A través de un recorrido patrimonial por los documentos, el paisaje cultural y los bienes culturales materiales asociados a ellos, podemos elaborar situaciones y actividades que reconozcan a la ciudadanía como agente de su aprendizaje donde:

- a) partan de un centro de interés cercano (su archivo, su monte, su fuente, su lavadero...) para poder construir un conocimiento con autonomía a partir de sus propios aprendizajes y su experiencia, permitiendo así poder romper los estereotipos de género y clase establecidos;
- b) resuelvan las preguntas reforzando la reflexión y la responsabilidad. –preguntas como: ¿trabajaban las mujeres en la Edad Moderna?, ¿tenían remuneración?, ¿en qué trabajaban?, ¿cómo era ese trabajo?, ¿por qué no tenemos tantos datos directos como de los trabajos de los varones?, etc.;
- c) integren en su aprendizaje el contexto patrimonial más cercano, que les hará aprender a comprenderlo y, por tanto, tenerlo en consideración.

En este trabajo hemos señalado dos actividades económicas desarrolladas por mujeres en la Edad Moderna y diferentes elementos patrimoniales que despiertan el interés para el aprendizaje: el Catastro del Marqués de la Ensenada; el Paisaje Cultural de Padul y Dúrcal; la Chozas de Dúrcal (taller de esparto); y la fuente de los cinco caños y lavadero de Padul. Elementos que necesitan de narrativas que integren el papel de las mujeres en esos espacios productivos.

Referencias bibliográficas

- Birriel Salcedo, M. M. (2017). *Mujeres y economía en el catastro de Ensenada*. http://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos_html/sites/default/contenidos/archivos/ahpgranada/documentos/Mujeres.pdf [6 de enero de 2023].
- Birriel Salcedo, M. M. (2019). Ellas gobiernan la casa: jefaturas de hogar femeninas en el Valle de Lecrín (s. XVIII). *Revista del CEHGR*, 31, 57-82. <https://www.cehgr.es/revista/index.php/cehgr/article/view/235>

- Birriel Salcedo, M. M. (2022). Mujeres y trabajo en la Andalucía Moderna. Un punto de partida. *Trama: Los trabajos de las mujeres en la Andalucía Moderna*. <https://proyectotrama.es/biblioteca/mujeres-y-trabajo-en-la-andalucia-moderna-un-punto-de-partida/> [6 de enero de 2023].
- Birriel Salcedo, M. M. y Robles Vizcaíno, S. (coords.) (2012). *Las mujeres en la historia: itinerarios por la provincia de Granada*. Universidad de Granada.
- Birriel Salcedo, M. M. y Riquez Cuenca, C. (2016). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 24, 128-133. DOI: [10.33349/2016.0.3707](https://doi.org/10.33349/2016.0.3707).
- Borderías Mondéjar, C. (2012). La reconstrucción de la actividad femenina en Cataluña circa 1920. *Historia Contemporánea*, 44, 17-48. DOI: [10.1387/hc.6600](https://doi.org/10.1387/hc.6600).
- Cambil Hernández, M. E., Díez Jiménez, M. I., Gómez Román, A. M., Hernández Montalván, M. C., Martos Huertas, J., Pedraza Rodríguez, M., Torre Pérez, S., Ruiz López, M., Cifuentes Martínez, C., Sánchez Salmerón, S. E. y Viñas Valverde, M. (2022). Educar en patrimonio con perspectiva de género desde la Educación No Formal: el proyecto «Soleando en el río de la vida». *Revista Unes: Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 49-68.
- Carrera Díaz, G. (2009). Atlas del Patrimonio Inmaterial de Andalucía: puntos de partida, objetivos y criterios técnicos y metodológicos. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 17, 71, 19-41. DOI: [10.33349/2009.71.2789](https://doi.org/10.33349/2009.71.2789).
- Clemente Rubio, S. R. (2003). *Viaje a Andalucía: historia natural del reino de Granada (1804-1809)*. GBC.
- Díez Bedmar, M. del C. (2022). Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 6-19. DOI: [10.17398/2531-0968.11.6](https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6)
- Felices de la Fuente, M. M. y Chaparro Sainz, A. (2020). Pensar históricamente a través del uso de fuentes primarias. Un estudio en la formación inicial del profesorado. En: M. E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A. R. Fernández Paradas, G. Romero Sánchez y A. José Rui (coords.). *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 95-107). Universidad de Granada.
- Gálvez Muñoz, L. (2001). Mujeres y hombres en los mercados de trabajo. La evolución histórica de los mecanismos de acceso y movilidad interna. *Revista de Historia Agraria*, 24, 229-234.
- García Martín, T. (2014). *Itinerario didáctico por el patrimonio del Padul* (trabajo fin de grado). Universidad de Granada.
- Garrido González, L. (2019). El trabajo remunerado de la mujer en el siglo XVIII. Los casos de los contratos femeninos en la industria textil de Andalucía de Laujar de Andarax y Úbeda. *Trabajos y Comunicaciones*, 50. DOI: [10.24215/23468971e091](https://doi.org/10.24215/23468971e091).
- Gómez Navarro, S. y Lama Romero, E. (2020a). Ensenada en el Bachillerato: territorio, población y poblamiento en el Reino de Córdoba a mediados del Setecientos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35, 1, 107-128. DOI: [10.15359/ree.20-3.1](https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1).
- Gómez Navarro, S. y Lama Romero, E. (2020b). Ensenada en el bachillerato (I): una propuesta de trabajo universitario y extrauniversitario. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 38.

- Hernández Carretero, A. M., Guillén Peñafiel, R. y Gurría Gascón, J. L. (2019): Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos. En: A. M. Hernández Carretero (coord.). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 155-178). Pirámide.
- Hernández Carretero, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 162-178.
- Hidalgo Fernández, F. (2022). Mujeres en la manufactura preindustrial: gremio, hogar y trabajo remunerado en la España del Antiguo Régimen. En: Vilalta i Escobar, M. J., *Reptes de recerca en historia de les dones* (pp. 142-146). Universitat de Lleida.
- Jaén Milla, S. (2014). Repensar la ciudad desde el género. Itinerario didáctico por la ciudad de Jaén. En: R. Martínez Medina y E. M. Tonda Monllor (eds.). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, (273-288). AGE.
- López Barahona, V (2017). *Las trabajadoras en la sociedad madrileña del siglo XVIII*, Asociación Científica y Cultural Iberoamericana.
- López de Haro, F. y Segura Serrano, J. A. (2013). Los itinerarios didácticos: un recurso interdisciplinar y vertebrador del curriculum. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6 (12), 15-31. DOI: [10.25115/ecp.v6i12.954](https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.954).
- López, T. (1987). *Diccionario Geográfico de Andalucía: Granada*. Don Quijote.
- Martínez Carrillo, A. L., Ortega Chinchilla, M. J., Martín-Arroyo Sánchez, D. J. y Arias Romero, M. S. (2021). Didactic Itineraries in the Cultural Heritage Education: keys for their implementation. *Universal Journal of Educational Research*, 10 (2), 160-172. DOI: 10.13189/ujer.2022.100205.
- Martínez López, D. y Martínez Martín M. (2000). Las hilanderas de Montefrío. Una visión del trabajo femenino en la Alta-Andalucía (1826-1851). *Documento AEHE*.
- Martínez Pino, J. y Aroca Marín, M. P. (2018). La memoria del esparto y su industria en Cieza (Murcia). Apuntes sobre la recuperación y puesta en valor de un Patrimonio Inmaterial, Industrial y Paisajístico. *Erph*, 22, 37-68. DOI: [10.30827/e-rph.v0i22.8206](https://doi.org/10.30827/e-rph.v0i22.8206).
- Ortega Chinchilla, M. J. y Ruiz Álvarez, R. (2022). Espacios laborales femeninos en el ámbito rural una propuesta didáctica desde la Educación Patrimonial. En: Ruiz Álvarez, R, Molina Fajardo, A. e Hidalgo Fernández, F. *Ganarse la vida: género y trabajo a través de los siglos* (pp. 726-729). Dykinson.
- Ortega Chinchilla, M. J. y Ruiz Álvarez, R. (2022). Patrimonio cultural y desarrollo sostenible: Reflexiones en torno a un debate controvertido. En: Ortega Chinchilla, M. J. y Ruiz Álvarez, R. (eds.). *Patrimonio, cultura y turismo: Claves para el desarrollo económico y demográfico de La Alpujarra* (pp. 15-40). Universidad de Granada.
- Prieto Prieto, J. A., Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en Bachillerato. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Pérez Fuentes, P. (1995). El trabajo de las mujeres en los siglos XIX y XX: consideraciones metodológicas. *Arenal. Revista de Historia de las mujeres*, 2 (2).

- Ramos Palomo, D. y Vera Balanza, M. T. (coords.) (1996). *El trabajo de las mujeres, pasado y presente. Actas del Congreso Intenacional del Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer*. Diputación de Málaga, Universidad de Málaga.
- Rey Castelao, O. (2015). El trabajo de las mujeres rurales en España Moderna. Un balance historiográfico. *Revista de Historiografía*, 22,183-210. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REXHISTO/article/view/2651> [6 de enero de 2023].
- Robles Vizcaíno, S. y Birriel Salcedo, M. M. (2012): *Las mujeres en la Historia: itinerarios por la provincia de Granada*. EUG.
- Rodrigo Villena, I. (2021). Lecturas de género en la ciudad. Cuatro itinerarios didácticos por la estatuaría femenina de Ciudad Real. En: P. V. Salido López y M. R. Irisarri Juste (coords.). *Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural* (pp. 279-296). Castilla La Mancha.
- Ruiz Álvarez, R. (2022). Género y transporte en la edad moderna: una invitación a pensar históricamente. En: Vilalta i Escobar, M. J. *Reptes de recerca en historia de les dones* (pp. 193-198). Universitat de Lleida.
- Sarasúa, C. (2003). El oficio más molesto, más duro: el trabajo de las lavanderas en la España de los siglos XVIII al XX. *Historia Social*, 45, 53-77.
- Sarasúa, C. (2019). Women's work and structural change: occupational structure in eighteenth-century Spain. *The Economic History Review*, 72, 2, 481-509.
- Serrano Peral, A. (2017). Asociación cultural Almósita de Dúrcal. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 25, 91, 90-97.
- Simón, M.M., Ortíz, E. y Férez, M. (2013). Historia de mujeres y trabajo. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia y desarrollo de valores cívicos en la educación secundaria. *Clío 39. History and History teaching*. <http://clio.rediris.es>
- Unesco (2005). *Directrices prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial*. <https://whc.unesco.org/archive/opguide05-es.pdf>. [6 de enero de 2023]

24. El valor del patrimonio cultural y natural como eje instrumental en la consolidación de los valores de la cultura democrática en la formación inicial de futuros docentes

CRISTINA YÁÑEZ DE ALDECOA

Universidad de Andorra

cyanez@uda.ad

ISABEL GÓMEZ-TRIGUEROS

Universidad de Alicante

isabel.gomez@ua.es

SÒNIA GILI MONEO

Universidad de Andorra

sgili@uda.ad

Introducción

La actual sociedad de la información y la comunicación advierte de la necesidad de formar en competencias digitales (CD) para alcanzar una ciudadanía responsable y capaz del siglo XXI. La enorme disponibilidad de geoinformación en la Red ha comportado una creciente demanda de herramientas de geolocalización y la necesidad de aprender y mejorar las competencias espaciales (CE). Ante un entorno cambiante se impone una indispensable reflexión sobre la adquisición y mejora de la alfabetización digital y espacial en la práctica educativa, tanto en la escuela como en la formación del futuro docente (Gómez *et al.*, 2012; Gómez-Trigueros y Yáñez, 2021).

Este estudio presenta una estrategia didáctica a partir de la indagación y el análisis de múltiples fuentes, que permiten al alumnado comprender la evolución de los paisajes, a la que se suma la incorporación de los sistemas de información geográfica, como herramienta didáctica en la enseñanza de la geografía (Gómez-Trigueros, 2018; Yáñez, 2017). El hecho de potenciar el conocimiento del paisaje como instrumento para la convivencia democrática supone trabajar un valor proactivo en la formación de una ciudadanía crítica y activa en su gestión y conservación, como patrimonio para las futuras generaciones (Feliu y Hernández, 2015).

La educación patrimonial como vector para la formación de la ciudadanía democrática

Dewey (1995, 2002) apuesta por una enseñanza de las Ciencias Sociales (CC. SS.) basada en problemas reales de la sociedad, en el desarrollo del pensamiento reflexivo y en el aprendizaje de la participación democrática. Autores como Diez *et al.* (2021) o Rivero *et al.* (2022), defienden la idea que, ante una sociedad cambiante y diversa, se debe enseñar el espíritu crítico de los estudiantes, basado en la justicia social y la democracia como pilares de las competencias de cultura democrática (CDC), para incidir en la formación de ciudadanos activos y comprometidos (Dam y Volman 2004; Diez *et al.*, 2021; Pagès y Santisteban, 2011).

El desarrollo de estas competencias está sujeto a los cambios constantes de la sociedad, por este mismo motivo es importante que las futuras generaciones desarrollen las CDC para poder afrontar las adversidades que les prepara el futuro. La educación patrimonial puede ser un vector para la formación de la ciudadanía democrática, ya que promueve valores y habilidades que son esenciales para una sociedad democrática, tales como el respeto a la diversidad cultural, la tolerancia y la responsabilidad social, entre otros muchos aspectos (Consejo de Europa, 2016). Al conocer su patrimonio cultural y natural, los estudiantes pueden sentirse más conectados con su identidad cultural, generando un sentido de pertenencia y compromiso con la sociedad. Por este motivo, es importante que los profesores estén formados en las CDC, para poder, después, fomentar y transmitir estas competencias a sus estudiantes (Cárcamo, 2015).

Para poder crear situaciones de enseñanza y aprendizaje (E-A) de la educación patrimonial y las CDC, deviene necesario promover el trabajo a través del aprendizaje basado en retos (ABR), para afrontar problemas complejos del entorno y el uso y aplicación de los recursos tecnológicos y materiales digitales resultantes de la integración de las tecnologías aplicadas al aula (TPACK) (Mishra y Kohler, 2006; 2007). Además, el ABR invita a compartir y debatir con los compañeros, pero también con los profesores expertos en la materia, para poder defender las diferentes respuestas, de forma democrática, tanto en clases (ámbito académico), como en el entorno universitario (ámbito social) y transportar estas competencias a su entorno personal (ámbito personal) (Gili, 2021).

Metodología

El contexto

Esta experiencia de innovación didáctica se desarrolló en el marco del Bachelo en Ciencias de la educación (BCE) de la Universidad de Andorra (UdA), en el módulo consagrado a la «Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales en una Cultura de la Democracia», concretamente en el seminario de «Educación en Patrimonio cultural de Andorra». Así mismo se enmarca en el EduLabPat de la UdA que investiga los temas de educación patrimonial.

Para facilitar el trabajo de reflexión sobre la importancia del patrimonio como instrumento democrático e integrador, se enfrenta a los estudiantes en un escenario hipotético. A través de la gamificación, en un escenario ficticio en el que plana la amenaza terrorista de destrucción del patrimonio, los maestros en formación, convertidos en embajadores culturales, de-

berán crear una serie de viajes a través del paisaje con la TIG Google Earth Pro™ para salvar el patrimonio y el paisaje y así restaurar la cultura de la paz.

Los estudiantes deberán hallar una solución viable, alrededor de la idea del patrimonio como instrumento democrático para la integración de una sociedad multicultural. El reto global del módulo consiste en diseñar un programa educativo para hacer frente a la llegada de un número importante de alumnado de nacionalidades diversas y facilitar su integración en el país. Deberán crear proyectos educativos en los que tanto el alumnado recién llegado como todos los demás estudiantes de primera enseñanza puedan descubrir y aprender el patrimonio cultural y natural como herramienta de cohesión democrática para la cultura de la paz. En el diseño se ha tenido en cuenta las CDC del Consejo de Europa (2016) integrando en el plan de estudio del BCE competencias específicas y transversales para poder, en definitiva, gestionar conflictos y desarrollar actividades para fomentar los valores, las actitudes, las aptitudes y los conocimientos y la comprensión crítica del mundo (BOPA, 2018).

Objetivos

Esta investigación circunscribe un doble objetivo metodológico y de investigación. En primer lugar, pretende mostrar las posibilidades didácticas que ofrece la TIG Google EarthPro™ con TPACK para trabajar didácticamente sobre el paisaje cultural de forma holística, a la vez que permite el desarrollo y la adquisición de la CE y la CDD. En segundo lugar, pretende mostrar la importancia de la educación patrimonial como instrumento para trabajar las CDC, tanto en el alumnado de Primaria, como en el profesorado en formación.

Los objetivos concretos de este trabajo se explicitan en los siguientes:

- Valorar el tratamiento didáctico de la educación patrimonial y la cultura democrática en el futuro de las sociedades.
- Conocer y promover la percepción del profesorado en formación respecto de su CDD y su CE tras la presentación de la TIG-TAG Google Earth Pro™ con TPACK.
- Analizar si el trabajo con el modelo TPACK en la transmisión de conocimientos geoespaciales con las tecnologías fortalece su predisposición para el uso de estos recursos en la E-A de la CE.
- Mostrar si la correcta inclusión de las TIG-TAG en los procesos formativos del profesorado es útil para desarrollar y afianzar su conocimiento tecnológico del contenido (TCK), conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) para enseñar CE.

Diseño de la investigación y muestra participante

El diseño de investigación es de tipo descriptivo y correlacional o selectivo, basado en el uso del cuestionario como instrumento de recogida de información (Raykov y Marcoulides, 2017; Yáñez y Gómez-Trigueros, 2021).

La muestra participante está conformada por docentes en formación de la UdA del seminario de «Educación en patrimonio cultural de Andorra» del BCE durante dos cursos académicos (2020-2021; 2021-2022). El total de participantes es de 23 (n = 23), distribuidos por sexo y curso académico, con una edad que abarca desde los 18 a los 24 años. En ambos

casos, se trata de una actividad participación obligatoria, que forma parte de la evaluación del seminario.

Tabla 24.1. Distribución por sexo y curso académico de la muestra

Sexo	Curso académico		Total
	2020-2021	2021-2022	
Mujeres	11	7	18
Hombres	3	2	5
Total	14	9	23

Fuente: elaboración propia.

El tratamiento y análisis de los datos se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS v. 25, con el que se realizó un estudio descriptivo correlacional, para identificar las relaciones entre las variables estudiadas. Se aplicó la prueba de correlación r de Pearson en los ítems que son variables ordinales de distribución continua.

Instrumento de la investigación

Se diseñó un cuestionario mixto adaptado a los objetivos del estudio y diseñado *ad hoc*, a partir del empleado por Yáñez y Gómez-Trigueros (2021), cuyo contenido ha sido validado siguiendo el método de panel de expertos de diferentes universidades nacionales españolas, (López, 2018).

El cuestionario está formado por 23 ítems medidos por una escala Likert de cinco puntos (1 «Muy en desacuerdo», 5 «Totalmente de acuerdo») (ítems del 5 al 23). Los ítems se han organizado en seis dimensiones de estudio, con intersecciones entre ellas: 1. Características sociodemográficas (S) (ítems 1-2); 2. Conocimiento tecnológico del contenido (TCK) (ítems 3-5, 10-11, 16-19, 23); 3. Conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) (6-9, 12-15, 20-22); 4. Competencia espacial (CE) (ítems 6, 8-9, 11, 13, 20-21, 23); 5. Competencia digital (CD) (ítems 5-6); y 6. Competencia digital docente (CDD) (ítems 7-13, 16-20, 22).

El instrumento presentaba un elevado índice de fiabilidad ($\alpha = .809$) y verifica la posibilidad de aplicar la prueba paramétrica de correlación de r de Pearson. Cabe señalar que, además, se ha obtenido el Alfa de Cronbach para las diferentes dimensiones que conforman el instrumento, lo cual permite afirmar que ofrece una buena confiabilidad en todas ellas ($\alpha \geq .807$) (Bisquerra, 2014).

Resultados

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, se han llevado a cabo diferentes pruebas estadísticas. En una fase inicial, se valoró la consistencia interna del cuestionario (Alfa de Cronbach), así como los principales estadísticos descriptivos del conjunto de respuestas cualitativas, de escala Likert (media = M y desviación típica = DT).

Tabla 24.2. Análisis descriptivos de media = **M** y desviación típica = **DT** de los ítems de escala Likert

Ítem	Dimensión TPACK	M	DT	Ítem	Dimensión TPACK	M	DT
Ítem 5	CD-TCK	4.29	0.644	Ítem 15	CE-TPK	4.48	0.580
Ítem 6	CD-CE-TPK	4.37	0.537	Ítem 16	CDD-TCK	4.38	0.658
Ítem 7	CDD-TPK	4.43	0.507	Ítem 17	CDD-TCK	4.34	0.539
Ítem 8	CDD-CE-TPK	4.52	0.512	Ítem 18	CDD-TCK	4.62	0.569
Ítem 9	CDD-CE-TPK	4.15	0.805	Ítem 19	CDD-TCK	1.57	1.076
Ítem 10	CDD-TCK	4.45	0.501	Ítem 20	CDD-CE-TPK	4.39	0.569
Ítem 11	CDD-CE-TPK	4.62	0.498	Ítem 21	CE-TPK	4.33	0.577
Ítem 12	CDD-TPK	4.67	0.483	Ítem 22	CDD-TPK	4.79	0.463
Ítem 13	CDD-CE-TPK	4.38	0.440	Ítem 23	CE-TCK	4.14	0.573

Fuente: elaboración propia.

Los valores destacan que la inclusión de la TIG Google Earth™ para el desarrollo de los contenidos geográficos y culturales, permite al alumnado la consecución de conocimientos sobre CE y geolocalización (ítems 6, 8, 9, 11, 13, 20, 21 y 23) con una media de respuestas de la opción «De acuerdo» ($M \geq 4.1$). De igual forma, la dimensión TPK, recogida en la mayoría de estos ítems, arroja la percepción positiva de los participantes en relación a su capacidad para comprender y reconocer los recursos TIG y otras tecnologías adecuadas para el desarrollo de las competencias espaciales en su labor docente.

Algo similar sucede respecto de la CD y las dimensiones TPK (ítem 5) y TCK (ítem 6). Los resultados indican que, tras la intervención virtual y el desarrollo de propuestas didácticas para el alumnado de Primaria, la muestra considera que cuenta con suficientes conocimientos sobre las posibilidades pedagógicas, en el manejo de la TIG para trabajar los contenidos trabajados ($M \geq 4.29$). Estos valores equivalen a una opción de respuesta “De acuerdo». También se detectan respuestas positivas, en la dimensión TPK y las CDD (ítems 7-9, 11-13, 20 y 22) ($M \geq 4.15$).

Posteriormente, se realizó un análisis exploratorio de los estadísticos descriptivos de prueba a tenor de las dimensiones que conforman el instrumento. En una segunda fase, se aplicó el análisis paramétrico de correlación r de Pearson en los ítems que son variables ordinales de distribución continua para comprobar si existe relación entre el uso de la TIG y la consecución de la CE y CDD (tabla 24.3).

Cabe destacar la correlación positiva elevada ($C. \text{ Pearson} \geq .850$) entre la dimensión TCK-CDD y de estos con la dimensión TPK-CE. También, se constata una correlación positiva entre la dimensión de CE y los ítems de la dimensión TCK-CE. En este caso, vuelve a constatarse una correlación positiva alta ($C. \text{ Pearson} \geq .730$).

Estos valores identifican la fuerte relación entre la formación en competencias digitales por parte de los futuros docentes y la positiva percepción de competencia espacial y pedagógica, para trabajar este contenido geográfico en el aula.

Es reseñable la relación positiva y fuerte entre los ítems relativos a la dimensión TPK y CDD (C. Pearson $\geq .810$), que muestra la correlación de los discentes participantes entre los contenidos tecnológicos y competenciales y los conocimientos para la didáctica con tecnologías.

Tabla 24.3. Correlación r bivariada de Pearson en los ítems seleccionados

Coeficiente Correlación r de Pearson bivariada a partir de la selección de variables CE y CDD												
	6	11	13	15	20	21	23	12	16	17	18	22
6	1	.116	.390	.467*	.431	.400	.302	.239	.714**	.536*	.475*	.561**
11	.116	1	.414	.268	.458*	.290	.376	.793**	.102	.018	.594**	.279
13	.390	.414	1	.118	.818**	.841**	.219	.833**	.547*	.388	.711**	.542*
15	.467*	.268	.118	1	.781**	.340	.458*	.760**	.522*	.358	.529*	.341
20	.431	.458*	.818**	.781**	1	.173	.373	.822**	.265	.152	.564**	.438*
21	.400	.290	.841**	.340	.173	1	.453*	.418	.845**	.843**	.804**	.561**
23	.302	.376	.219	.458*	.373	.453*	1	.361	.730*	.732*	.410	.404
12	.239	.793**	.833**	.760**	.822**	.418	.361	1	.367	.128	.770**	.447*
16	.714**	.102	.547*	.522*	.265	.845**	.730*	.367	1	.852**	.530*	.492*
17	.536*	.018	.388	.358	.152	.843**	.732*	.128	.852**	1	.264	.816**
18	.475*	.594**	.711**	.529*	.564**	.804**	.410	.770**	.530*	.264	1	.369
22	.561**	.279	.542*	.341	.438*	.561**	.404	.447*	.492*	.816**	.369	1

*p < .05; **p < .01; C. Pearson=Correlación de Pearson. Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El concepto de «geolocalización», sumado a la innovación tecnológica, permite considerar nuevos horizontes para abordar el paisaje desde la didáctica de las CC. SS. Esta experiencia educativa, no solo permite una mejora del conocimiento del territorio elegido, sino que se convierte en un escenario perfecto para el impulso de: la alfabetización digital y espacial, la E-A integral del patrimonio dentro de su entorno, el diseño de estrategias didácticas para un aprendizaje más significativo y el desarrollo de las CDC (Yáñez, *et al.*, 2022; Bajo y Fernández, 2022).

Los datos obtenidos revelan una valoración muy positiva por parte de los docentes en formación inicial hacia el uso de la TIG para acercar la educación patrimonial a las aulas, ya que junto con los recursos tradicionales, permiten elaborar materiales didácticos que facilitan el conocimiento, análisis, interpretación y comprensión del paisaje (Yáñez y Gómez-Trigueros, 2021). Las grandes dificultades identificadas no son tan solo procedimentales, sino también de contenido, así como de dominio metodológico de estrategias didácticas para enseñar el patrimonio y la geografía en el aula (Gómez-Trigueros y Yáñez, 2022; Yáñez *et al.*, 2022).

El resultado de este estudio y del diseño de esta práctica de innovación educativa, a través de la metodología ABR, el modelo TPACK y la gamificación, en la formación inicial del profe-

sorado, pone de manifiesto la necesidad de diseñar escenarios reales de aprendizaje sobre Educación Patrimonial que permitan el desarrollo y adquisición de las CDC, de la CE y CDD. Analizar los fenómenos naturales y antrópicos y los valores sociales colectivos atribuidos al paisaje, permite incorporar la emotividad y la sensibilidad, como señas de identidad y herramienta para trabajar las CDC.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). La Muralla.
- Butlletí Oficial d'Andorra [BOPA] (2018). *Pla d'estudis del bàtxelor en ciències de l'educació*. Llei N° 51 (Principat d'Andorra). https://www.bopa.ad/bopa/030051/Documents/GD20180903_10_19_47.pdf
- Cárcamo Vásquez, H. (2015). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de Educación Primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 31-44. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>
- Consejo de Europa. (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas y culturalment diverses*. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Dam, G. y Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Diez, R., Domínguez, A., Ponsoda, S. y Ortuño, B. (2021). Social science pedagogy as a way of integrating sustainable education and global citizenship into the initial training of pre-primary teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 975-989. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030072>
- EduTrends (2016). *Aprendizaje basado en retos*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://congreso.dgire.unam.mx/2019/pdfs/8.I-Edu-Trends-Aprendizaje-Basado-en-Retos.pdf>
- Feliu, M. y Hernández, M. (2015). El paisaje en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 9-14. <https://bit.ly/3lvqK6t>
- Gili, S., Carrera, B. y Larraz, V. (2022). L'aprenentatge basat en reptes al bàtxelor en Ciències de l'educació, Universitat d'Andorra. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 50-68. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/3206>
- Gómez, M. L., de Lázaro, M. L. y González, M. J. (2012). Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe. En: R. M. González, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (eds.). *La educación geográfica digital* (pp. 471-484). <https://bit.ly/3O2w56c>
- Gómez Trigueros, I. M. (2018). New learning of geography with technology: the TPACK model. *European Journal of Geography*, 9(1), 38-48. <https://bit.ly/3nYPPNG>

- Gómez Trigueros, I. M. y Yáñez, C. (2021). The Digital Gender Gap in Teacher Education: The TPACK Framework for the 21st Century. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), 1333-1349. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040097>
- Gómez Trigueros, I. M. y Yáñez, C. (2022). El aprendizaje del espacio en Didáctica de la Geografía: recursos tecnológicos y TPACK para adquirir la competencia espacial. *Didáctica Geográfica*, 23, 103-123. <https://doi.org/10.21138/DG.655>
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- Mishra, P. y Koehler, M. (2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. En: C. Crawford et al., (eds.). *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 2214-2226). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Pagès J. y Santisteban A. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. En: J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *La Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 23-40). Síntesis. <https://bit.ly/3FsRW49>
- Rivero, P., Navarro Neri, I. y Aso, B. (2022). Who are the protagonists of History? Exploratory study on historical relevance after completing compulsory Secondary Education in Spain. *Social Sciences*, 11(4), 175. <https://doi.org/10.3390/socsci11040175>
- Yáñez, C. (2017). Bringing cultural heritage into primary school classrooms. Designing a virtual lab. En: *EDULEARN 17 Proceedings. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 4129-4137). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1888>
- Yáñez, C. y Gómez-Trigueros, I. M. (2022). Challenges with complex situations in the teaching and learning of social sciences in initial teacher education. *Social Sciences*, 11(7), 295. <https://doi.org/10.3390/socsci11070295>
- Yáñez, C., Gómez-Trigueros, I. M., Ricó-Gómez, M. L. y Ortega.Sánchez, D. (2022). Percepciones de los futuros profesores sobre habilidades espaciales en la enseñanza del patrimonio a través de tecnologías digitales con TPACK. En: R. Satorre (ed.). *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 306-316). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/10/9788419506528.pdf>

25. Utopía y distopía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Educación Patrimonial: construyendo un compromiso crítico y democrático

EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA

Universidad de Huelva

emilio.delgado@ddcc.uhu.es

WALTER GADEA

Universidad de Huelva

walter.gadea@ddcc.uhu.es

LAURA LUCAS PALACIOS

Universidad de Alicante

laura.lucas@ua.es

Introducción

La construcción de una ciudadanía crítica, comprometida y democrática es una finalidad educativa de primer nivel en el aprendizaje de las ciencias sociales en general y en educación patrimonial en particular. Los eventos que estamos viviendo en los últimos nos llevan a preguntarnos inevitablemente por los acontecimientos sociopolíticos venideros. Conocer el pasado nos permite comprender el presente y, en gran medida, afrontar el futuro. En este sentido, en el presente texto queremos presentar una revisión sobre la importancia de abordar problemáticas socioambientales relevantes en el aula y su contribución a la construcción del conocimiento escolar. Por otro lado, pasaremos a hacer una breve conceptualización sobre utopía y distopía. La utopía y la distopía han sido representadas en numerosos libros, cómics, películas, en animación, videojuegos, etc.; contando con obras de gran popularidad donde la ficción representa una línea alternativa más o menos verosímil en la cual se reflejan unas determinadas interacciones sociales, relaciones económicas y de poder, el papel del consumo, la interacción de las actividades humanas con el medio ambiente, la libertad, el papel de los diferentes colectivos sociales, etc. Finalmente, cerraremos esta aportación con la utilidad didáctica la utopía y la distopía en el análisis y la comprensión de la relación entre pasado, presente y futuro, destacando su contribución al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Problemas socioambientales relevantes, utopía y distopía en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y la educación patrimonial

Los problemas socioambientales en la construcción del conocimiento escolar

En consonancia con la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), la educación ciudadana y la dotación conocimientos y habilidades útiles para la vida son cuestiones que podemos considerar como vertebradoras del sistema educativo formal. En este sentido, centrando la atención en el contexto español, 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 (LOMLOE), en su Disposición adicional sexta, «Educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial», expone:

Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030 (2020, p. 73).

Este planteamiento supone entender la educación formal y la propia escuela como motor de cambio social cuya finalidad última va más allá de la socialización y reproducción de modelos dominantes. Desde el enfoque de una educación formal entendida como motor de cambio, la selección, organización y secuenciación del conocimiento escolar se basa en la triangulación entre problemas socioambientales relevantes, ideas previas y dificultades de aprendizaje de los estudiantes, y el conocimiento científico-disciplinar del docente. Diversos estudios (Canal, Costa y Santisteban, 2012; Kuş, 2015; Pineda, 2015; Estepa-Giménez, 2017) han destacado la eficacia de las estrategias deliberativas y de toma de decisiones, además de la importancia de analizar los temas socioambientales controvertidos para educar en valores democráticos. La consideración de determinados elementos patrimoniales para trabajar con la controversia y con problemáticas socioambientales relevantes, y su inclusión en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales tanto en la escuela como en la formación inicial docente ha sido recogida en la producción científica (Estepa Giménez y Delgado Algarrá, 2021, Estepa Giménez y Martín Cáceres, 2020); encontrando proyectos derivados de este planteamiento como i+D EPITEC2, “Patrimonios controvertidos para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación sobre la educación patrimonial en la educación formal” (PID2020-116662GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España.

Íntimamente relacionado con el conocimiento profesional del docente, es necesario que estos se formen y adquieran la seguridad suficiente para incluir problemas socioambientales reales en las clases de Ciencias Sociales. Al respecto, las investigaciones de Waterson (2009) y Yeager y Humphries (2011) destacan que un alto porcentaje del profesorado no ha recibido formación didáctica para introducir problemas reales en sus clases. Esta situación va acom-

pañada del temor del docente a analizar temas controvertidos con los alumnos. La investigación de Yeager y Humphries (2011) concluye que la mayoría de los docentes que incluyen temas controvertidos en el aula lo hacen porque consideran que contribuye positivamente a convertir a los estudiantes en participantes activos más eficientes en una sociedad democrática. En general, cuando los docentes no han recibido formación para trabajar con los temas controvertidos, tienden a evitarlos en el aula. Esta situación se debe al sentimiento de incomodidad a la hora de plantear estos temas e incluir debates al respecto. Ese malestar se basa en las dificultades a la hora de manejar la incertidumbre que puede surgir. En consonancia con las anteriores investigaciones, la investigación de Delgado Algarra y Estepa Giménez (2018) con docentes de ciencias sociales en activo concluye que la inclusión de la memoria (temática controvertida) desde una perspectiva crítica encuentra importantes obstáculos como el tabú existente tanto en el ámbito escolar como en el entorno familiar. Pineda (2015), por su parte, concluye que la inclusión de temas controvertidos en el aula permite un aprendizaje participativo al promover una escucha activa de diversos puntos de vista, posibilitando expresar y cambiar opiniones a la luz de nuevos argumentos e informaciones.

Utopía y distopía

La utopía y la distopía no pueden considerarse al margen de la subjetividad de la persona que las interpreta como tales o al margen de la cultura y del momento histórico. Igualmente, destacamos la importancia de tomar consciencia de que la utopía de unos es, a su vez, la distopía de otros (Claeys, 2017). La proximidad entre ambas nociones ha llevado a diferentes autores a considerar la distopía como «sombra» (Kumar, 2013) o *alter ego* (Davis, 2013) de la utopía o como una utopía que sale mal, o que beneficia o resulta funcional para una minoría (Gordin *et al.* 2010). Por ello, definir la utopía como lo opuesto a la distopía supone simplificar ambos términos. En este sentido, la utopía comparte el mismo objetivo que la distopía: criticar los rasgos negativos de una sociedad en comparación con otra ficticia. En este sentido, Vieira (2022) indica que las utopías funcionan contrastando el statu quo con una sociedad que es percibida como perfecta, siendo esta perfección la que lleva a que la mayoría de dichas utopías sean estáticas; mientras que las distopías muestran una sociedad abiertamente peor que la que sirve de punto de referencia. Sin embargo, la utopía no responde necesariamente a un ideal a perseguir sin importar los sacrificios para alcanzarlos (Vieira, 2011). De hecho, a colación de esta reflexión y a modo de ejemplo, Gray (2008) sostiene que las utopías actúan como un modelo normativo que puede servir de justificación de actos violentos, políticos o religiosos, que conduzcan a regímenes totalitarios, estableciéndose como un fin a alcanzar sin importar quién o qué caiga por el camino. Suponiendo que no todas las utopías nos lleven necesariamente al totalitarismo y reconociendo su valor para abrir caminos dentro de la realidad cotidiana para la construcción de una sociedad más justa, el paso de la utopía a la distopía responde a la incertidumbre sobre cuál es el tipo de sociedad que consideramos deseable y a una desconfianza creciente en la capacidad de los seres humanos para construir una mejor sociedad.

La utopía y la distopía guardan un importante vínculo con la importancia que para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales tiene tanto la conexión entre pasado, presente y futuro como la atención a problemas socioambientales relevantes. Desde una historia contrafáctica que atienda a cuestiones del tipo «¿qué hubiese pasado sí...?» hasta la repre-

sentación de situaciones futuribles donde se responda preguntas como «¿qué pasaría sí...?». Plantearse este tipo de preguntar no solo permite reflexionar, sino también...

...elaborar planteamientos alternativos a episodios y procesos del pasado con la finalidad, en primer lugar, de investigar hasta qué punto un cambio históricamente verosímil en la sucesión de los acontecimientos que conforman nuestra historia podría haber modificado el devenir de la misma en una dirección diferente a aquella que ha conducido, en última instancia, hasta nuestra realidad, y en segundo lugar, en un ejercicio de ida y vuelta caracterizado por la reflexión crítica, utilizar esa «historia que no fue» para comprender mejor lo que realmente sucedió. (Pelegrín Campo, 2021, p. 199).

Existen múltiples recursos audiovisuales, series y películas que plantean pasados y presentes alternativos o futuros que ofrecen una oportunidad para establecer comparaciones con nuestro presente; generando un espacio de reflexión que permite abordar la multicausalidad de casos, situaciones o eventos que son objeto de estudio. Experiencias como la de Triviño-Cabrera (2021) muestra hasta qué punto la inclusión de este tipo de cuestiones en la formación inicial del profesorado contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Conclusiones

Una educación comprometida con el entorno y la democracia difícilmente puede comprenderse ignorando los problemas socioambientales, políticos, económicos, etc. a los que nos enfrentamos. Problemáticas que, en muchas ocasiones trascienden las fronteras nacionales, pero a las que podemos atender desde una perspectiva global. Desde el enfoque de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales para construcción de un compromiso crítico y democrático con la realidad, cuestiones como la desconfianza en los políticos o en el funcionamiento de instituciones democráticas, la polarización, los extremismos, la escasez de recursos, el cambio climático, etc. junto con la desinformación, las noticias falsas o las pseudociencias son aspectos que pueden ser considerados para trabajar, debatir y analizar críticamente. Problemáticas que se reflejan en las conversaciones cotidianas, en los medios y redes sociales muchas veces al margen de la ciencia. Ignorar problemas relevantes en el aula implica dar la espalda al mundo que rodea a los estudiantes, haciéndolos más vulnerables a argumentos de carácter acientífico. La utopía y la distopía ofrecen la oportunidad de abordar el estudio del pasado, el presente y el futuro de forma creativa y de plantearnos preguntas que nos permitan reflexionar sobre el pasado, comprender el presente y actuar para el futuro.

Referencias bibliográficas

Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En: N. de Alba, F. García, y A. Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Díada.

- Claeys, G. (2017). *Dystopia: a natural history. A study of modern despotism, its antecedents, and its literary diffractions*. Oxford University.
- Davis, L. (2013). Dystopia, utopia and Sancho Panza. En: *Dystopia(n) matters: on the page, on screen, on stage*. Cambridge Scholars.
- Delgado Algarra, E. J. y Estepa Giménez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366-388.
- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Universidad de Huelva.
- Estepa Giménez, J. y Delgado Algarra, E. J. (2021). Construyendo un compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En: I. Sáez y J. Prats (coords.), *Memoria histórica y educación* (pp. 45-64). Trea.
- Estepa Gimenez, J. y Martín Cáceres, M. J. (2020). Heritage in conflict: a way to educate in a critical and participative citizenship. En: E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (eds.), *Handbook of research on citizenship education and heritage education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Gordin, M., Tilley, H. y Prakash, G. (2010). Introduction: utopia and dystopia beyond space and time. En: M. Gordin, H. Tilley y G. Prakash (ed.), *Utopia/dystopia: conditions of historical possibility* (pp. 1-17). Princeton University.
- Gray, J. (2008). *Black mass: apocalyptic religion and the death of utopia*. Penguin.
- Kumar, K. (2013). Utopia's shadow. En: F. Vieira (ed.), *Dystopia(n) Matters: on the page, on screen, on stage* (pp. 19-22). Cambridge Scholars.
- Kuş, Z. (2015). Science and social studies teachers' beliefs and practices about teaching controversial issues: certain comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14 (3), 84-97.
- 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)
- Pelegrín Campo, J. (2021). ¿Qué hubiera pasado si...? Enseñanza de la historia y reflexión contrafáctica en los currículos noruegos del siglo XXI. *El Futuro del Pasado*, 12, 185-243.
- Pineda Alfonso, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 353-367.
- Triviño Cabrera, L. (2021). Utopías modernas, distopías mediáticas y heterotopías educativas en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. En: M. Massip, N. González-Monfort y A. Santisteban (eds.), *El futur comença ara mateix: L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* (pp. 323-330). Gredics UAB.
- United Nations (2015). *Sustainable development goals*. <https://unric.org/es/agenda-2030/>
- Vieira, P. y M. Marder (eds.) (2011). *Existential utopia: new perspectives on utopian thought*. Continuum.
- Vieira, P. (2022). Utopia. En: P. Marks, J. A. Wagner-Lawlor y F. Vieira (eds.), *The Palgrave Handbook of utopian and dystopian literatures* (pp. 25-38). Palgrave MacMillan.
- Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: explicitly teaching the holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4 (2), 1-24.

Yeager, E. y Humphries, E. K. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39 (1), 92-134.

III. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE INNOVADORAS PARA EL FOMENTO DE LAS CULTURAS DEMOCRÁTICAS

26. Enseñar a imaginar alternativas de futuro es construir ciudadanía democrática

LUISA FERNANDA DUQUE-GÓMEZ

Universidad Tecnológica de Pereira / I. E. Labouré

lufeduque@utp.edu.co

GUSTAVO A. GONZÁLEZ-VALENCIA

Universidad Autónoma de Barcelona

gustavo.gonzalez@uab.cat

Introducción

Imaginar y trabajar en construir futuros con responsabilidad colectiva que empoderen a los ciudadanos a participar a nivel local y global es una tarea central en la enseñanza de las ciencias sociales (Pagès, 2019). Para lograrlo es fundamental que a los estudiantes se les enseñe a pensar en cómo llegaron a ser lo que son, hacia dónde van, lo que quieren ser, en cómo mejorar la sociedad, en pocas palabras, a imaginar el futuro. En el caso de Colombia es prioridad que esta tarea de pensar y actuar se haga teniendo como marco general una formación ciudadana y una cultura de paz que promueva los cambios sociales que requiere el país. Esto se debe a que es un estado permeado por una historia de violencia y profundas injusticias sociales (Escobar-Gómez, 2019). En la educación para una cultura democrática, incorporar la imaginación de las alternativas de futuro motiva a la participación ciudadana en la toma de decisiones.

Este trabajo surge de una tesis realizada en el doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), que explora los imaginarios de futuro que construyen los estudiantes de segundo ciclo de educación básica primaria³³ en un contexto de construcción de paz. Para esto, se diseñó y aplicó una secuencia didáctica (SD) entendida como «la estructura más concreta de la programación del currículo» (Granados y Pagès, 2011, p. 146), con la intención de desarrollar un contenido mediante diferentes actividades y materiales con un propósito educativo definido.

La pregunta que orientó el trabajo fue: «¿Cómo imaginan el futuro del lugar donde viven los estudiantes de Educación Primaria?». El objetivo fue conocer los futuros posibles, probables y preferibles que imaginan los estudiantes ante problemas sociales relevantes que tienen impacto en su vida. Esta experiencia se enmarcó en un estudio de caso único con enfoque cualitativo (Simons, 2011) y guiado por el análisis de contenido. El grupo participante concluyó que es importante imaginar y hablar sobre el futuro mediante el trabajo en equipo, la confianza en los demás para ayudar a proponer soluciones a los problemas y para que los cambios se hagan realidad.

33. En Colombia, el segundo ciclo de Educación Básica Primaria abarca entre cuarto y quinto grado.

Fundamentos del estudio

En un contexto como el colombiano existe la necesidad de dar una mirada amplia a los imaginarios de futuro que tienen las personas, debido al largo conflicto que ha experimentado el país (Duque-Gómez, 2017). En este sentido, la temporalidad tratada en la escuela requiere ser pensada de manera distinta, es decir, alejada de las formas convencionales de enseñanza, en las que solo se enseña el pasado y se deja poco o nulo espacio a pensar e imaginar el futuro.

En hilación con lo anterior, abordar lo que el estudiantado entiende por futuro, en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales, tiene como fundamentos dos tradiciones científicas. La primera, la «educación para el futuro» (Bell, 2009; Hicks, 2006; Milojević e Inayatullah, 2015; Slaughter, 1988) que ayuda a adquirir optimismo ante alternativas de cambio con experiencias de aprendizaje que subyacen a los futuros posibles, probables y preferidos. La segunda, la «conciencia histórico-temporal» (Rüssen, 2004; Santisteban, 2017) para la construcción crítica del futuro desde el reconocimiento del pasado y el presente con acciones enmarcadas en una ciudadanía y cultura democrática.

Para concretar lo anterior, las prácticas de enseñanza deberían tener en cuenta las problemáticas sociales que enfrenta el mundo y las ideas de futuro que están por construir. Según Anguera y Santisteban (2016), a lo largo de la historia y en diferentes culturas, la comprensión del futuro puede distinguirse desde tres enfoques. El primero, a partir de las creencias o las religiones. El segundo, de acuerdo con las ideologías reconocidas por las utopías. Y, el tercero, desde el enfoque basado en la ciencia orientado por los estudios del futuro.

Bell (2009) reconoce que quienes se interesan por estudiar la creación de nuevos futuros tienen las siguientes tareas por realizar:

- Pensar de manera creativa para ver realidades posibles, abordar futuros probables y analizar imágenes de futuro con variedad de recursos.
- Explorar futuros preferibles según metas y valores.
- Interpretar el pasado y orientar el presente.
- Integrar la acción social e incrementar la participación democrática en la imaginación y el diseño del futuro para construir un mundo mejor.

Metodología

Este estudio de caso único con enfoque cualitativo (Yin, 2018), buscó aportar en la comprensión de los imaginarios de futuro a través de una experiencia de aprendizaje. Este tipo de estudio se define como «una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real» (Simons, 2011, p. 43). Este modo de hacer ciencia de lo social provee ejemplos únicos que permiten entender situaciones concretas. Esta propuesta se articuló con la idea del profesorado como investigador en su propia aula para ayudar a mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Lo anterior se desarrolló a partir de la implementación de una SD de 6 sesiones con un grupo de 19 estudiantes (26% de género masculino y 74% femenino) de quinto grado (9 a 11 años) que hacían parte de una institución educativa pública localizada en la zona urbana del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda, Colombia). Por consideraciones éticas en la participación de menores de edad, se solicitó firmar de manera voluntaria un consentimiento informado por parte de los acudientes.

La mayoría de los participantes pertenecía a familias de bajos recursos, con diversos antecedentes por sus condiciones de migrantes (especialmente de Venezuela), de desplazamiento forzado y de desmovilizados en un contexto nacional de postconflicto.³⁴ El nivel educativo de los padres de los estudiantes varió entre estudios de Primaria, secundaria y técnico. Mientras que la ocupación laboral se dio en trabajos ocasionales e independientes en el comercio. Otros aspectos fueron la presencia de bandas criminales, la drogadicción, prostitución, maltrato infantil, la inadecuada gestión de las basuras y el abandono de animales.

Este trabajo se planificó con base en el modelo del constructivismo social debido a la pertinencia que aporta al proceso de aprendizaje mediante la cooperación y la comunicación. Este posibilita comprender progresivamente la realidad desde los discursos propios de los estudiantes y en relación con una perspectiva reflexiva al trabajar en la búsqueda de soluciones a problemáticas del entorno. Con esto se les permitió a los estudiantes imaginar y conversar sobre el futuro (King y West, 2018), y a su vez promover el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. El trabajo de campo se hizo durante la pandemia del coronavirus en el 2021. Esto condicionó y limitó las interacciones para prevenir contagios.

En este trabajo se presentan los resultados de 3 sesiones de la SD *¿Qué podríamos construir para el futuro?* planteada en las fases de estructuración y aplicación de aprendizajes. Su diseño fue validado por expertos y aplicado en una prueba piloto con otro grupo de estudiantes en condiciones similares para realizar ajustes en su posterior desarrollo. Al iniciar, los participantes identificaron un hecho social relevante en donde vivían en el 2021 y que haya impactado sus vidas para dar sentido a los productos escritos obtenidos en la experiencia, como el futuro del lugar donde vivo, rueda del futuro y respuesta a su hija del futuro. Para el análisis se empleó el análisis de contenido (Arbeláez y Onrubia, 2014) con un interés crítico en el lenguaje, cómo se usa, cómo transforma al individuo y su sociedad a través de acciones conscientes al crear alternativas de futuro.

¿Qué podríamos construir para el futuro?

Comprender de manera crítica la temporalidad influye en la educación para una ciudadanía democrática, lo que permite comprender el presente e imaginar un mejor porvenir (Santisteban, 2010, 2017). Esta es una tarea que se debe gestar en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la educación obligatoria.

34. El trabajo se contextualizó en un escenario de postconflicto, con características sociales complejas, que permite ubicar el problema de investigación de manera geográfica e histórica.

El futuro del lugar donde vivo: entre el pasado y el presente

Relacionar las actividades de aprendizaje con el entorno donde viven los estudiantes constituye un elemento significativo para poder imaginar futuros posibles, probables y preferibles en la vida social. Esto se da por la necesidad de considerar alternativas que se pueden configurar ante nosotros, para valorarlas y actuar en consecuencia (Hicks, 2006). Para trabajar lo anterior, en la primera sesión cada estudiante eligió un hecho que lo haya impactado en el lugar donde vive. De manera previa, también recolectaron información con familiares y vecinos para responder diversas preguntas sobre cómo imaginan la vida pasada y presente de ese lugar. Esta información se empleó para proyectar el hecho elegido a futuro. En la sigtabla 26.1 se sintetizan los hallazgos obtenidos.

Tabla 26.1. Reflexión sobre hechos sociales de impacto

Hecho de impacto en el lugar donde vive	Imaginación del pasado (antes de nacer)	Descripción del presente (actualidad)	Imaginación del futuro (en adultez)
VIOLENCIA -Disparos en el barrio (F10, F10) ³⁵ -Asesinatos (M10) -Atracos (F10) -Peleas (M10, F11, F11, F10) -Secuestros (F10)		Viviendas: Muchas casas con negocios, rodeadas de árboles Personas: Mucha gente, con vecinos, amigos, personas trabajadoras	Temores -Más violencia, robos, atracos, asesinatos, inseguridad, drogadicción, desastres, más contaminación, disturbios -Ninguno -No sé
CONTAMINACIÓN -Inadecuado manejo de basuras (M11, F9) -Acumulación de desechos (F9) -Malos olores (F10)	Optimista: Sin violencia, colorido, sin problemas, tranquilo, con amor, felicidad, más cuidado Pesimista: Todo destruido, abandonado, sin conciencia	Ambiente optimista: Bonito, con amor, sin contaminación, tranquilo	Agrados -Estar en familia -Con muchas amistades y animales -Rodeado de naturaleza -Buena convivencia -Sin problemas
MOVILIDAD EN PANDEMIA -Accidentes (M11, F10) -Daños en carreteras (F11, F11) -Construcciones de invasión (F11) -Dificultad en seguir señalizaciones (M10)	Continuista: Casi igual, con las mismas casas y personas	Problemáticas del entorno: Con inundaciones, violencia, falta de seguridad, con basuras	

Fuente: elaboración propia.

Después de un proceso de reflexión se evidenció que los principales hechos que impactaron a los estudiantes giran en torno a la violencia, la contaminación ambiental y la movilidad en la pandemia del coronavirus. A raíz de la actividad, varios participantes comentaron: «hoy aprendimos sobre lo que pasa en nuestro alrededor» (M10), «aprendimos a hablar sobre las

35. Género F: Femenino, o M: Masculino + edad

cosas del barrio acá en la escuela, sobre la vida social y a construir el futuro» (F10). Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que este tipo de actividad asume la necesidad de identificar problemas del contexto situándolos en el tiempo y en la posibilidad de conectarlos con acciones anticipatorias desde el presente (Castellví *et al.*, 2022).

Rueda del futuro: consideración de cambios y continuidades

El futuro es un horizonte de posibilidades que permite la imaginación de cambios (Anguera y Santisteban, 2016). Considerar estos cambios implica reconocer diferentes perspectivas que ayuden a ampliar el panorama de lo que puede ocurrir. Por lo tanto, que los estudiantes puedan desarrollar este aprendizaje implica utilizar estrategias como «la rueda del futuro», que se empleó en la segunda sesión. A partir del hecho social relevante del lugar donde vive cada estudiante, se les motivó a pensar en consecuencias posibles y probables en el caso de que empeorara, siguiera igual o mejorara el hecho. A continuación, se muestran algunas respuestas de los participantes.

Tabla 26.2. Rueda del futuro sobre hechos sociales

Hecho de impacto en el lugar donde vive	VIOLENCIA	CONTAMINACIÓN	MOVILIDAD EN PANDEMIA
Si empeora...	Más disparos y muertes. Posible cambio: mudarse de barrio (F10)	Basuras acumuladas. Posible cambio: daños a la naturaleza (M11)	Más accidentes. Posible cambio: colocar señales de tránsito (F10)
Si sigue igual...	Policía solo llega con disparos. Posible cambio: Policía patrulla a diario (F10)	La cuadra se ensucia mucho. Posible cambio: los animales se comen la basura (M11)	Muchos accidentes. Posible cambio: no más accidentes (F10)
Si mejora...	Policía con medidas de seguridad. Posible cambio: meter vándalos a la cárcel (F10)	Ambiente sano y sin contaminación. Posible cambio: mundo limpio (M11)	Sin más accidentes. Posible cambio: sin más problemas (F10)

Fuente: elaboración propia.

Al dialogar con los estudiantes sobre las posibles consecuencias a futuro, todos estuvieron de acuerdo en querer cambios orientados a la mejora. Ellos comentaron que para que esto se haga realidad deberían a nivel social «trabajar duro, con esfuerzo, paciencia y solidaridad» (M10), «hablar del futuro propio y de los demás» (M10) y a nivel personal «planear posibles futuros buenos y malos a partir de cambios» (M11), «estudiar y aprender mucho para lograr cambios en un futuro mejor» (F10). En este proceso de aprendizaje, se requiere fortalecer una formación como ciudadanos críticos que valoren los problemas sociales del mundo para imaginar posibles soluciones (Santisteban *et al.*, 2022).

Imaginación histórica: respuesta a su hija del futuro

Lo que piensen las personas del futuro tiene una gran influencia en la actitud para participar con entusiasmo y cambiar la realidad social (Santisteban y Anguera, 2014). En este orden de ideas, para afianzar los aprendizajes de la experiencia se planteó una situación hipotética en el envío de un vídeo a los estudiantes de parte de su hija del futuro (sesión 3). A partir de ciertas situaciones problemáticas narradas por la hija, en pequeños grupos los estudiantes dieron respuesta con otro vídeo. A continuación, se resaltan sus respuestas en relación con los hechos que más les impactaron en los lugares donde viven, aplicadas en este nuevo contexto.

Tabla 26.3. Respuestas a hija del futuro

Contextualización con recuerdos de la pandemia	Búsqueda de soluciones a dificultades de salud, trabajo, deudas	Sugerencias ante violencia e inseguridad	Alternativas ante basuras acumuladas
-Virus del COVID-19 (afectación del sistema respiratorio)	-Tratar de estar en calma (relajación, yoga, esperar cura)	-Estrategias (no salir, solo pedir domicilios)	-Estrategias (separar desechos, tirar basura en lote, echar verduras y frutas en plantas, dar a recolector, quemar en hoyo y tapar)
-Muertes (mayoría en gente de tercera edad)	-Trabajar para ganar dinero extra (virtualidad desde casa, cuidar otros bebés)	-Cuidados (no salir con niños, usar tapabocas)	-Cuidados (evitar problemas)
-Cuidados para evitar contagios (usar tapabocas)	-Cuidados (guardar distancia, no salir a la calle, comprar mucha comida, medidas de seguridad)	-Medios (usar carro y esconderlo)	-Comunicación (recomendar reciclar a los vecinos)
-Dificultades (encierro, aburrimiento, tristeza, hacer actividades cotidianas)	-Pedir dinero (a familia, entidad bancaria)		

Fuente: elaboración propia.

Los grupos consideraron que «aprendimos a imaginar cómo solucionar problemas», «trabajar en equipo y tener confianza», «aconsejar a otras personas sobre que esto que nos está pasando nos puede servir para un futuro». Esta actividad permitió profundizar en la imaginación histórica (Santisteban, 2017) proyectada a futuros alternativos (Castellví *et al.*, 2022). Aunque abordaron elementos clave para relacionar la temporalidad humana, es recomendable seguir trabajando este tipo de contenidos en diferentes perspectivas para que los estudiantes reflexionen sobre los hechos sociales relevantes y su proyección consciente en el futuro, enseñarlo de esta manera aporta en la construcción de una cultura democrática.

Conclusiones

En esta experiencia los hallazgos indicaron que los principales hechos que impactaron a los estudiantes se relacionan con la violencia, la contaminación ambiental y la movilidad en la pandemia del coronavirus. Las actividades de la SD se diseñaron con base en el contexto de

los participantes para ayudarles a reflexionar sobre alternativas de futuro en escenarios pesimistas, continuos y de mejora. El grupo participante concluyó que es importante imaginar y hablar sobre el futuro para que se haga realidad a partir de cambios, trabajo en equipo y confianza en los demás para ayudar a proponer soluciones a los problemas.

Incorporar el futuro en la enseñanza de las ciencias sociales requiere repensar las prácticas de la temporalidad. Hacerlo sería una oportunidad para la formación de la conciencia histórico temporal y la ciudadanía crítica. Con esto se ayudaría a construir escenarios de paz en prospectiva, pensados por los estudiantes, para favorecer el optimismo frente al cambio y la intervención social responsable. Dar el espacio en la escuela para visibilizar el futuro, de manera consciente y emancipatoria, constituye un aliento de esperanza en una cultura democrática.

Referencias bibliográficas

- Anguera, C. y Santisteban, A. (2016). Images of the future: perspectives of students from Barcelona. *Journal of Futures Studies*, 21(1), 1-18. [https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21\(1\).A1](https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21(1).A1)
- Arbeláez Gómez, M. C. y Onrubia Goñi, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana *Educación y Cultura*. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(1), 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Bell, W. (1998). Making people responsible: the possible, the probable, and the preferable. *American Behavioral Scientist*, 42(3), 323-339. <https://doi.org/10.1177/0002764298042003004>
- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R. y Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Comunicar*, 30(73), 45-55. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-04>
- Duque Gómez, L. F. (2017). Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de ciencias sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 49-68. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cscr>
- Escobar Gómez, J. A. (2019). El futuro es de todos. Estudio del acuerdo final a través del concepto: participación. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(1), 79-91.
- Granados, J. y Pagès, J. (2011). Las unidades didácticas de conocimiento del medio social y cultural. En: A. Santisteban y J. Pagès (eds.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria* (pp. 145-161). Síntesis.
- Hicks, D. (2006). *Lessons for the future. The missing dimension in education*. Trafford.
- King, K. y West, J. R. (2018). *Futures thinking Playbook*. Teach the Future.
- Milojević, I. e Inayatullah, S. (2015). Narrative foresight. *Futures*, 73, 151-162. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2015.08.007>
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Rüssen, J. (2004). Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En: P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto.

- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.vi14.1674>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 52, 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades: Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18/19, 249-267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>
- Santisteban, A., González, G. y Sant, E. (2022). Educación para el futuro: prospectiva para la sostenibilidad y la justicia social. *Comunicar*, 30(73), 1-4.
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Slaughter, R. (1988). Futuros. En: D. Hicks (ed.). *Educación para la paz*. Morata.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Sage.

27. Una aproximación al conocimiento de la Constitución de 1978 en la formación inicial del profesorado

JOSÉ LUIS DOMÍNGUEZ LÓPEZ

Universidad Complutense de Madrid

joseldom@ucm.es

JOSÉ IGNACIO ORTEGA CERVIGÓN

Universidad Complutense de Madrid

joseiort@ucm.es

Introducción

Una de las finalidades de la Historia es la formación de ciudadanos democráticamente competentes que se interesen y ejerzan sus derechos y libertades con la participación pública en la comunidad. Para desarrollar estas actitudes se ha contado con la escuela, y, fundamentalmente con la enseñanza de las ciencias sociales (Pagès y Santisteban, 2010); además, desde hace algo más de cuarenta años España tiene una Constitución que ha permitido que la ciudadanía tenga un mayor conocimiento de las principales instituciones del Estado, de los derechos, deberes y libertades. Si durante la etapa de la Transición los ciudadanos/as tuvieron que ser educados de manera acelerada sobre lo que significaba ser demócrata y sobre todo generar una pedagogía del voto (De las Heras, 2021), en la actualidad podríamos suponer que estas competencias han sido asumidas ya por la mayor parte de la población y han facilitado ejercer de manera proactiva los principios sobre los que se basa nuestro sistema político actual.

Este artículo complementa una investigación que en formato de tesis doctoral ha analizado como los libros de texto de historia de Educación Secundaria han presentado la Constitución de 1978 en el contexto de la Transición democrática (Domínguez López, 2022). Así, lo que ahora se intenta demostrar es si el alumnado universitario tiene un conocimiento básico de la Constitución en sus diversos títulos. Para ello se ha utilizado el procedimiento de encuesta, con una metodología cuantitativa, mediante un cuestionario previamente diseñado de veinticuatro preguntas, tanto con respuestas cerradas como abiertas. Aunque, la muestra es pequeña pues recoge los datos cincuenta alumnas de dos grupos que cursaron la asignatura Fundamentos de las Ciencias Sociales del Grado de Maestro en Educación Infantil en la Facultad de Educación, de la Universidad Complutense de Madrid, durante el curso 2020/2021; puede servirnos para tener una idea aproximativa sobre el grado de conocimiento del texto constitucional y los recursos didácticos que han utilizado para su aprendizaje.

Marco teórico

Como se ha indicado, la encuesta parte de si los libros de texto han contribuido a mejorar el aprendizaje sobre el tema de la Constitución española de 1978 en el contexto de la Transición. Los manuales escolares han sido uno de los recursos más utilizados por docentes y discentes en el ámbito escolar como indican diversos informes (ANELE, 2014; Ministerio de Educación y Observatorio de la Lectura y el Libro, 2015) y a pesar del desarrollo de las nuevas tecnologías en la educación actual ocupa un lugar de referencia en el aprendizaje. A partir de 1975 el interés por la historiografía escolar en España se revitalizó debido a los cambios que afectaron a los nuevos planes de estudio; a los profesores, pues accedieron a la docencia profesionales que habían tenido la oportunidad de conocer otros planteamientos historiográficos; a las editoriales que mejoraron su producción de manuales escolares y que contaron con equipos de profesores que estaban experimentando nuevas propuestas didácticas dentro de los colectivos de renovación pedagógica, como el grupos Germanía, Cronos, o el grupo Historia 13-16, entre otros (Valls 2007).

En los años noventa, un gran número de autores³⁶ profundizaron, por una parte, en las relaciones entre la historiografía académica y la escolar; y, por otra en la visibilidad de la ideología de los contenidos de los manuales escolares editados durante el franquismo, en las distintas temáticas del llamado currículum oculto y la utilización de una metodología más compleja en el análisis de ellos. Surgieron también proyectos dedicados al estudio de los manuales escolares publicados en España en época contemporánea, como es el caso del Proyecto Manes –acrónimo de manuales españoles– que se sumó a otros anteriores que se habían creado en Francia –base de datos Emmanuelle– y en Alemania a través del Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional de Libros de Texto.

En los últimos años, autores como Bel y Colomer (2018) han realizado un extenso recorrido de las investigaciones sobre manualística en Didáctica de las Ciencias Sociales que se han llevado a cabo a partir del año 1997 cuando Jörn Rüsen publicó su artículo sobre «El libro de texto ideal».

Las relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía siempre han existido, aunque no siempre han sido explícitas y han variado entre educar ciudadanos libres o súbditos sujetos a una autoridad absoluta (Pagès, 2007). A lo largo del siglo XIX, en la mayor parte de los países europeos la cultura constitucional comenzó a coincidir con la soberanía del Estado, por lo que surge así el Estado de derecho (Fioravanti, 2001). Este Estado se caracteriza por el imperio de la ley, es decir el respeto al derecho tanto de los ciudadanos como de los poderes públicos; la separación de poderes; la legalidad de la Administración; y el reconocimiento y la garantía de los derechos fundamentales. Por lo tanto, «en nuestros días el Estado de derecho se articula en forma de Estado constitucional» (Peces-Barba, 2007, 237).

Establecida la relación entre ciencias sociales y formación ciudadana, la Constitución se convierte en un documento estructurado en artículos, títulos y capítulos que recoge los órganos supremos del Estado, los principios básicos de su acción política y los derechos fundamentales de los ciudadanos. Por ello, es fundamental que su conocimiento sea divulgado y enseñado a

36. Destacaron Luis Martínez-Risco, Esther Martínez, Paloma Aguilar, R. López, Rafael Valls, Álvarez Sanchís, Carlos Taibo, Josep María Navarro, J. García Puchol y R. López Facal, entre otros (Valls, 2007).

través de los cauces más propicios para ello, en concreto la escuela, aunque lógicamente en la sociedad actual no es el único medio que la ciudadanía tienen para estar informado y formado.

Metodología

El acceso al conocimiento de la Constitución de 1978 que los alumnos/as han adquirido a través de la escuela viene determinado por el currículum de las asignaturas de Ciencias Sociales y de Historia desde la Educación Primaria, posteriormente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y finalmente en Bachillerato. En esta investigación nos basamos en las dos últimas etapas educativas citadas.

El contexto de la Transición democrática cuando se elabora la Constitución de 1978 se desarrolla en la asignatura de Ciencias Sociales de cuarto curso de ESO³⁷ y de Historia de España en segundo curso de Bachillerato. Así pues, al elaborar la encuesta para el alumnado universitario el referente más cercano al aprendizaje del texto constitucional es 2º de Bachillerato, un curso no muy lejano en el tiempo, ya que las alumnas están en segundo curso de sus estudios universitarios y pueden recordar más fácilmente esos contenidos.

La utilización de metodología cuantitativa a través de la encuesta nos ha proporcionado gran número de datos sobre tres aspectos fundamentales. En primer lugar, cuál ha sido el recurso didáctico más habitual que han utilizado los profesores y los alumnos, en los centros educativos donde han cursado bachillerato, para el aprendizaje de la Constitución, y cómo lo han valorado los propios alumnos/as. En segundo lugar, se les ha pedido una valoración del profesorado que había impartido la asignatura en cuanto al tiempo dedicado tanto a explicar la etapa de la Transición, como el de la Constitución; además, si había utilizado algún otro tipo de actividad complementaria más allá del libro de texto y los apuntes. En tercer lugar, las preguntas han versado sobre el conocimiento que el alumnado tiene sobre la Constitución y finalmente el valor que han dado a su conocimiento y el porqué.

Las preguntas de la una a la siete ofrecen información sobre el primero de los aspectos reseñados. En la uno se les pide que indiquen el tipo de centro educativo en el que cursaron 2º de Bachillerato, es decir en un instituto público, en un colegio religioso o en un colegio laico. La segunda pregunta se relaciona con la editorial del libro de texto que se utilizó en la asignatura de Historia de España. Aquí se han seleccionado las principales editoriales por número de ventas de libros de texto, tanto de ideario laico como religioso, a saber, Anaya, Santillana, Vicens Vives, Bruño, SM, Edelvives y Edebé; aunque se daba la posibilidad de indicar otros que no estaban incluidos en esta relación.

En la tercera pregunta tenían que indicar en el caso de no haber utilizado libro de texto que otro recurso les había permitido acceder a los contenidos del tema en cuestión. La cuarta y quinta pregunta se contestaban solo si habían utilizado libro de texto y debían indicar en una escala de 1 a 5, la valoración de la presentación de los contenidos respecto a libro de texto utilizado; y cómo este había favorecido su aprendizaje. Las preguntas seis y siete hacían referencia a los mismos aspectos que las indicadas anteriormente, pero respecto a los apuntes como recurso de enseñanza y aprendizaje, también en una escala del 1 al 5.

37. En tercer curso de ESO también se trata este tema, dentro de la geografía política, aunque no tan extenso.

Las preguntas de la ocho a la diez se corresponden con el segundo de los aspectos, es decir, en las dos primeras tenían que valorar en una escala de importancia del 1 al 5 el tiempo dedicado por el profesor a explicar la Transición democrática y la Constitución, respectivamente. Mientras que en la pregunta diez se les pedía si el profesor había profundizado en la explicación de la Constitución a través de actividades complementarias como lecturas de artículos, películas o debates, entre otras.

El resto de las preguntas, en concreto de la once a la veinticuatro, versan sobre el conocimiento que el alumnado tiene sobre la Constitución. En este apartado casi todas las preguntas tienen un carácter abierto, salvo la once que se les pide si han leído o no la Constitución o solo en parte; y la penúltima de las preguntas en el que, a través de una escala del 1 al 5, deben indicar la importancia que dan a conocer la Constitución.

Dentro de las preguntas de respuesta abierta, solo la doce hace referencia a la etapa de la Transición y se les pide que citen a personalidades relevantes de dicho período. Desde la trece a la veintidós se les pide que indiquen algún aspecto relacionado con cada uno de los diez títulos en los que se estructura el texto constitucional y, finalmente en la pregunta veinticuatro deben especificar porque consideran o no la importancia de conocer la Constitución.

La encuesta fue realizada en el período de clases y con la presencia del profesor en el aula. Antes de comenzar, se dedicó tiempo para explicar cada una de las preguntas, así como para resolver dudas sobre el enunciado. Además, se destacó que, aunque no hubieran leído la Constitución o no se la hubieran explicado en profundidad en su etapa educativa anterior, podían contestar a las preguntas que se indicaban, pues se aceptaba que la información puede provenir de otros canales y medios.

Para facilitar sus respuestas en cada uno de los diez títulos se resalta su contenido, así por ejemplo, en la pregunta trece se pide que citen algunos de los «derechos y deberes fundamentales» que se incluyen en el Título I; y de la misma forma con el resto de los Títulos: la Corona, las Cortes Generales, etc.

Resultados

La diferencia del número de alumnas/os que contestaron a la encuesta en cada uno de los dos grupos, el A y el B, treinta y cinco el primero y quince el segundo, se debe exclusivamente a la asistencia en clase de las alumnas en ese día. Ambos grupos estaban en 2º curso y ambos cursaban la misma asignatura. Todas las alumnas/os participaron en la encuesta.

Respecto a la primera pregunta, el tipo de centro donde cursaron sus estudios de bachillerato la gran mayoría lo hizo en un instituto público (IES) y un porcentaje mucho menor en un colegio religioso. Aquí hay diferencias entre ambos grupos, pues en el A, las alumnas que provenían de un IES eran el 74 % y en el grupo B el 93,3%. Se destaca que en el grupo A hubo dos alumnas que no habían cursado bachillerato,³⁸ por lo tanto, las diez primeras preguntas de la encuesta no la realizaron.

38. Esta situación suele ser habitual entre el alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil, pues algunas alumnas realizan primero el Grado Superior de Formación Profesional en Educación Infantil y luego el sistema educativo les permite acceder a la universidad.

En cuanto al libro de texto utilizado solo lo indican 11 alumnas de ambos grupos. Las editoriales que predominan son Santillana, Vicens Vives y Akal, con dos citas cada una de ellas y el resto con una. Por lo tanto, el porcentaje de alumnas que no utilizó libro de texto y el temario de la asignatura fue impartido por el profesor en base a apuntes fue muy alto, en el caso del grupo A del 71% y en el caso del B, del 90%.

En la pregunta 4, en el grupo A, de las 8 alumnas, 5 de ellas valoraban como notable la presentación de los contenidos; mientras que las del grupo B, de 3 alumnas, 2 lo valoraban como normal. Respecto a la pregunta 5, el grupo A los valoraba mayoritariamente (63%) como normal y notable; mientras el grupo B los valoraba negativamente, pues se indicaban las respuestas uno y dos, es decir nada o poco.

En las preguntas 6 y 7 se pedía una valoración de lo mismo que en las anteriores, pero en este caso referidos a que los contenidos fueron explicados a través de los apuntes tomados por los alumnos o facilitados por el profesor. Ambos grupos valoran la presentación como notable y sobresaliente, 92% el grupo A y 80% el grupo B. Sin embargo, respecto a si los apuntes favorecieron su aprendizaje, pregunta 7, desciende algo en el caso de ambos grupos, en el A un 80%; y en el grupo B, un 73%.

Las siguientes preguntas, la 8, la 9 y la 10 se refieren al tiempo dedicado por el docente a explicar la Transición democrática, la Constitución de 1978 y si el profesor dedicó tiempo extra para explicar el texto constitucional a través de otras actividades. Respecto a la Transición, en el Grupo A las respuestas están equilibradas en todas las opciones de la escala, aunque predominan las bajas y normales sobre las altas; entre *nada*, *poco* se posicionan 12 alumnas, con *suficiente* se posicionan 9 alumnas, mientras que indican como *bastante* importante y *muy importante* 12 alumnas. En el Grupo B, sin embargo, predominan las opciones de *suficiente* y *bastante*, 10 alumnas sobre 15, aunque no hay ninguna alumna que opte por indicar *muy importante*.

En cuanto al tiempo dedicado a explicar la Constitución de 1978, el grupo B manifiesta de forma mayoritaria valores de *nada* y *poco*, con un 48%, *suficiente* con un 27,3%, mientras los valores altos representan el 24%.; en el Grupo B los valores altos solo representan el 12,4% y predominan los bajos con un 53,4%, siendo los normales del 33,2%.

La pregunta 10 muestra unos resultados muy bajos ya que, en el Grupo A, 20 alumnas manifiestan que no realizaron ninguna actividad complementaria sobre la Constitución, 6 de ellas que *pocas*, 1 manifiesta que *suficiente* y 6 que *bastantes* y *muchas*. En el grupo B, los valores en cuanto a la escala de importancia son predominantemente *nada* y *poco*, a lo que responden 11 alumnas y solo 4 manifiestan haber dedicado bastante y mucho a realizar algunas actividades complementarias.

La pregunta 11 se relaciona con la lectura de la Constitución. Ninguna alumna ha leído totalmente la Constitución y solo el 31% de las alumnas del grupo A señalan que han leído una parte, mientras que del grupo B lo han hecho el 26,7%.

En la pregunta 12 se pide citar a personalidades relevantes, tanto hombres como mujeres, relacionadas con el período de la Transición. Se destaca que el 40% de las alumnas del grupo A dejan la pregunta sin contestar, mientras que en el grupo B lo hace el 11,4%. Entre las personalidades más relevantes que se citan en ambos grupos están: el rey Juan Carlos I y Adolfo³⁹

39. Dos alumnas han identificado a Suárez con el nombre de Alfonso.

Suárez; en menor medida Arias Navarro, Felipe González, Carrillo y Tejero. Se destacan errores significativos en algunas respuestas, como por ejemplo que se cite a Francisco Franco, a Carrero Blanco, a José Calvo Sotelo e incluso a Manuel Azaña.

Respecto a las preguntas relacionadas con cada uno de los diez Títulos de la Constitución, la que recibe más respuestas es el Título I, *Los derechos y deberes fundamentales*. Respecto a los derechos que más se citan ver tabla 27.1. Se destaca que hay 6 alumnas del grupo A y 5 alumnas del grupo B que no contestan a la pregunta, lo que representa un 22% del total.

Tabla 27.1. Derechos y deberes fundamentales del Título I más citados

1	Derecho a la vivienda
2	Derecho a la libertad de expresión
3	Derecho a la vida
4	Derecho al voto (se corresponde con el derecho de participación)
5	Derecho a la educación
6	Derecho a la libertad de pensamiento (se corresponde con la libertad ideológica y religiosa)
7	Derecho a la intimidad

Los siguientes Títulos que reciben más contestaciones son el II, *De la Corona*; el VI, *Del Poder Judicial* y el VIII, *Organización Territorial del Estado*. En el resto de los Títulos las respuestas son menores como es el caso del Título IV, *El Gobierno y la Administración* y el Título VII, *Economía y Hacienda*. Finalmente, de los Títulos V, *Relaciones entre el Gobierno y las Cortes*, del IX, *Tribunal Constitucional* y el X, *Reforma Constitucional* apenas hay respuestas.

Para terminar, en la pregunta veintitrés las alumnas debían valorar la importancia de conocer la Constitución y en la veinticuatro especificar por qué. Las respuestas a la primera de las preguntas en ambos grupos son mayoritarias en cuanto a que dan mucha o muchísima importancia a su conocimiento. Sin embargo, las respuestas que las alumnas ofrecen a por qué es importante conocer el texto constitucional son excesivamente genéricas.

Conclusiones

La mayor parte de las alumnas proceden de Institutos públicos de Educación Secundaria y un porcentaje muy alto de ambos grupos, 71% en el grupo A y 90% en el B, no utilizaron libro de texto en la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, ya que el acceso a los contenidos fue a través de apuntes tomados por los alumnos o facilitados por el profesor. En las escasas ocasiones que se utilizaron libros de texto, estos se corresponden con editoriales de ideario laico, siendo Santillana, Vicens Vives y Akal las que se han citado en más ocasio-

nes. Respecto a la valoración de los contenidos a través de apuntes, es alta o muy alta en ambos grupos, 92% y 80%, respectivamente y, también presentan como que favorecieron su aprendizaje en un porcentaje alto, aunque ligeramente inferior al dato anterior, 80% y 73%, respectivamente.

En las preguntas referidas al tiempo dedicado por el profesor a explicar la Transición, en el grupo A predominan las valoraciones bajas y normales, con una ligera valoración más alta en el grupo B; mientras que en el tiempo dedicado a explicar la Constitución predominan los valores normales y bajos en ambos grupos. Respecto a la realización de alguna actividad complementaria relacionada con la Constitución, la valoración es muy baja en ambos grupos, aunque en el B hay cuatro alumnas que manifiestan haber realizado otras actividades, preferentemente lectura y comentarios de texto de algunos artículos que podrían entrar en la EVAU e incluso dos de ellas señalan que vieron películas, aunque no especifican cuáles.

En cuanto a la lectura completa de la Constitución, ninguna alumna afirma haberlo hecho y el porcentaje de lectura de alguna parte es bajo en ambos grupos, en torno al 30%. Además, este porcentaje queda aun más limitado al no concretar que partes se habían leído, pues las respuestas han sido muy genéricas, e incluso, cuatro alumnas de ambos grupos han señalado que «no se acuerdan».

La pregunta doce se refiere a citar personalidades de la Transición. Se destaca que un 32% de las alumnas de ambos grupos no conocen a ningún protagonista de este período y que algunas de las respuestas tienen errores significativos como se ha citado con anterioridad.

El resto de las preguntas sobre la Constitución de 1978 reflejan resultados muy polarizados. El 78% de las alumnas de ambos grupos contestan a la pregunta relativa al Título I, «los derechos y deberes», aunque se destaca que haya un 22% de alumnas que no conocen ningún derecho a pesar de que se les informó que podían contestar independientemente del medio por el cual hubiesen accedido a la información.

En el resto de los títulos el conocimiento es más escaso, así en II, *De la Corona*, algo más de la mitad de las alumnas de ambos grupos no tienen ningún conocimiento y respecto a las respuestas que ofrecen las que contestan indican que «el rey es el Jefe del Estado», «que España es una monarquía» –aunque no corresponde a este Título– y la «inviolabilidad del rey». La valoración es similar en el título referido al *Poder Judicial* y a la *Organización territorial del Estado*, donde un poco menos de la mitad las alumnas no conocen nada sobre estos temas.

En cuanto al conocimiento del resto de Títulos las diferencias son más acusadas. Solo el 32% de las alumnas de ambos grupos indican algo relativo al *Gobierno y la Administración*; el 24% contestan al Título referido a la *Economía y Hacienda*; y un porcentaje muy bajo lo hacen sobre las *Relaciones entre el Gobierno y las Cortes*, el *Tribunal Constitucional* y la *Reforma Constitucional*.

Donde hay una valoración muy alta, en torno al 75% de las alumnas de ambos grupos, es en la importancia quedan a conocer la Constitución, aunque cuando especifican porqué sus respuestas son muy genéricas y la mayoría señala: «para conocer nuestros derechos y deberes».

En definitiva, el conocimiento que las alumnas tienen sobre la Constitución es escaso y está muy mediatizado por el tiempo que se ha dedicado, en 2º de Bachillerato, a explicar el texto constitucional en el contexto de la Transición. Esta pequeña muestra deberá ser am-

pliada en el futuro a más alumnos/as de diferentes grados y universidades para corroborar de manera más concreta estos datos. De igual manera, será necesario poner en correlación, la presentación de este estudio sobre lo que conocen los alumnos, con los contenidos que se desarrollan en los libros de texto y con encuestas a profesores de cómo imparten estos temas.

Referencias bibliográficas

ANELE (2014). *La edición de libros de texto en España*. ANELE.

Bel Martínez, J. C. y Colomer Rubio, 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 Educaçao*, 23 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>

De las Heras, B. (2021). Educar en democracia. Los soportes visuales al servicio de la Constitución. En: Domínguez, J. L, Ortega, J. I., Sánchez, J. A. (coords.). *La Constitución española de 1978 en el diván* (pp. 359-395). Complutense.

Domínguez López, J. L. (2022). *La enseñanza de la Constitución española de 1978 a través del análisis comparativo de libros de texto de Historia de ESO y Bachillerato (1979-2020). Una perspectiva histórico-educativa* (tesis doctoral). Universidad Carlos III.

Fioravanti, M. (2001). *Constitución: de la antigüedad a nuestros días*. Trotta.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Observatorio de la Lectura y el Libro (2015). *Informe El sector del libro en España. 2013-2015*.

Pagés, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: Ávila, R. M., López, R. y Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-216). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagés, J., y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

Peces-Barba, G. (2007). *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Espasa.

Rüssen, 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, 79-93.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED.

28. Una investigación sobre educación democrática en la escuela: niños y niñas frente al pluralismo

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Universitat Autònoma de Barcelona

antoni.santisteban@uab.cat

MARIA JOÃO BARROSO HORTAS

Escola Superior de Educação. Politécnico de Lisboa

mjhortas@eselx.ipl.pt

JOAN CALLARISA MAS

Universitat de Vic

joan.callarisa@uvic.cat

CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ

Universidad de Málaga

crgarcia@uma.es

ALFREDO GOMES DIAS

Escola Superior de Educação. Politécnico de Lisboa

alfredogdias@gmail.com

Un proyecto de investigación en Educación Primaria sobre educación en cultura democrática

Presentamos un proyecto de investigación en el que participan diversas universidades españolas y extranjeras. Es un proyecto de investigación que tiene cuatro ejes: imaginar, interpretar, valorar y actuar⁴⁰. Este último eje está relacionado con la educación en cultura democrática y la participación, y es el que desarrollamos en esta comunicación. Debe tenerse en cuenta que la investigación se ha realizado en diferentes comunidades autónomas españolas con una muestra muy amplia, aunque en este trabajo no contamos con toda ella, pero sí con un número significativo de respuestas (N = 1.174).

La investigación se ha realizado a partir de un dossier de trabajo que han contestado niños y niñas de ciclo inicial, medio y superior de Educación Primaria, con las mismas preguntas para los tres ciclos, pero con pequeñas variaciones adaptadas a cada una de las edades. El proceso de elaboración del dossier de trabajo fue complejo, ya que existe poca investigación

40. Proyecto de I+D PID2019-107383RB-I00 del MICINN donde participan diferentes universidades españolas y extranjeras. Trabajo del grupo de Educación en Cultura Democrática.

en la Educación Primaria sobre la enseñanza de las ciencias sociales y menos aún sobre la educación democrática.

Investigar sobre educación democrática en Educación Primaria es un gran reto, que obliga a hacer una interpretación detenida de los conceptos en los que queremos indagar, así como nos cuestiona sobre algunas metodologías de investigación que utilizamos de manera más general. A pesar de todo, investigar y educar en competencias de cultura democrática en la escuela primaria es, sin duda, imprescindible para formar una ciudadanía crítica y responsable, para sentar las bases de una educación que se enfrente a los populismos y a la autocracia siempre latente.

Para Giroux (2016) la enseñanza puede ser un instrumento de transformación social si los y las docentes aceptan su papel de intelectuales transformadores. En esta línea, alguna de las investigaciones que plantean propuestas de educación democrática (Van Deth, Abendschön y Vollmar, 2011), considera la formación en cultura democrática en la infancia un aspecto fundamental de la educación en las primeras edades escolares. El Consejo de Europa ha realizado diversas propuestas de educación en cultura democrática y, en especial, ha definido una propuesta de competencias de cultura democrática, que puede ser muy útil para construir propuestas de educación para la ciudadanía en la Educación Primaria (Council of Europe, 2018).

Las nuevas ideas sobre la educación democrática también consideran que ahondar en la comprensión del pluralismo y del desacuerdo es fundamental en una nueva cultura de participación. Aquí encontramos los principios de la democracia radical (Cortina, 1993; Sant, 2019, 2021), que recupera y actualiza las ideas de Dewey. Para Giroux (2009) o Laclau y Mouffe (2014) es necesario radicalizar los principios democráticos. En la enseñanza deben tenerse en cuenta las opiniones o inquietudes del alumnado, haciéndoles sentir protagonistas de su tiempo y que forman parte de la ciudadanía con derechos y deberes (Biesta y Lawy, 2006).

En general, los adultos y el propio profesorado consideran que los niños y niñas no están preparados para tomar decisiones y actuar con criterio, es decir, los acaban considerando ciudadanía de segunda categoría, sin capacidades para la participación. Pero esto es un gran error, que aleja al alumnado del sistema y de la comunidad, y les impide formarse en el compromiso y la responsabilidad sobre los asuntos comunes (Biesta y Boqué, 2018; Boqué *et al.*, 2019). Para Kirby y Brison (2002) se debe confiar en las posibilidades de los niños y niñas para participar, evitando una actitud protectora de los adultos, que desemboque en un exceso de dependencia y miedo a decidir.

Cullingford (1992) investigó sobre las ideas de los niños y niñas sobre la naturaleza de las leyes y las posibilidades de cambiarlas. La investigación de Van Deth, Abendschön y Vollmar (2011) se realizó en el primer curso de la Educación Primaria, sobre más de 700 niños y niñas en Alemania, demostrando la importancia de los medios de comunicación y, en especial, de la familia en las concepciones y actitudes democráticas. Esta investigación ha sido un referente en nuestra investigación.

Para Mouffe (2007) la democracia hoy día debe basarse en el agonismo y no en el antagonismo, ya que el desacuerdo dentro del pluralismo no se produce entre enemigos, sino entre personas que se reconocen como ciudadanía con derecho a pensar diferente. El agonismo no evita el conflicto, sino que lo reconoce como parte de la convivencia y la democracia, donde todas las personas comparten los valores democráticos de justicia, libertad e igualdad, aunque difieran en cómo aplicarlos (Harell, 2020).

El pluralismo, el desacuerdo y el conflicto son parte de la convivencia y la democracia

El pluralismo es el concepto más importante de la ciencia política (Arent, 1997) y también de cualquier propuesta de educación democrática para la ciudadanía. Las personas pensamos de manera diferente, con culturas y creencias distintas y maneras diversas de percibir el mundo, sus problemas y las posibles alternativas. Esto da lugar al pluralismo y también nos aboca a la necesidad de organizarnos, de encontrar mecanismos para establecer una serie de normas para poder convivir. Nuestras ideas sobre el poder y el conflicto marcan nuestra socialización política y nuestras actitudes democráticas en la vida cotidiana (Santisteban y Pagès, 2007).

Las nuevas ideas de educación en cultura democrática no entienden el pluralismo como una necesidad constante de acuerdo y de resolución de conflictos, sino que el pluralismo implica desacuerdo y conflicto, como elementos inherentes a la convivencia humana (Mouffe, 2007). El conflicto no es un concepto negativo, sino que es un concepto propio de la convivencia que hemos de aprender a integrar en nuestra vida y en nuestras relaciones sociales.

Una de las cuestiones que hemos trabajado sobre cultura democrática, relacionada con el pluralismo, es la idea de múltiples perspectivas (Lewison, Leland y Harste, 2000; Ciardiello, 2004), es decir, la idea de que un problema social puede tener diversas maneras de afrontarlo, por ejemplo, a partir de las emociones que nos produce el desacuerdo o el conflicto, así como diferentes maneras de comprenderlo y de proponer soluciones.

El conflicto no debe evitarse en la educación democrática, al contrario, la controversia es la esencia de la democracia y la educación para la ciudadanía debe basarse en el trabajo con temas controvertidos, en el debate, el contraste de opiniones, la argumentación y la toma de decisiones (Hess, 2008, 2009; Ho *et al*, 2017; Santisteban, 2019). Evitar los conflictos en la escuela nos aleja de la realidad y de la vida del alumnado, y perjudica el aprendizaje de valores democráticos (Ruitenberg, 2010; Narey, 2012).

En la investigación en Educación Primaria sobre aspectos relacionados con el pluralismo, el desacuerdo o el conflicto, las emociones son importantes, como lo es también la razón, siendo difícil separar las unas de la otra (Zembylas, 2015). En todo caso, las emociones no deben ir en contra de los valores democráticos o los derechos humanos (Mouffe, 2005); por este motivo, se deben expresar con libertad (Ruitenberg, 2009; Backer, 2017). Para Biesta y Boqué (2018) las emociones deben relacionarse con nuestra vida en común con otras personas, reflexionando sobre si mejoran o dificultan la convivencia (Mouffe, 2005; Biesta, 2011). En todo caso, la libertad, la igualdad y la solidaridad son valores innegociables (Biesta y Boqué, 2018).

Diseño de la investigación

El instrumento principal de esta investigación es un cuestionario en formato de dossier de trabajo, con una serie de actividades con los mismos objetivos para ciclo inicial, medio y superior de la Educación Primaria, pero con pequeñas diferencias en el tipo de preguntas teniendo en cuenta las edades diferentes. Es necesario comprender la dificultad que representa, por ejemplo, plantear preguntas escritas o de reflexión en el ciclo inicial, por lo cual

se ha trabajado mucho con imágenes y con opciones en forma de símbolos, emoticonos o pequeños dibujos fáciles de entender. En cambio, para ciclo medio y, sobre todo, para ciclo superior algunas de las preguntas han sido abiertas.

Una de las cuestiones que se plantean parte de una situación ficticia sobre la cual el alumnado debe expresar sus opiniones y tomar una decisión:

En una escuela las clases de 2º A y B [4º o 6º, varía en el dossier de cada ciclo] han organizado una colecta de dinero para ayudar a las asociaciones que cuidan de los animales abandonados. El grupo ha trabajado mucho y ha recaudado bastante dinero. y se han reunido para decidir a qué asociaciones les darán el dinero que han recogido, pero no se ponen de acuerdo. Unos quieren dárselo a una asociación de su ciudad que cuida de los perros abandonados. otros quieren repartirlo entre muchas asociaciones que cuidan de animales en peligro de extinción de otras ciudades u otras partes del mundo. No saben cómo solucionar su desacuerdo. ¿Les ayudas?

A continuación, se les plantean diversas preguntas sobre el pluralismo y el desacuerdo. En esta ocasión vamos a analizar las respuestas a dos de estas preguntas: a) «¿Cómo te sientes, si no estás de acuerdo con otras personas?»; b) «Teniendo en cuenta que unos niños y niñas quieren una cosa, y otros quieren otra, ¿cómo resolverías la situación?» Para responder a las dos preguntas se les presentan seis opciones en cada caso que reproducimos a continuación:

¿CÓMO TE SIENTES, SI NO ESTÁS DE ACUERDO CON OTRAS PERSONAS?



Imagen 28.1. Opciones de la primera pregunta analizada.

TENIENDO EN CUENTA QUE UNAS NIÑAS Y NIÑOS QUIEREN UNA COSA, Y OTROS QUIEREN OTRA DISTINTA, ¿CÓMO RESOLVERÍAS LA SITUACIÓN?

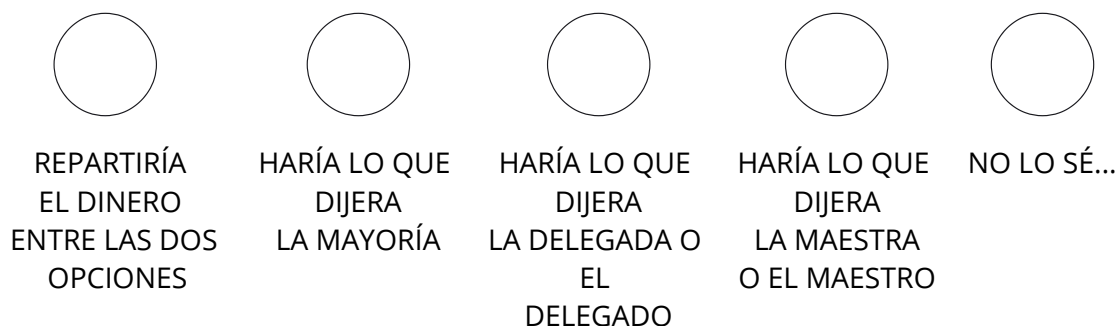


Imagen 28.2. Opciones de la segunda pregunta analizada.

La muestra actualmente transcrita y analizada proviene de cinco comunidades autónomas: Cataluña, Comunidad Valenciana, Canarias, Castilla-La Mancha y Andalucía. En un futuro, podremos incluir en el análisis datos de Extremadura y de otras comunidades, así como de algunas escuelas de Portugal.

Las respuestas a estas preguntas fueron vaciadas en una base de datos para ser analizadas y tratadas de manera estadística y gráfica. Al ser ítems preestablecidos las respuestas obtenidas en los tres ciclos de la primera pregunta pudieron ser comparadas, pero en la segunda pregunta pueden compararse ciclo inicial y medio, pero la comparación con las respuestas de ciclo superior se ha realizado a partir de las respuestas abiertas que se solicitaron en este ciclo.

Interpretación de los resultados

Los resultados de la primera pregunta que analizamos - de los que disponemos en este momento -, corresponden a las respuestas de 278 niños y niñas de ciclo inicial, 443 de ciclo medio y 342 de ciclo superior (N = 1.063). Aunque el número de cuestionarios es más amplio (N = 1174), hay que tener en cuenta que el alumnado que ha marcado más de una opción se han excluido del análisis, ya que representan menos del 10% de las respuestas y podrían alterar de alguna forma la interpretación de los datos. Podemos observar la representación gráfica de estos resultados en porcentajes.

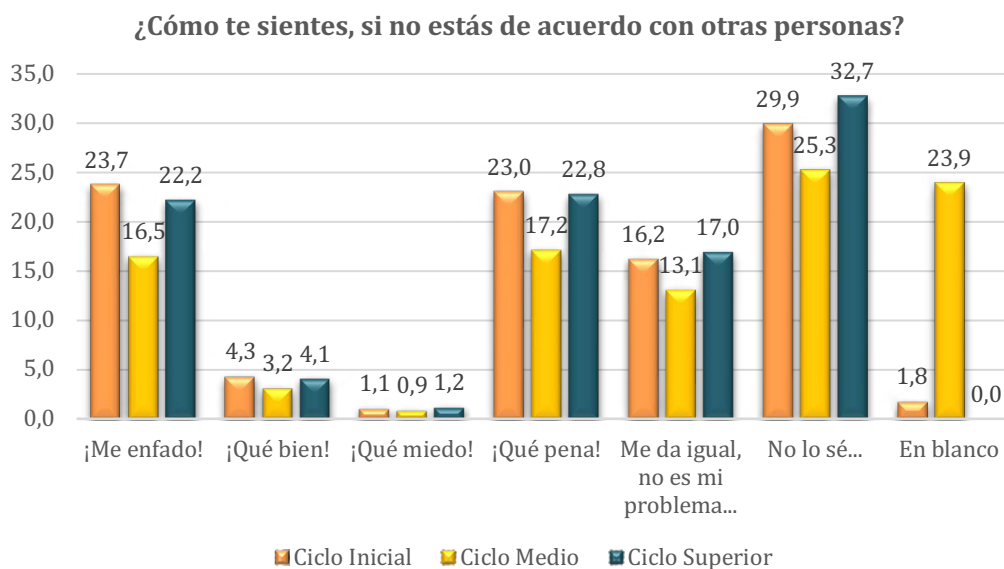


Imagen 28.3. Gráfica con las respuestas de la primera pregunta.

La gran cantidad de respuestas que optan por «No lo sé», así como algunas respuestas en blanco, pueden ser una consecuencia de la falta de práctica en este tipo de actividades, donde se solicita la opinión del alumnado o la toma de decisiones en temáticas donde no existe una sola opción, sino varias. Por otro lado, también puede ser una consecuencia del trato que se dé a las emociones en la escuela, en relación con la educación en cultura democrática.

En el caso de ciclo superior se completó la pregunta solicitando una justificación de la opción escogida, lo que nos permite comprender mejor el pensamiento de una parte del alumnado. Así un niño que escoge «No lo sé», después lo justifica de la siguiente forma: «Pues no lo sé, como raro y algo desilusionado». Y una niña escribe: «Yo no sé cómo me siento porque por una parte es una pena, pero por otra es como si me da igual». Estas respuestas muestran tanto la dificultad de describir las emociones, pero también el interés por hacerlo y las posibilidades que representa su tratamiento en el aula.

Las otras opciones mayoritarias, con un tanto por ciento muy parecido, son «Me enfado» y «Qué pena», que giran alrededor del 20% del total, con un porcentaje un poco más elevado en ciclo inicial. En los tres ciclos se coincide en la frecuencia de las respuestas sin que haya diferencias sensibles por la edad. Estas respuestas nos llevan a considerar que el desacuerdo es visto como algo negativo o como algo que nos incomoda por la actitud de otras personas que tienen una opinión diferente a la nuestra.

En el caso de ciclo superior la justificación de la opción escogida nos permite comprender mejor el pensamiento de una parte del alumnado. Así, en el caso de la respuesta «Me enfado», una niña comenta: «Yo me enfado porque no aceptan mi opinión». Y un niño escribe: «Porque hay ideas que merecen la pena y no me las aceptan». Y otro: «Porque siento que la persona que no está de acuerdo no confía en mí o no le gustan mi opción».

En el caso de las justificaciones de ciclo superior en la opción «Qué pena», también nos permite comprender los matices de esta respuesta. Por ejemplo, una niña nos muestra la relación con la otra opción cuando comenta: «Porque hay veces que me enfado, pero por dentro, y también pienso que qué pena porque no ha tocado la opción que quería». Lo cual se reafirma con lo que escribe otra niña: «Porque ni me gusta ni tampoco me enfado (me molesta)». Y otra en la misma línea: «A veces me siento triste porque yo creía que mi idea era buena. Y a veces me siento enojada porque sé que mi idea puede ser la mejor». Este tipo de afirmaciones es el más frecuente.

La tercera posición en las opciones escogidas es «Me da igual, no es mi problema», que la podemos interpretar como una posición donde el desacuerdo no es visto como un problema y se acepta que cada persona pueda tener una opinión diferente, es decir, se acepta de una manera natural el pluralismo. Esta cuestión la vemos bien reflejada en algunos comentarios de ciclo superior, por ejemplo, el de una niña que comenta: «Si no están de acuerdo conmigo me da igual, esto no hará que cambie mi opinión». Y otra niña escribe: «Porque no siempre tenemos la razón».

Las otras dos opciones muy minoritarias son «Qué bien» y «Qué miedo», que podemos interpretar como una falta de comprensión o como una relación del desacuerdo con el conflicto y la violencia. Pero en el ciclo superior encontramos otros matices, por ejemplo, en la justificación de quienes han escogido «Qué bien». Una niña comenta: «Porque me gusta que discutamos por algo porque al final sale una respuesta vencedora». Y en una línea parecida otra niña nos muestra su comprensión y su valoración del pluralismo: «Porque toda la gente no tenemos que pensar igual, sería un aburrimiento que todas las personas pensemos igual y el mundo sería muy aburrido».

En cuanto a la segunda pregunta analizada disponemos en este momento de 298 cuestionarios de ciclo inicial, 465 de ciclo medio y 372 de ciclo superior (N = 1135), aunque en el caso del último ciclo de Primaria la pregunta es abierta y no se puede comparar de principio.

En este caso tampoco se han incluido las respuestas que marcan más de una opción, ya que representan menos del 10%, por las mismas razones que en la anterior pregunta. A continuación, presentamos una gráfica donde se comparan los resultados de ciclo inicial y medio.

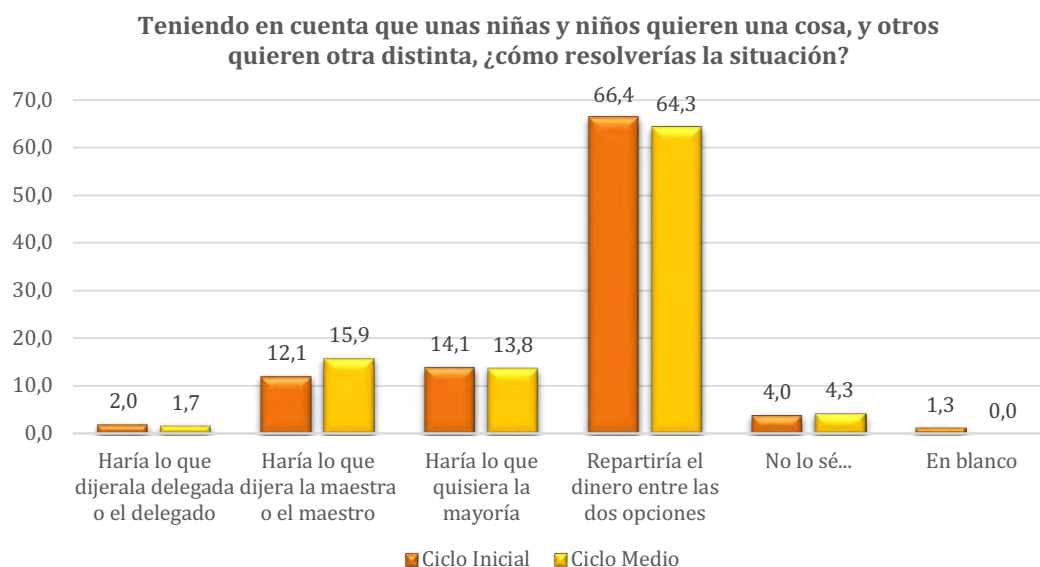


Imagen 28.4. Gráfica con las respuestas de la segunda pregunta.

La opción mayoritaria en las respuestas del alumnado de ciclo inicial y ciclo medio es «repartir el dinero entre las dos opciones», que tiene una lógica de consenso o de solución equitativa, pero que no nos proporciona detalles sobre los matices de la opinión o del proceso de toma de decisiones. Las respuestas escogidas en segundo o tercer lugar están muy igualadas, ya que tanto en una («Haría lo que dijera la maestra») como en la otra («Haría lo que quisiera la mayoría»), sumarían sobre el 28 % si unimos las de los dos ciclos. Esta igualdad nos indica que la opción más democrática se equipara en porcentaje a la opción menos participativa.

Por otra parte, en el caso de ciclo superior, donde se solicitó una respuesta abierta a la misma pregunta, las respuestas mayoritarias proponen tomar una decisión a partir de una votación, lo cual indica que a mayor edad se asume el sistema democrático a partir de unos principios básicos. La siguiente opción expresada en sus escritos es la de repartir el dinero a partes iguales. Con un resultado parecido encontramos toda una serie de propuestas que han referencia a la esperanza en el diálogo y el consenso, lo cual parece una salida para evitar afrontar el desacuerdo o el conflicto como algo inherente a la convivencia. Así encontramos varias respuestas que insisten en dialogar hasta encontrar puntos en común. Por ejemplo: «Yo lo resolvería hablando», «Hablando con tranquilidad hasta llegar a un acuerdo», «Reunirnos y hablar», «Hablar y buscar la solución que dé la razón a las dos partes», «Buscar el acuerdo de una manera lógica», «Buscar un término medio», «Hacer un debate porque al final sale una respuesta ganadora», «Hablar y tranquilizarse». Esta esperanza en el consenso para afrontar el pluralismo y resolver el desacuerdo, parece esconder una concepción del conflicto como algo negativo y peligroso.

Otras opciones también presentes en los escritos de ciclo superior, pero no mayoritarias, son, por ejemplo, hacer un reparto por turnos, es decir, en una primera ocasión deciden unas

personas y en un segundo término el resto de ellas. Y también hay varias personas que propone resolverlo mediante un sorteo o realizar un juego («piedra, papel, tijera»).

Discusión de resultados y conclusiones

Hemos mostrado una parte de la investigación que estamos realizando, con resultados parciales, pero que son una muestra bastante significativa. Tampoco hemos presentado los resultados de todas las preguntas del cuestionario o dossier de trabajo, lo cual requeriría bastante más espacio.

En las dos preguntas la presencia de «múltiples perspectivas» representa una verdadera dificultad en la Educación Primaria, pero es una de las bases para una educación en cultura democrática (Lewison, Leland y Harste, 2000; Ciardiello, 2004). Ante este hecho es necesario trabajar desde las primeras edades la diversidad de puntos de vista o perspectivas ante los problemas y sus soluciones.

En la primera pregunta las opciones más seleccionadas muestran en el alumnado su visión negativa del desacuerdo y del conflicto, lo que nos lleva a pensar en la necesidad de enseñar a convivir con la controversia y a solucionar los conflictos como parte de la educación democrática, defendiendo las ideas del agonismo y de la democracia radical (Mouffe, 2007; Harell, 2020).

Ante respuestas como «Me da igual, no es mi problema», se nos han planteado dudas sobre su significado, por lo cual nos planteamos la posibilidad de aplicar instrumentos de investigación más cualitativos, adecuados a las diferentes edades de la Educación Primaria, por ejemplo, grupos focales. A pesar de esto, el alumnado de ciclo superior nos muestra en sus justificaciones algunos matices muy interesantes sobre la comprensión del pluralismo y la naturaleza del desacuerdo, por ejemplo, cuando algunos niños y niñas opinan sobre la existencia de opiniones dispares como algo natural y positivo.

En la segunda pregunta la opción mayoritaria en ciclo inicial y medio, y segunda opción de ciclo superior, es repartir el dinero en partes iguales. Esta idea de solucionar el desacuerdo con la repartición más equitativa niega en parte la existencia de controversia o conflicto. Por este motivo, necesitamos un nuevo tipo de educación democrática que ayude a formar un pensamiento dialógico (Ross, 2019), como base de la democracia radical (Biesta y Lawy, 2006, Laclau y Mouffe, 2014; Sant, 2021).

Las otras dos opciones para ciclo inicial y medio están muy igualadas, una es la más cercana al sistema democrático y la otra es la más alejada, es decir, que decida la mayoría o que decida la maestra. Darle el poder a la maestra para decidir nos mostraría una falta de práctica en cultura democrática en las clases como reflejo de la falta de confianza de los adultos en el alumnado de educación primaria para decidir y participar, como indican algunas investigaciones (Kirby y Brison, 2002).

Las respuestas abiertas de ciclo superior coinciden en parte con las de los ciclos anteriores, aunque en su caso la opción mayoritaria es votar y la segunda repartir a partes iguales. Pero lo que sorprende en este caso es la insistencia en buscar el consenso, como si fuera un conocimiento que se va consolidando a lo largo de la escolaridad. Lo que se contradice con un aprendizaje que contemple, también, la importancia de la controversia, del desacuerdo

y del conflicto como elementos fundamentales de la vida democrática. Este es el reto y es fundamental afrontarlo en la Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós/ICE-UAB.
- Backer, D. I. (2017). The critique of deliberative discussion. A response to 'Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions'. *Democracy & Education*, 25 (1), 9.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141-153.
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Biesta, G. y Boqué, M. C. (2018). ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5 (8), 31-41. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/178705>
- Boqué, M. C., Alguacil, M., García-Raga, L. y Panñellas, M. (2019). *Guía de participación infantil. Juntas de infancia y adolescencia: constitución y dinamización*. Octaedro.
- Ciardiello, A. (2004). Democracy's young heroes: an instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 2 (58), 138-147.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture* (3 vols.). Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Cullingford, C. (1992). *Children and society: children's attitudes to politics and power*. Cassell.
- Giroux, H. A. (2009). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Proa.
- Giroux, H. A. (2016). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu.
- Harell, K. F. (2020). the value of conflict and disagreement in democratic teacher education. *Democracy and Education*. 28, 1-9. <http://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/3>
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En: L. Levstik y C. Tyson (eds.). *Handbook of research on social studies education* (pp. 124-137). Erlbaum.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Routledge.
- Ho, L-C., McAvoy, P., Hess, D. y Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. A review of the research. En: McGlinn, M. y Bolick, C. M. (eds.). *The Wiley Handbook of social studies research* (pp. 321-335). John Wiley & Sons..
- Kirby, P. y Bryson, S. (2002). *Measuring the magic: evaluating and researching young people's participation in public decision making*. Carnegie Young People's Initiative.

- Laclau, E. y Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. Verso.
- Lewis, M., Leland, C. y Harste, J. (2000). Not in my classroom! The case for using multiview social issues books with children. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 23 (1), 8-20.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. FCE.
- Narey, D. C. (2012). Democratic visions/pluralist critiques: one essential conversation for 21st-century philosophy of education. *Philosophical Studies in Education*, 43, 152-161.
- Ross, E. W. (2019). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 40 (5), 371-389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Ruitenbergh, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 269-281.
- Ruitenbergh, C. W. (2010). Conflict, affect and the political: on disagreement as democratic capacity. *Factis Pax*, 4 (1), 40-55. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2021.1994927>
- Ruitenbergh, C. W. (2015). The practice of equality: a critical understanding of democratic citizenship education. *Democracy & Education*, 23 (1), 2. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss1/2>
- Sant, E. (2019). Democratic education: a theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89 (5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sant, E. (2021). *political education in times of populism. Towards a radical democratic education*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-76299-5>
- 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. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Santisteban, A.; Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Una propuesta conceptual. En: R. M. Ávila; R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). AUPDCS/Universidad del País Vasco. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568685>
- Van Deth, J. W., Abendschön, S. y Vollmar, M. (2011). Children and politics: an empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32 (1), 147-174. <https://www.jstor.org/stable/41057683>
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10 (2), 163-174. DOI: [10.1080/17449642.2015.1039274](https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274)

29. EDUDEMOC, educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democráticos

CONCHA FUENTES MORENO

Universidad de Barcelona

conchafuentes@ub.edu

ALBA AMBRÓS PALLARÉS

Universidad de Barcelona

aambros@ub.edu

ELVIRA BARRIGA UBED

Universidad de Barcelona

elvirabarriga@ub.edu

ILARIA BELLATTI

Universidad de Barcelona

ilaria3bellatti@ub.edu

Presentación: objetivos y justificación

Este trabajo titulado *EDUDEMOC, educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democráticos* se enmarca en la convocatoria DEMOC 2022 de la Generalitat de Catalunya (IP: Concha Fuentes, REF: EXU077/21/000002) y detalla el proceso de investigación diseñado y algunos resultados preliminares frutos de estos.

La investigación propuesta pretende centrarse en el análisis de la presencia e implicación de las estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona: Grado de Maestra de Educación Infantil (EI); Grado de Maestra de Educación Primaria (EP) y el itinerario simultáneo de Maestra de Infantil y Primaria en los diferentes mecanismos y canales de participación existentes. A la vez también se diseñan espacios didácticos donde reflexionar, deconstruir y reconstruir los conceptos claves del feminismo y el empoderamiento femenino, implementando ambientes de aprendizajes que propicien la participación y el compromiso social. La novedad radica en convertir a las estudiantes en motor del cambio como sujetos protagonistas y activas de su propio aprendizaje.

El motivo por el que la investigación se focaliza en este colectivo es doble. Primero, porque ellas son las futuras maestras que educaran a los niños y las niñas de la sociedad del futuro, por lo tanto, es fundamental formarlas desde una perspectiva de género y participativa, empleando metodologías activas. En segundo lugar, porque la investigación ha constatado que la perspectiva de género hay que fomentarla en los planes formativos de los Grados de

Maestra de Educación Infantil y Primaria, por lo tanto, resulta esencial introducir la problemática de forma transversal e impulsar ambientes de aprendizaje en las aulas que impulsen la participación en las estructuras educativas. Efectivamente, se busca encontrar las limitaciones y potenciar la implicación estudiantil en los órganos gestores universitarios y las aulas a través de las nuevas formas de participación equitativas desde la perspectiva de género en igualdad de oportunidades.

Por lo tanto, el objetivo general de la investigación consiste en analizar cómo se asume, deconstruye y reconstruye la cultura feminista dentro de la Facultad de Educación (Grado de Maestra de Infantil, Maestra de Primaria e Itinerario simultáneo EI-EP) desde dos grandes ópticas: los órganos gestores y el entorno de las aulas, para promover la participación de las mujeres en la toma de decisiones dentro del ámbito educativo, mediante la creación de ambientes de aprendizaje democráticos y material didáctico que responda a las necesidades detectadas. Para conseguir este objetivo, en primera instancia, se analizará qué presencia tienen las estudiantes en los órganos gestores, como son el Claustro Universitario, el Consejo de Estudios de los grados de EI y EP, la Junta de Facultad y el Consejo de estudiantes de la Facultad de Educación. Por otra parte, con el objetivo de que las estudiantes de los Grados comentados tomen consciencia del peso de sus decisiones y de la importancia de su participación, se desarrollarán ambientes de aprendizaje creados a tal efecto (talleres) donde se generen actitudes dinámicas y de compromiso social en perspectiva de género. Finalmente, se escucha la voz de las estudiantes y se recogen las necesidades detectadas mediante la conceptualización de materiales didácticos elaborados por las mismas estudiantes que ayuden a potenciar nuevas formas de participación en las aulas escolares donde realizaran sus prácticas.

El proyecto se vertebra en torno a cuatro fases (tabla 29.1) previamente explicadas en el presente apartado.

Tabla 29.1. Fases del proyecto EDUDEMOC

FASE	OBJETIVO
FASE 1 DIAGNÓSTICO	Analizar los mecanismos y canales de participación que utilizan las estudiantes en el contexto universitario
FASE 2 ACTUACIÓN Y RECOGIDA	Diseñar ambientes de aprendizaje (talleres) democráticos y participativos, para concienciar y formar a las futuras maestras en temas de género y participación
FASE 3 CONCEPTUALIZACIÓN DE MATERIALES	Conceptualizar, recoger, analizar y procesar las estructuras de los materiales didácticos elaborados por las propias estudiantes para crear orientaciones didácticas de participación desde una perspectiva de género.
FASE 4 DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Crear un repositorio web con instrumentos digitales y materiales al alcance de la comunidad educativa que hagan repensar, concienciar y sensibilizar a los niños y niñas de Educación Infantil y Primaria.

Fuente: elaboración propia.

Marco teórico: antecedentes del estado actual del tema

La construcción de la consciencia democrática y participativa entre las y los escolares es uno de los grandes objetivos del sistema escolar en Catalunya y España (LOMLOE, 2020). Los vectores, las competencias clave y las competencias específicas coinciden en destacar la dimensión ciudadana desde una perspectiva de género como uno de los grandes logros educativos a conseguir. Esta dimensión tiene como objetivos el desarrollo de una ciudadanía democrática, activa y crítica, incluyendo la perspectiva de género de forma transversal. En este sentido, se pretende fomentar dos conceptos: ciudadanía crítica y ciudadanía activa (Bolívar, 2016). La ciudadanía activa pretende desarrollar habilidades relacionadas con la ciudadanía democrática, como la cooperación, la solidaridad, el compromiso y la participación; la ciudadanía crítica va más allá, ya que pretende fomentar un compromiso cívico de participación y servicio a la comunidad, para aprender a ser ciudadanas desde el ejercicio de la ciudadanía activa, responsable e integradora.

En este contexto resulta del todo imprescindible que la comunidad educativa y, especialmente, las maestras de EI y EP tengan una formación adecuada para trabajar de manera transversal este vector en las aulas, generando contextos participativos en los centros escolares y en las propias aulas, fomentando actitudes participativas. La investigación educativa en este sentido ha enfocado el problema y ha diseñado un nuevo paradigma en la formación inicial de maestras y profesoras que pasa por potenciar visiones más abiertas y dinámicas e integradoras desde una perspectiva de género (Imbernón, 2007; Antúnez, 2013; Marañón, 2018).

A pesar de la mejora evidente, todavía se aprecia un divorcio entre el deseo y la necesidad de formar futuras ciudadanas, por una parte, y la estructura de los centros, la práctica docente y la propia formación inicial de los docentes, por otra parte (Soler *et al.*, 2012; Merhi-Auar, 2011; Jover *et al.*, 2011).

El objetivo es generar de forma sistemática e interdisciplinar un concepto de ciudadanía activa y participativa desde las aulas (Sáez *et al.*, 2011; Molina, 2016; Delgado y Estepa, 2017; Schulz *et al.*, 2018; Fuentes-Moreno *et al.*, 2019; Fuentes-Moreno *et al.*, 2020). Otras investigaciones (Duarte, 2003; Castro-Pérez y Morales, 2015) hacen incidencia en el papel fundamental que juegan los ambientes de aprendizaje a la hora de construir espacios democráticos y participativos en los centros educativos y en las aulas desde una perspectiva de género. De esta manera, se ha advertido que, generando ambientes donde el escenario y las condiciones de aulas sean favorables a incluir una mirada con perspectiva de género, las participantes desarrollan capacidades y competencias relacionadas con la implicación y la participación, no solo en el proceso de aprendizaje, sino también en la propia estructura organizativas de aula y del centro escolar, aspecto considerado imprescindible para generar futuras ciudadanas activas y participativas.

En estrecha relación con la necesidad de construir conciencia participativa entre los y las futuras docentes, la investigación en la línea de género, tanto a nivel nacional como internacional, coincide en señalar la necesidad de trabajar de forma estructurada temas de género, incorporándolos en la práctica de aula, para potenciar la toma de conciencia en el tema y animar a la participación de las mujeres en los órganos de decisión de las instituciones y entidades, a la vez que toman conciencia de su empoderamiento. Para crear un ambiente de

aprendizaje ecuo hay que crear una comunidad donde concienciar los y las estudiantes de la importancia de involucrarse en crear entre todos y todas, docentes incluidas, espacios seguros en qué expresarse de la forma y de la manera más apropiadas por todos (bell hooks, 2021).

Metodología de investigación

El análisis de los datos del proyecto combina la metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) y los parámetros del paradigma de la investigación participativa y colaborativa, que pone acento no solo en los resultados, sino también en los procesos de investigación y recopilación de datos (Sandín, 2003). En este sentido, la propuesta tiene la pretensión de ofrecer un retorno inmediato de los propósitos de la investigación en la que las participantes se convierten también en colaboradoras del estudio. De acuerdo con esta fundamentación teórica, se propone un enfoque más fenomenográfico que fenomenológico, en el que el contexto también forma parte de la propia investigación. No se trata de aislar las variables, sino de estudiarlas en su contexto (Rosario *et al.*, 2006) y en los ambientes de aprendizaje que se generan.

La metodología y los instrumentos serán diferentes en cada una de las fases descritas anteriormente y se adaptarán a los objetivos de la investigación.

En este sentido, en la fase 1 de diagnóstico de las actuaciones de la investigación se ha centrado en el estudio de los órganos de gobierno de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y en el análisis deliberativo de las estudiantes sobre dicha Facultad. Para ello se ha procedido a analizar la composición estudiantil de las Juntas de Facultad en un período de 10 años. A la vez también se ha procedido a la realización de un cuestionario que pretende cuantificar los canales deliberativos y de participación que las estudiantes conocen y que emplean. Este último instrumento metodológico es en el cual se ha avanzado más y del cual se expondrá los principales resultados iniciales en la presente comunicación.

Por lo que se refiere a la fase 2 de actuación y recogida, se ha optado por la implementación de una formación *in situ* en forma de taller en diversas asignaturas troncales del Grado de Maestra en Educación Infantil y Educación Primaria. Se prevé la organización de grupos focales abiertos dirigidos a debatir sobre la participación y el género a partir de los datos obtenidos en la fase 1. También se prevén la creación de cartografías sociales del grupo, a partir de ítems y elementos establecidos que permitan al grupo discutir sobre el significado de feminismo y participación; sobre cómo se han asumido en la vida universitaria, insistiendo en el grupo clase y sus dinámicas, y sobre cómo se podría fomentar la participación de las mujeres en los órganos de gobierno de la Facultad. Este proceso de mapeo, pensado de forma conjunta, observado y grabado en clase, se acompañará de explicaciones individuales que permitan pasar a la segunda fase de conceptualización de materiales didácticos. En función de las posibilidades se realizará un estudio etnográfico mediante la elaboración de cartografías que, en el caso educativo, contempla un proceso productivo e implica la elaboración de una serie de actividades. Por este motivo, también puede ser considerado como un método de investigación ya que contempla un resultado (Díez, 2018). Con la cartografía se da visibilidad a las reflexiones construidas de forma conjunta e inclusiva creando categorías del territorio mental y que se puede considerar una fotografía colectiva de los espacios ocupados por las dinámicas observadas (Denzin y Lincoln, 2012).

Por último, las fases 3 y 4 se perfilan como las aportaciones, difusión y transferencia de la investigación realizada en las fases 1 y 2.

Primera descripción de resultados y conclusiones

En la actualidad se está realizando el análisis de los instrumentos de investigación diseñados a tal efecto en cada una de las fases de la investigación, por lo que los resultados y las conclusiones que se presentan tienen un carácter provisional, tal como hemos indicado (Apartado 1 de la presente comunicación: Introducción: objetivos y justificación).

Por lo que se refiere a la fase 1, como se ha comentado anteriormente, el instrumento diseñado y que está siendo analizado actualmente, es un cuestionario dirigido a las estudiantes de la Facultad de Educación en las asignaturas de Didáctica de la Historia (tercer curso de EP); Arte, Sociedad y Educación (primer curso de EI y segundo curso del Doble Itinerario) e Identidad Cultural y Acción Didáctica (cuarto curso de EI). En la actualidad se han recogido 94 respuestas. El cuestionario ha sido diseñado por el equipo de las investigadoras, validado por tres expertas y pilotado en un grupo de estudiantes del Doble Itinerario de Educación Infantil y Educación Primaria.

El cuestionario está formado por 50 preguntas de diferente naturaleza organizadas en torno a una presentación y tres bloques de preguntas. En la presentación se explica el propósito del cuestionario y de la investigación, así como se insta a dar el consentimiento informado. El primero de los bloques está constituido por un conjunto de preguntas referidas a variables sociodemográficas: género, edad, nacionalidad, grado y curso que estudia, nota media y si compagina sus estudios con actividades remuneradas. El segundo bloque formado por 31 preguntas donde se indaga en aspectos relacionados con los conocimientos que los y las estudiantes tienen de los órganos deliberativos de la Facultad de Educación, además de los representantes de los estudiantes y sus funciones. El tercer bloque solamente va dirigido a los estudiantes que han indicado que habían formado parte de la Junta de Facultad o Consejo de Estudios. Este bloque está formado 9 preguntas en las que se insta a la reflexión sobre el papel jugado por los estudiantes en dichos órganos deliberativos.

En un primer análisis parcial y provisional de resultados descriptivos (porcentajes, medias; mediana y desviación tipo) realizados por el programa estadístico SPSS, se advierte que la mayoría de las estudiantes analizadas se identifican con el género femenino (86,2%); su edad está comprendida mayoritariamente entre los 19 y 24 años. El curso académico mayoritario es tercero del grado de Doble Itinerario de Educación Infantil y Educación Primaria (43,6% tercer curso; 26,6% cuarto curso). El 55,3% de las estudiantes trabaja a tiempo parcial y el 44,7% solamente estudia.

En las respuestas proporcionadas a las preguntas planteadas en el bloque 2 sobre los conocimientos que poseen de los órganos deliberativos de su Facultad, se muestra un claro desinterés y falta de conocimiento tanto de su existencia como de sus funciones y representantes. Así pues, el 81,9% de las estudiantes analizadas no conoce la existencia de la web de la Facultad donde se recoge la participación de los estudiantes. El 66% sabe de la existencia del delegado o delegada de la clase, relacionando sus funciones con comunicarse con los docentes; recoger la voz de la clase o centralizar los problemas; recoger las quejas y comunicarlo

a las personas pertinentes. En este sentido, llama la atención que el 34% de las encuestadas dicen desconocer o no saber si tienen delegado o no. En esta misma línea, la gran mayoría (86,2%) dice desconocer cuáles son las comisiones que forman el gobierno de la Facultad, y el 90,4% desconoce a los representantes del estudiantado en las comisiones específicas: comisión académica; comisión de igualdad; comisión de economía; comisión de calidad entre otras. De nuevo llama la atención que el 93,6% de las respuestas afirmen no conocer cómo se escogen los representantes del estudiantado en los órganos colegiados. Los estudiantes consideran que los motivos de esta falta de conocimiento e interés por la participación lo relacionan con la falta de tiempo y la desinformación. Cuando se les pida que hagan propuestas de mejora, se incide en señalar que se debería incentivar la participación de forma transversal en la propia dinámica de la universidad.

En las respuestas al bloque 3 centrado específicamente en los estudiantes que han sido miembros de la Junta o Consejo de Estudios (14 estudiantes) la tendencia cambia ligeramente. En general, consideran que en las reuniones pueden realizar propuestas (78,6%) y son escuchados, aunque consideran que deberían estar informados todos los estudiantes y que debería diseñarse una formación previa sobre los órganos de facultad y su funcionamiento.

Como se ha indicado al inicio de esta comunicación, es un trabajo en construcción que se encuentra en un momento de recogida y análisis de datos de la primera fase. En paralelo, también se está desarrollando el análisis de las evidencias de aprendizaje de los talleres diseñados en la segunda fase, así como también los grupos focales con los estudiantes.

Los talleres realizados están diseñados (4 horas) para conseguir los objetivos del proyecto, es por ello que la muestra de participantes es diversa y contempla diferentes niveles, asignaturas y grados. Durante este primer semestre de 2022-2023 finalmente se contempló un único grupo de la asignatura de Identidad Cultural y Acción Didáctica (EI, cuarto curso, 30 personas) y un grupo de la asignatura de Didáctica de la Historia (EP, tercer curso, 31 personas). La muestra final ascendió a un total de 61 participantes en la experiencia vivencial con los talleres. Recordamos que queda pendiente la implementación de talleres con otros grupos durante del segundo semestre (marzo 2023).

Los talleres están diseñados para abordar dos temáticas diferentes, pero complementarias entre ellas para deconstruir colectivamente estereotipos y prejuicios versus colectivos no normativos hegemónicos, siendo estos los más desfavorecidos en la toma de decisiones y la participación en los órganos de decisiones. La primera parte del taller (2 horas) 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 (2 horas) tiene como objetivo principal estimular la participación horizontal de las estudiantes desde la escucha provocando el respeto hacia los otros.

La actitud de los grupos-clase fue positiva, participativa y motivadora. No se detectó ningún comportamiento disruptivo. Fruto del análisis preliminar de un cuestionario de satisfacción compuesto por 16 preguntas (1 pregunta de aceptación de participación; 3 preguntas sociodemocráticas; 12 preguntas de opinión, 2 de ellas cualitativas y 10 cuantitativas de escala Likert) creado para medir las percepciones de las participantes (n = 43; 72% mujeres; 26% hombres; y 2% otros). Podemos avanzar que la mayoría de las encuestadas recomendaría «muchísimo» la experiencia formativa a una compañera (63%) o «mucho» (el 33%). De hecho,

creen que las reflexiones realizadas durante las dinámicas experimentadas les han ayudado en el ámbito profesional/docente («mucho» el 35% y «muchísimo» el 60%). Es más, el 87% de las encuestadas considera que el taller les ha ayudado a penar nuevas formas de participación para sus aulas en el futuro (identificación con «mucho» y muchísimo).

A grandes rasgos se aprecia un claro desconocimiento y desinterés por la participación en los órganos deliberativos y de gobierno de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Este hecho se constata no solo en los cuestionarios diseñados para tal efecto, sino también en los talleres donde se replantea el significado de participación democrática y los roles de género. De cualquier manera, cualquier conclusión en estos momentos es temeraria y parcial, por lo que resulta necesario postergar el análisis para fases más avanzadas de la investigación. También se destaca interés y buena recepción por parte de las estudiantes del tratamiento de estos temas, animando su participación y gana de profundizar sobre ellos.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (2013). *La organización escolar*. Graó.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 69-87.
- Delgado, E. 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 en Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20 (2), 259-278. Doi: 10.5944/educXX1.19041.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Diez-Tetamanti, J. M. (2018). *Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Biblos.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.
- Castro-Pérez, M. y Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Educar*, 19 (3), 1-32.
- 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.
- Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M. y Ambros-Pallarés, (2020) A. 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, 7-39. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- hooks, bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Imbernon (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Jover, G., López-Martín, E. y Quiroga, P. (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de Educación*, 1, 69-91.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo

Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Plataforma.

Merhi-Auar, R. (2011). Las claves de la participación estudiantil en la universidad española. *UNIVEST. III Congreso Internacional La autogestión del aprendizaje*. Universidad de Girona.

Molina, J. (2016). *La Educación para la ciudadanía democrática en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria: configuración de las ideas y actitudes sociopolíticas del alumnado en Catalunya* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Rosario, P., Gracio, M. L., Nuñez, J. C. y González, J. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13, 195-206.

Sáez, I., Bellatti, I. y Mayoral, P. (2011). La formación ciudadana en la educación secundaria obligatoria en Catalunya. Análisis del concepto de ciudadanía en el currículo. *RISE: International Journal of Sociology of Education*, 6 (1), 110-131.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Perception of young people's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries*. International Study on Civic and Citizenship Education 2016 of the IEA. Latin American Report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://library.open.org/handle/20.500.12657/22925>

Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J. y Vilà, M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 358, 542-562. <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-358-090>

30. Object-Lab: propuesta de laboratorio virtual para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio objetual

TÀNIA MARTÍNEZ-GIL

Grupo DHiGeCs, Universitat de Barcelona
tania.martinezgil@ub.edu

CAROLINA MARTÍN-PIÑOL

Grupo DHiGeCs, Universitat de Barcelona
carolinamartin@ub.edu

ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ

Profesora Serra Húnter, Universitat de Barcelona
isidora.saez@ub.edu

DANI HURTADO-TORRES

Grupo DHiGeCs, Universitat de Barcelona
dhurtado@ub.edu

JUDIT SABIDO-CODINA

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
judit.sabido@uvic.cat

Introducción

En este capítulo se presenta la conceptualización del proyecto «ObjectLab-UB: realidades confluentes por el aprendizaje de las Ciencias Sociales mediante el patrimonio digital objetual en la Educación Secundaria (AS017658)», recientemente obtenido y que se encuentra en las primeras fases de ejecución. El proyecto que presentamos parte de metodologías de análisis de las Ciencias Sociales mediante el uso de fuentes objetuales que han sido modelizadas digitalmente con técnicas fotogramétricas y trasladadas a repositorios virtuales -sketchfab-; todo con el fin de plantear temas fundamentales de la formación humanística existentes en los ejes curriculares actuales. Por ello, la creación del laboratorio virtual-objetual (Object-Lab-UB) pretende establecer una interrelación entre los objetos y los contenidos del currículo de educación secundaria obligatoria, desarrollando entre el alumnado un pensamiento histórico y crítico en la construcción del conocimiento.

El salto cualitativo que supone pasar de la bidimensionalidad a la tridimensionalidad nos acerca a un nuevo escenario educativo, muy necesario después de las carencias detectadas en tiempos pandémicos. Los objetos digitalizados en 3D pueden incorporarse a la Didáctica

del Arte o de la Historia devolviendo al hecho histórico algo de la realidad que se pierde en las abstracciones de los libros de texto. No debe perderse de vista que las imágenes digitalizadas en 3D establecen códigos de comunicación fáciles y sencillos de comprender por todos ya que reducen la distancia entre el elemento capturado y la representación digital, como consecuencia de su gran realismo (Marchante *et al.*, 2017). Se puede afirmar, pues, que el patrimonio cultural objetual, las TIC y la didáctica de las Ciencias Sociales (pilares de este proyecto) forman un triángulo simbiótico que, adecuadamente aprovechado, puede tener efectos altamente positivos en el proceso de aprendizaje, estableciendo un puente de unión entre el objeto, la tecnología y la Historia

Por todo lo expuesto, el proyecto de investigación que presentamos pivotará entre los métodos de análisis ya fundamentados de la didáctica del objeto (Santacana y Llonch, 2012, 2021) y de otras metodologías propias de los programas y sistemas digitales (Pérez, 2015)

Fundamentación teórica

De acuerdo con el planteamiento inicial, la fundamentación teórica sobre la que versa el proyecto se estructura entorno a: urgencia y oportunidad de introducir factores determinantes de digitalización en la educación y la enseñanza de las Ciencias Sociales; necesidad de introducir metodologías de análisis y de pensamiento crítico en la educación y la enseñanza de las Ciencias Sociales; introducción de nuevos paradigmas en la didáctica de las disciplinas humanísticas basados en patrimonio cultural material.

Urgencia y oportunidad de introducir factores determinantes de digitalización en la educación y la enseñanza de las Ciencias Sociales

La situación epidemiológica de la covid-19 condujo al cierre de escuelas y a la obligatoriedad de utilizar recursos digitales; provocando una situación de tensión en la que el uso de recursos virtuales supuso la única salida posible para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso evidenció las investigaciones llevadas a cabo y publicadas por el equipo de investigación (Martínez, 2020), que incidían en que eran, precisamente, los recursos digitales, los juegos y entornos virtuales y el uso de recursos interactivos informáticos, los más estimulantes para los adolescentes respecto a todos los demás.

Uno de los efectos colaterales de la crisis sanitaria iniciada en marzo de 2020 ha sido poner de manifiesto la fragilidad de los modelos educativos actuales y el uso restringido que la escuela está haciendo de los recursos digitales, tanto online como offline (Gutiérrez-Moreno, 2020; Harari, 2020). Sin embargo, la pandemia ha representado para los sistemas educativos un cambio abrupto, inesperado, que en muchos aspectos se puede considerar de ruptura, ya que las instituciones educativas actuaban siguiendo los protocolos habituales que habían sido planteados bajo los supuestos de normalidad (Hodges *et al.*, 2020). Esta problemática ya fue recogida en agosto de 2020 en el informe de políticas realizado por Naciones Unidas, titulado La Educación durante la covid-19 y después de ella. Este amplio y documentado informe pone de manifiesto aspectos como las consecuencias del cierre de escuelas y la interrupción de la educación, la afectación de todos los niveles educativos y formativos, el crecimiento de las disparidades en materia de igualdad de oportunidades por el en lo que se refiere al apren-

dizaje, el previsible aumento del abandono escolar y una serie de repercusiones en cadena que van más allá de la educación.

En todo caso, las soluciones deben basarse en la tecnología digital para garantizar la continuidad del aprendizaje y, ciertamente, se puede insistir en una serie de medidas para fomentar la enseñanza inclusiva, según el citado informe. Todo ello obliga a pensar en una planificación inclusiva basada en el uso de las tecnologías digitales y todos los sistemas online. El informe hace también hincapié en la necesidad de reforzar las capacidades de los individuos, y repensar la educación hacia un cambio en los sistemas de aprendizaje.

En resumen, la crisis sanitaria ha puesto de manifiesto la inadecuación del sistema tradicional de enseñanza hacia las nuevas necesidades y, sobre todo, cómo esta educación es inadecuada para la «nueva inteligencia» surgida tras la irrupción del mundo digital en nuestra cotidianidad (Gardner y Davis, 2014). Este embate tecnológico, que hace años amenaza a los sistemas tradicionales de la escuela, ha invadido las aulas con la clara y firme necesidad de quedarse.

Necesidad de introducir metodologías de análisis y pensamiento crítico en la educación y la enseñanza de las Ciencias Sociales

En la base de esta propuesta existen metodologías de aprendizaje que incluyen, entre otras, el descubrimiento y la resolución de problemas. Se trata de una metodología desarrollada en los años sesenta del siglo pasado, entre las que destaca la de Jerome Bruner (Wood *et al.*, 1976). A su juicio, este aprendizaje supone un cambio de paradigma en los métodos educativos anteriores, entienden que los contenidos no deben mostrarse en su forma final, sino que deben ser descubiertos progresivamente por los alumnos. Bruner considera que los estudiantes deben aprender mediante un descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración, despertando así la curiosidad del alumnado y otorgándole un rol activo en el aula. Por tanto, la tarea del profesorado no es «explicar» o plantear unos contenidos acabados, estructurados con una introducción, unas fases de desarrollo y unas conclusiones. En su lugar, debe proporcionar las fuentes de conocimiento propias de las Ciencias Sociales (objetos, textos, planos, imágenes, films, obras de arte, diarios, etc.) y las preguntas necesarias para estimular al alumnado mediante estrategias de observación, comparación y análisis crítico de datos, de forma que ellas y ellos vayan adquiriendo el conocimiento. Este método de trabajo es, sin duda, eficaz, aunque no resuelve todos los problemas de la enseñanza, como señalaron algunos psicólogos como Ausubel (2002), pero proporciona una base interesante si los elementos a observar son objetos concretos.

En España, uno de los impulsores de esta metodología en la enseñanza de las Ciencias Sociales fue el grupo Historia 13-16, que aplicó las metodologías por descubrimiento y la resolución de problemas en la enseñanza media con un alumnado de entre 13 y 16 años (Sallés y Santacana, 2016); formados por los *schools councils* a instancias de la reforma del currículo en Reino Unido (Dickynson, 2000). El proyecto, innovador y rupturista con el sistema educativo del momento, intentaba unir dos planteamientos que eran realmente complejos: por un lado, tener presente cómo aprende el alumnado y, por otro, la naturaleza y los métodos propios de las Ciencias Sociales como forma de adquisición de conocimientos (Bourdillon, 1994).

Introducción de nuevos paradigmas en la didáctica de las disciplinas humanísticas basados en el patrimonio cultural material

Entendemos por didáctica del objeto el método mediante el cual el análisis de los objetos patrimoniales se aplica a la enseñanza-aprendizaje de conceptos complejos de naturaleza abstracta. La didáctica del objeto es la base de lo que se ha dado en llamar Didáctica del Museo, que según García Blanco (1994), es el método propio que tiene el museo para enseñar. En el mundo anglosajón, estos conceptos se recogen en las teorías del *object based learning* (Paris, 2002) y *museum learning* (Lord, 2007), entre otros.

No debe sorprender que la iniciativa haya partido del mundo de los museos, dado que son ellos los grandes depositarios de los objetos patrimoniales del pasado. Un investigador que cimentó esta rama de la didáctica fue Jean Davallon, quien desarrolló la idea de que los objetos pueden constituir un sistema de comunicación; siguiendo el pensamiento de Mac Luhan, consideró que era necesario establecer la relación entre los objetos y el alumnado en el sentido de emisor-objeto-receptor. Para Davallon (2006), los objetos son en realidad un medio de comunicación, considerando que un medio en realidad es un enlace o un factor. El aula con objetos se convierte en una suerte de espacio social, muy diferente a los recursos habituales, ya que produce un discurso a partir de los objetos que selecciona el docente. Por tanto, para Davallon (2006), el objeto se convierte en un medio de comunicar más que en un fin en sí mismo. Según esta idea, el alumnado debe aprender a interactuar con los objetos. Suya es la siguiente frase:

El error más común que se comete sobre el patrimonio es creer que el pasado que representa el objeto se limita a hechos históricos. Si el objeto nos emociona es porque nos conecta con un mundo que es un mundo social [...] el mundo de los hombres que lo produjeron, que lo utilizaron, codificaron, embellecieron; o, por el contrario, lo saquearon o destruyeron. (p. 123)

En España, la introductora del término fue Ángela García Blanco (1994) quien desde el Museo Arqueológico Nacional de Madrid desarrolló una metodología que concebía los objetos, al igual que Davallon, como medio de comunicación para adquirir conocimiento.

Sin embargo, la necesidad de plantear el estudio de los objetos patrimoniales dentro de su contexto remitía a este tipo de análisis al campo de la arqueología. Esta disciplina también estudia el pasado a través de los restos materiales, por lo que podía proporcionar ideas sobre cómo proceder al estudio de los objetos. Las últimas aportaciones en el campo de la didáctica del objeto (Santacana y Llonch, 2021), estructuran en ocho los principios didácticos asociados al uso de estos como recurso para el aprendizaje: (1) son elementos concretos que pueden ser observados desde todos los ángulos posibles; (2) los objetos atraen la atención; (3) permiten enseñar el método hipotético-deductivo; (4) permiten realizar inducciones; (5) son un soporte de la imaginación; (6) son inclusores de la mente; (7) son un soporte de la memoria; (8) son elementos reales frente a la virtualidad.

Fundamentación metodológica

Objetivos del proyecto y sus fases

El diseño de la investigación se articuló en torno a siete fases de trabajo: exploración, selección, producción, formación, implementación, evaluación y difusión. Cada una de ellas necesarias para alcanzar los siguientes objetivos generales del proyecto:

- OG1.: Crear un laboratorio virtual-objetual, ObjectLab-UB, que establezca una interrelación entre los objetos, el currículum de E.S.O. y las necesidades disciplinares del profesorado de Ciencias Sociales.
- OG2. Desarrollar una metodología de trabajo en las aulas de Secundaria basada en el uso de los laboratorios digitales y la adquisición de competencias digitales.
- OG3. Implementar y garantizar el nivel de adquisición de las competencias transversales vinculadas a los ODS 4, 5, 8 y 10 en el marco de la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

Metodología y muestra

Dado que la finalidad de nuestro proyecto es desarrollar una propuesta didáctica sobre una base poco investigada, debemos inscribir la investigación en la tipología de investigaciones proyectivas, como propia de los estudios de informática en los que se realizan y desarrollan proyectos de recursos digitales y webs o estudios más afines al trabajo planteado. Siguiendo a Hurtado (2007), la investigación proyectiva propone siempre dar respuestas a situaciones determinadas a partir de una indagación previa que implica explorar, describir y explicar.

Las técnicas e instrumentos de la fase proyectiva deben tener presentes que el material digitalizado por GDH permite acceder a datos 3D así como a modelos de malla y nubes de punto, también a fotografía, ortofotos, vídeos y materiales relacionados. Actualmente ponen a disposición del usuario mediante la plataforma Sketchfab un total de casi 5000 modelos 3D, de todo el mundo y etapas históricas, que cubren desde la prehistoria hasta la actualidad. Cada uno de estos objetos puede ser traducido en un elemento corpóreo, réplica exacta a escala de modelo virtual, mediante formatos OBJ y SPL. Dado que la fotogrametría es de alta calidad, los objetos replicados tienen una gran fiabilidad respecto a los originales, y permite su visualización en realidad virtual (RV) y aumentada (RA).

La adquisición de competencias digitales en esta fase implica el conocimiento de programas de impresión digital y tratamiento de la imagen aunque el aprendizaje al que se aspira no terminaría aquí. Debería integrar las fases de metodología de análisis de las Ciencias Sociales en función de sus fuentes primarias, lo que implica el conocimiento del esquema clásico de detección de problemas, formulación de hipótesis, clasificación de fuentes, análisis crítico, estudio causal y elaboración de conclusiones (Prats, 2011).

La metodología empleada en esta fase, en cuanto al análisis histórico de los hechos, debe apoyarse, sobre todo, en los trabajos iniciados por Thompson (1984), Dickinson (2000), y que en parte fueron la base de Shemilt (1987) en el proyecto Schools Council y del proyecto Historia 13-16 desarrollado en España (Sallés y Santacana, 2016).

En cuanto a la metodología de evaluación del proyecto, consideramos que debe contener dos ítems: la tecnología empleada y su «rendimiento», por un lado, y por otro, los

avances en la comprensión de los factores espacio temporales a partir del uso de objetos digitalizados.

Para evaluar el primer ítem, es decir, la tecnología utilizada y el «rendimiento», proponemos los test de indicadores, que son una herramienta racional, que consistirá en la medición cualitativa de un conjunto más o menos definido de indicadores. La fundamentación de esta práctica debe buscarse, a nuestro entender, en la tradición de evaluación mediante rúbricas que proviene de los ámbitos educativos (Lee y Cherner, 2015). En un estudio seminal, Reeves y Harmon (1993) presentaron 14 dimensiones de evaluación pedagógica y 10 dimensiones de evaluación de interfaz de usuario; dichas dimensiones han servido como base para muchas rúbricas desarrolladas en las últimas dos décadas (por ejemplo, Coughlan y Morar, 2008; Schibeci, *et al.*, 2008). Estas propuestas fueron ya aplicadas por el equipo de investigación en proyectos anteriores, como EDU2014-52675-R, y demostraron su fiabilidad.

Para medir los avances en la comprensión de factores espacio-temporales, la opción de evaluación que proponemos deben ser los cuestionarios. Estos cuestionarios deben incluir tres tipos de información. Los perfiles (para determinar los tipos de usuario y poder cruzarlo con el resto de variables), el impacto (que generalmente busca unos dígitos cuantitativos) y la percepción/aprendizaje (que suele buscar normalmente los criterios más cualitativos sobre la práctica docente, entendiéndola en el sentido más amplio). El desarrollo de los estudios de evaluación debe incluir herramientas clásicas como la observación de uso, que sigue siendo central a la hora de aportar datos diversificados y necesarios sobre diferentes aspectos del aprendizaje.

Respecto a la muestra, la investigación se llevará a cabo con agentes educativos y alumnado adolescente de centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del área metropolitana de Barcelona. Durante la redacción del proyecto se ha realizado el contacto con el profesorado integrante del Aula DHiGeCs de la UB para implementar en sus centros la propuesta ObjectLab-UB, así como las respectivas evaluaciones explicitadas en el párrafo precedente. Por tanto, el proyecto contaría con el apoyo de diez docentes (y sus centros educativos) con sus respectivos grupos clase, comprendidos entre primero y cuarto de E.S.O. dentro de la materia de Ciencias Sociales: Geografía e Historia

Resultados e impacto esperado: la creación de contenido digital y el abordaje de los ODS para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global

Los resultados que se esperan obtener, una vez el proyecto se ha haya llevado a cabo, pueden identificarse en cada una de las siguientes tres fases: la preparación de los materiales que conformaran el ObjectLab-UB; la implementación, experimentación y evaluación del laboratorio en las aulas de secundaria; y la transferencia final de los resultados del proyecto a la comunidad científica.

En la primera fase se generará el recurso que supone la propia plataforma del proyecto, eje central de los contenidos que serán utilizados en el aula. Se trata del principal canal de comunicación de la investigación, disponible en tres idiomas: catalán, castellano e inglés. Se

acompañará de un conjunto de breves clips de video explicativos, que serán compartidos en redes sociales con fines de difusión nacional e internacional del proyecto.

En la segunda fase está previsto generar, a partir de los materiales disponibles en la plataforma, un recurso educativo descargable, para poner a disposición de todos los miembros de la comunidad educativa una alternativa analógica de acceso al contenido.

Es un elemento clave para este proyecto la misión democratizadora de la ciencia, motivo por el cuál el acceso a la plataforma y a todos sus datos será en acceso abierto y gratuito, como contribución al impulso del patrimonio cultural y su gestión, la educación, la investigación científica y la mejora de las humanidades digitales.

De la misma manera, esta investigación tiene un compromiso ineludible con la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados por los estados miembros de las Naciones Unidas en 2015, y busca promover entre el alumndo competencias cimentadas en los estándares internacionales en materia de Derechos Humanos. En concreto, los ODS que se explorarán e incorporarán de forma transversal son los siguientes: 4-Educación de calidad; 5-Igualdad de género y 10-Reducción de la desigualdad. No obstante, también se tendrá en consideración el ODS número 8-Trabajo docente y crecimiento económico- con la expectativa de que las personas usuarias del ObjectLab-UB estén preparadas para la práctica profesional futura.

La transferencia final de los resultados de la investigación a la comunidad científica se llevará a cabo mediante la publicación de artículos en revistas especializadas, así como mediante la presencia en seminarios y congresos internacionales vinculados a las áreas de interés del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bourdillon, H. (1994). *Teaching history*. Routledge.
- Coughlan, J., & Morar, S. S. (2008). Development of a tool for evaluating multimedia for surgical education. *Journal of Surgical Research*, 149 (1), 94-100.
- Davallon, J. (2006). *Le Don du patrimonine. Une approche communicationelle de la patrimonialisation*. París: Hermes Science-Lavoisier.
- Dickson, A (2000). What should history be? En: A. Kent (coord.). *School subject teaching. The history and future of the curriculum* (pp. 86-110). Kogan Page.
- García, A. (1994). Didáctica del museo: el montaje didáctico. *Boletín de la ANABAD*, 31 (3), 421-426.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP*. Paidós.
- Gutierrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16 (1). <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Harari, Y. (15 de marzo de 2020). In the battle against coronavirus, humanity lacks leadership. *Time*. <https://time.com/5803225/yuval-noah-harari-coronavirus-humanity-leadership/>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3IWevob>
- Hurtado, J. (2007). *El proyecto de investigación. Metodología de la investigación holística*. Sypal-Quirón.
- Lee, C. Y. y Cherner, T. S. (2015). A comprehensive evaluation rubric for assessing instructional apps. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 21-53. <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEV14ResearchP021-053Yuan0700.pdf>
- Lord, B. (ed.) (2007). *The manual of museum learning*. AltaMira.
- Marchante, A., López-Menchero, V. M. y Ramiro, R. (2017). La fotogrametría: recurso didáctico para las aulas de historia. En: P. Sanz, J. M. Molero y D. Rodríguez (eds.). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria* (pp. 257-274). Milenio.
- Martínez, 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.
- Naciones Unidas (2020). *Informe de políticas: la educación durante la covid-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Paris, G. (ed.) (2002). *Perspectives on object-centered learning in museums*. Routledge.
- Pérez, R. (2015). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 13-30. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>
- Prats, J. (coord.) (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Reeves, T. C. y Harmon, S. W. (1993). *Systematic evaluation procedures for interactive multimedia for education and training. Multimedia Computing: Preparing for the 21st Century* (pp. 472-505).
- Sallés, N. y Santacana, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la enseñanza de la Historia en España: análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, 34 (2), 145-166. <https://doi.org/10.6018/j/263851>
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de la didáctica del objeto en el museo*. Trea
- Santacana, J. y Llonch, N. (2021). *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*. Carocci.
- Schibeci, R., Lake, D., Phillips, R., Lowe, K., Cummings, R. y Miller, E. (2008). Evaluating the use of learning objects in Australian and New Zealand schools. *Computers & Education*, 50 (1), 271-283.
- Shemilt, D. (1987). El proyecto «Historia 13-16» del Schools Council: pasado, presente y futuro. En: MEC (coord.). *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (pp. 173-2018).

- Thompson, E. P. (1984). Understanding the past: procedures and content. En: T. Skocpol (ed.). *Vision and method in. historncal sociology*. Cambridge University.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.

31. ¿Quién da nombre a mi calle?

FRANCISCO JESÚS ALEJO GONZALEZ

Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria Ciudad de Melilla (Málaga)

jesusccss@gmail.com

Introducción

Sin duda, la Transición democrática española fue un proceso histórico complejo, lleno de vaivenes e imperfecto. Si bien, no es objeto de este trabajo entrar a valorarlo históricamente, sí que partimos de su resolución más notable jurídicamente hablando: la Constitución de 1978. El marco de convivencia política, social y económico español es el que indica dicha Carta Magna, la segunda de carácter democrático tras la aprobada en 1931. Así, sin duda impulsados por los aires de un nuevo tiempo de democracia, pluralidad de ideas y bajo la necesidad de democratizar la sociedad española de su tiempo, en el articulado que corresponde a la Educación, los legisladores de 1978 consideraron que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Llegados a este punto, la memoria histórica y democrática y su enseñanza en las escuelas e institutos, así como su abordaje por el conjunto de la sociedad, cayó en el olvido. Esto no quiere decir que el tratamiento de la Guerra Civil y la dictadura franquista no fueran objeto de estudio una vez iniciada la andadura democrática en 1978, pero en lo que corresponde al estudio de la represión y asesinatos masivos ocurridos en la Guerra Civil por el bando sublevado y durante la larga noche franquista no fue objeto de un interés social, político y educativo como correspondería a un Estado democrático. En este caso, el peso del pasado reciente, el status quo de la sociedad española del momento y el hecho que muchos protagonistas de los macabros acontecimientos de los años treinta y la dictadura siguieran vivos hicieron lo posible para no dar cabida a esta página trascendental de la Historia de España, sobre todo, por el valor que el estudio de los pasados trágicos nacionales tienen a la hora de forjar una sociedad democrática que dialogue con su pasado, como sustentan tantos especialistas en la materia:

La historia es crítica: se niega a olvidar lo doloroso, no debe ocultarnos cosas que ahora pueden no gustarnos; debe enseñarnos que a veces hemos sido víctimas, pero otras también verdugos, y que el límite entre lo uno y lo otro a veces es muy tenue. Pero, además, la historia no son solo relatos, no es solo algo que se recibe, sino es también, y sobre todo, un conjunto de recursos para ayudarnos a comprender. Son destrezas de pensamiento que, si se adquieren pueden ayudarnos no solo a armonizarnos con los demás, sino a disentir de ellos, a ejercer, dentro de nuestros modestos límites, la libertad de pensamiento, de planificación y de acción. Conviene recordar que la democratización de los Estados modernos conduce a sociedades democráticas, a veces posmodernas. Eso tiene un precio. Los Estados de las sociedades democráticas sufren siempre la relativa inestabilidad que les da el tener que recabar la lealtad de su ciudadanía, que

precisamente lo es, porque se reconoce solidariamente obligada al resto de los miembros de esa comunidad. Por eso la enseñanza de la historia es algo muy delicado, pues debe administrar los símbolos y los relatos sobre los que se sostiene la solidaridad, pero cuidando que la lealtad no se convierta en sumisión, que la nación no se haga demasiado patria, que el sentimiento de pertenencia a una comunidad no convierta a los otros en enemigos, ni que el futuro se contemple como una prolongación del ser de una comunidad mítica recibida y transcendente, sino que esté abierto a nuevas posibilidades de ser del «nosotros» en el que nos incluimos. (...) Entendemos que la Historia y su enseñanza debe ser un instrumento para abrir futuros posibles, no únicamente para canalizarlo en las direcciones recibidas por quienes confeccionaron en el pasado narraciones con vocación de eternidad. Es en la búsqueda de este delicado equilibrio que ahora se está discutiendo el futuro de la enseñanza de la historia. (Carretero, Rosa y González, 2006)

Habría que esperar hasta el año 2000 para que en España se abriese camino un movimiento memorialista de base ciudadana que reclamaba la dignificación de las víctimas de la represión franquista y la búsqueda de los desaparecidos durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, puesto que los intentos nacidos al calor de los primeros pasos de la democracia española a menudo fueron producto de un voluntarismo individual por parte de algunas familias de víctimas o de tímidos y arriesgados intentos por parte de autoridades locales en contextos muy localizados (Aguilar y León, 2022). De esta forma, la labor emprendida por los diversos colectivos memorialistas unidos en Federación Estatal de Foros por la Memoria (FEFFM) en el año 2004 supondrá un impulso no solo para la investigación de este pasado trágico y traumático, sino también para generar un debate social y político acerca de lo que fue la Guerra Civil, la dictadura franquista y sus correlatos de asesinatos y represión. Todo ello cristalizará, ya en un ámbito político-jurídico en la 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. En su artículo 15.1 esta ley establecía:

Las Administraciones públicas, en el ejercicio de sus competencias, tomarán las medidas oportunas para la retirada de escudos, insignias, placas y otros objetos o menciones conmemorativas de exaltación, personal o colectiva, de la sublevación militar, de la Guerra Civil y de la represión de la Dictadura. Entre estas medidas podrá incluirse la retirada de subvenciones o ayudas públicas.

Teniendo en consideración este artículo deducimos que el mantenimiento del nombre de las calles que rodean el espacio que trataremos en este artículo y de la barriada más cercana deberían haber sido retirados aplicando la Ley vigente. De hecho, la actual calle Emilio Prados de dicho barrio, anteriormente se llamaba «Crucero Baleares» en homenaje a la embarcación que bombardeó a la población civil que huía de las tropas sublevadas, italianas y nazis durante la «Desbandá» en febrero de 1937.

En la actualidad, la recién aprobada «Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática establece en su artículo 35 y en los apartados 2, 3 y 4:

2. Asimismo, serán considerados elementos contrarios a la memoria democrática las referencias realizadas en topónimos, en el callejero o en las denominaciones de centros públicos, de la

sublevación militar y de la Dictadura, de sus dirigentes, participantes en el sistema represivo o de las organizaciones que sustentaron la dictadura, y las unidades civiles o militares de colaboración entre el régimen franquista y las potencias del eje durante la Segunda Guerra Mundial.

3. Las administraciones públicas, en el ejercicio de sus competencias y territorio, adoptarán las medidas oportunas para la retirada de dichos elementos.

4. Cuando los elementos contrarios a la memoria democrática estén ubicados o colocados en edificios de carácter público, las instituciones o personas jurídicas titulares de los mismos serán responsables de su retirada o eliminación. Carecerán de visibilidad los retratos u otras manifestaciones artísticas de militares y ministros asociados a la sublevación militar o al sistema represivo de la dictadura. A tal efecto, no podrán mostrarse en lugares representativos y, en particular, despachos u otras estancias de altos cargos, espacios comunes de uso, ni en áreas de acceso al público.

Por tanto, una vez consultada la legislación vigente entendemos que las calles del entorno del IES Ciudad de Melilla deberán ser sustituidas por una nueva nomenclatura acorde a un régimen democrático como el que actualmente rige en España. No obstante, y una vez comprobada la lentitud, cuando no dejadez de las instituciones encargadas de aplicar la legislación memorialista anterior tanto la de 2007 como la más reciente de 2022, esto es, el excelentísimo Ayuntamiento de Málaga, creemos oportuno llevar a cabo una actuación que podríamos calificar como «cívico-educativa» en la que los agentes educativos sean un grupo de estudiantes de Formación Profesional Básica guiados y tutorizados por el profesor de la asignatura de Comunicación y Sociedad, comúnmente llamado «ámbito sociolingüístico». De esta forma, este grupo de estudiantes llevará a cabo una investigación de campo y documental sobre el origen de la barriada y los nombres que la pueblan para posteriormente elaborar un informe en el que expongan sus propias conclusiones y propuestas para el renombramiento de las calles, si lo estimaran oportuno.

Contexto educativo

El IES Ciudad de Melilla es un centro de educación secundaria que alberga los 4 cursos de la etapa secundaria obligatoria y 3 ciclos de formación profesional básica, uno de informática, un segundo de comercio y marketing y un tercero de comercio y marketing específico, orientado a alumnado NEAE y NEE.

Dicho centro educativo se encuentra en Málaga capital y está calificado como «centro de compensatoria» dado el origen socioeconómico y cultural del alumnado, puesto que es un alumnado muy heterogéneo en su composición cultural (diferentes nacionalidades, religiones y dominios del español), si bien la mayoría comparte un origen socioeconómico de clase trabajadora en la que las familias ocupan puestos laborales de baja cualificación profesional.

El instituto se localiza en la calle Manuel Assiego Codes y rodeado de calles de casas bajas, recuerdo del trazado característico de este barrio próximo a la Tabacalera, cuyos nombres se refieren a militares miembros del ejército franquista sublevado en el año 1936 y miembros de

falange de la capital malagueña. Del mismo modo, a escasos metros se encuentra la popular barriada «25 años de Paz» inaugurada en el año 1965 para conmemorar el cuarto de siglo de la victoria de Franco en la Guerra de España. (Romero, 2006).

Grupo-clase y situación de aprendizaje

Naturaleza del grupo-clase

Grupo-clase: 14 alumnos, 13 chicos y una chica de Formación Profesional Básica de Informática.

La convivencia dentro del grupo-clase es buena, pese a que la mayoría de los miembros del grupo no se conocían al proceder de diferentes centros educativos, una vez transcurrido algo más de mes y medio de curso han logrado conformar un grupo humano en el que el clima de trabajo es positivo.

Si bien, hay un grupo mayoritario de alumnos del grupo que presenta un desfase curricular notorio en cuanto al manejo de los saberes procedimentales y conceptuales básicos lo cual afecta sobremanera a su disposición de cara al estudio, la atención en clase y al aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias.

Objetivos

De este modo, partiendo de las características de nuestro grupo-clase nos planteamos los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Diseñar una situación de aprendizaje que persigue mediante el conocimiento geográfico e histórico, de lo cotidiano y próximo, acercar al alumnado a la Historia Contemporánea de su ciudad y país. Así acercamos a nuestro alumnado a la competencia «en conciencia y expresiones culturales».
- Motivar al alumnado haciéndolo partícipe de su propio aprendizaje y así fomentar la competencia «aprender a aprender» mediante la emulación del trabajo de un investigador en ciencias sociales.
- Fomentar los valores democráticos basados en el respeto a la pluralidad de opciones ideológicas, el intercambio de ideas, la no violencia a través del acercamiento al estudio de la Historia y las enseñanzas para la ciudadanía del siglo XXI que se pueden extraer del conocimiento del pasado más próximo. Entendemos que de esta forma profundizamos en la competencia «ciudadana».
- Acercar al alumnado en el conocimiento de la legislación vigente abordando el debate en torno a la importancia del cumplimiento de las leyes a partir de la situación de aprendizaje que planteamos, de esta forma incidimos en la competencia «ciudadana».

Metodología

Lugares: aula de clase, biblioteca del centro, entorno urbano del centro educativo. Número de participantes: 14 estudiantes de Formación Profesional Básica y un profesor del área de Ciencias Sociales.

A la hora de diseñar la situación de aprendizaje partimos del planteamiento pedagógico mediante el cual el alumnado de secundaria debe recrear el trabajo que historiadores, geógrafos y otros científicos sociales realizan. Además consideramos que la interiorización de conceptos, el conocimiento histórico, la temporalidad y en definitiva, la forja de una conciencia histórica por parte del alumnado se conseguirá de manera más significativa si es el propio alumnado el que se ejercita en el manejo de fuentes, la resolución de problemas e interrogantes sociohistóricos, el trabajo en grupo y la construcción de una narración en la que se tengan en cuenta los resultados de la investigación (Santisteban, 2010).

Así, en la primera sesión vamos a partir de una pregunta inicial cuya respuesta es abierta: «¿Quién debe tener una calle a su nombre?». Con este interrogante queremos provocar el intercambio de ideas dentro del grupo e identificar si hay consenso o acuerdo sobre qué tipo de personas/acontecimientos debe ostentar el reconocimiento de una calle a su nombre. En la misma sesión se le planteará y mostrará el nombre de algunas calles y avenidas de la ciudad para comprobar si reconocen esas calles y quiénes fueron las personas o los acontecimientos que las protagonizan.

Para finalizar la sesión se les presentará un mapa de la zona donde se ubica nuestro instituto con las calles que van a ser objeto de nuestra investigación.

Para una segunda sesión, se le hará entrega de un cuestionario a grupos de 3 alumnos que contenga preguntas que se van a formular a los vecinos que viven en las calles investigadas. Las preguntas van a girar en torno a la trayectoria vital de las personas que habitan el barrio («¿desde cuándo viven en el barrio?», por ejemplo) y al grado de conocimiento de la Historia detrás del nombre de las calles en la que viven («¿conoce quién fue x persona?», por ejemplo). Para realizar dicho trabajo de campo, el alumnado deberá grabar con sus teléfonos móviles las entrevistas a los vecinos (previo permiso) y posteriormente volcar los resultados obtenidos en un informe para compartirlo con el resto de grupos de compañeros de clase. De forma que obtengan una imagen detallada del grado de conocimiento que los vecinos tienen de la historia de las calles y de su barrio para posteriormente pasar a la siguiente fase de la investigación.

En dos sesiones siguientes (o alguna más según evolucione la investigación), el alumnado investigará el origen del nombre de las calles del barrio, el origen del propio barrio aportando los resultados al dossier que irán confeccionando, así como imágenes que ilustren la investigación. Todo ello a través de un listado de páginas web (archivo de la ciudad, hemerotecas de periódicos locales, web temáticas, mapa urbano de la ciudad) aportadas por el profesor con el objetivo de comparar y contrastar las diferentes informaciones que vayan encontrando en el transcurso del proceso de investigación.

Transcurridas estas sesiones, el alumnado debería haber resuelto la incógnita en torno al origen del nombre de las calles del entorno de nuestro centro, así como conocer la cronología en la que fueron nombradas y construida la barriada adyacente de manera que se hayan topado con el contexto histórico de su investigación histórica: la guerra civil española,

la posguerra y dictadura franquista y el vínculo que todo ello tiene en el nombramiento de las calles investigadas. Siendo así, el alumnado deberá resolver cuestiones conceptuales relacionadas con la División Azul, la Falange, 25 años de Paz, la Desbandá, etc. Aspectos que una vez conocidos van a nutrir el conocimiento histórico vital de la Historia de España y de la Historia de Málaga más reciente.

En las siguientes sesiones (al menos dos), nos adentraremos en el conocimiento somero del aparato jurídico en torno a la Memoria Democrática e Histórica para comprobar su grado de cumplimiento y la controversia en torno a la redacción, implementación y valor social y cívico de las mismas. Para ello consultaremos algunos artículos de dichas leyes, leeremos y buscaremos titulares de periódicos en torno al proceso de redacción de las leyes y escucharán declaraciones de diferentes personajes públicos (historiadores, políticos, escritores) acerca de las leyes ya mencionadas. El objetivo que nos planteamos con estas sesiones es que el alumnado se adentre tanto en el conocimiento de la ley actual como en el debate social existente en torno a la misma, de manera que entiendan que el pasado influye en el presente y que la Historia es una ciencia viva que tiene una función e influencia en la sociedad en la que vivimos. Además de desarrollar y fomentar otras habilidades como es la búsqueda de fuentes fiables en la red, entender el proceso de elaboración y debate de una propuesta de ley, etc.

En las últimas sesiones (al menos tres), el alumnado va a elaborar el producto final de su investigación que tendrá varias vertientes:

- Entregarán un dossier en el que aparezca el resultado de su investigación histórica. Una parte del mismo contendrá el volcado en forma de las entrevistas, otra parte presentará la información y las imágenes del nombre de las calles, su historia, etc. Y otra parte el contexto histórico en el que se inserta la investigación.
- Elaborarán un póster que sirva para presentar la investigación realizada.
- La investigación se va a incluir dentro del marco del programa de innovación «Aula de Cine» implantado en el IES Ciudad de Melilla. Por ello, con todo el aparato de imágenes grabadas, encontradas en internet y con el texto redactado por ellos van a montar un corto documental que sirva como memoria y resultado de la investigación histórica.
- Una vez esté confeccionado el corto documental tendrán que vincularlo a un código QR que será incluido en una pequeña tarjeta que se repartirá a los vecinos del barrio para que puedan visionar el corto en el que se cuenta parte de la Historia del barrio y del nombre de sus calles. Del mismo modo, al realizarse una proyección del corto en el IES se invitará a la comunidad educativa a acudir a la proyección de este.
- Como último producto, el alumnado va a elaborar un informe argumentando si los nombres de las calles investigadas deben ser cambiados y en caso afirmativo, con qué nombres deberían ser renombradas. El objetivo será entregar este informe al área del Ayuntamiento responsable del callejero de Málaga para que pueda ser tenido en cuenta en el futuro, toda vez que en virtud de la actual Ley de Memoria con mucha probabilidad dichas calles serán renombradas.

Conclusiones

Tras haber realizado medio centenar de entrevistas a ciudadanos del entorno de nuestro instituto, el alumnado ha podido comprobar que la mayoría de encuestados (38) desconocía por completo quién nombra a su calle, mientras que el resto de vecinos que las respuestas afirmativas esgrimían explicaciones inexactas del como «por la guerra» o «por Franco»; del mismo modo se expresaban cuando eran cuestionados por la barriada «Veinticinco Años de Paz», lo cual denota el desconocimiento o ignorancia de los motivos por los que su calle tiene un nombre relacionado con la Guerra Civil o el franquismo. En línea con lo anterior, la mayoría de personas se mostraban en contra (12) de renombrar las calles o indiferentes (8) lo cual refuerza, de un lado el desconocimiento de las obligaciones que implica la aplicación de la nueva legislación memorialista y de otro, la escasa conciencia histórica y ciudadana del significado que puede suponer el mantenimiento de determinados nombres de calles, al menos, en su carácter honorífico. De manera complementaria a la investigación, el grupo de alumnos ha reflexionado sobre la nomenclatura de las calles y la necesidad o no de renombrarlas. Es destacable comprobar que nueve alumnos se han mostrado favorables al cambio y han aducido razones como «que esas personas no contribuyeron a generar una sociedad mejor» o «porque cometieron actos contra su pueblo», del mismo modo aluden como razón a que los vecinos se muestren indiferentes o contrarios al cambio a «no saben del todo bien de dónde provienen esos nombres o quienes fueron o que hicieron y al no saber significa que no tiene importancia para ellos lo cual se debe a la desinformación y si lo supieran creo que no dudarian en cambiarlo».

Así mismo, cuando consideran que deben renombrarse las calles, sus propuestas giran en torno a «personas que hayan hecho el bien a la sociedad», «fechas importantes de la historia» o «gente importante de la ciudad de Málaga, como poetas o escritores». Por último, he de resaltar que gran parte del alumnado de este grupo-clase se mostrase indiferente con respecto a la importancia de los nombres de las calles, siendo coincidente que habían estudiado la Guerra Civil y la dictadura a lo largo de tu vida escolar. Sin embargo, una al acercarnos a estos fenómenos históricos desde el plano local, ellos mismos han sido los que han mostrado su perplejidad ante las atrocidades cometidas y su incomprensión ante la indiferencia institucional acerca de las fosas comunes durante décadas. Esto es, tras haberse sumergido en la investigación de sucesos históricos en su entorno más cercano han experimentado un rechazo de las prácticas totalitarias y represivas, reforzando el respeto a los derechos humanos y la convivencia democrática. (Santisteban, 2019). En definitiva, consideramos esencial una práctica docente que hace protagonista del aprendizaje al alumnado esto es, una pedagogía que enseña: Desde el pensamiento crítico, tratando de entender el porqué de las injusticias y el sufrimiento humano, el porqué de los cambios y retrocesos históricos, así como las claves para observar y comprender el mundo; y en la medida de lo posible poner el granito de arena para mejorarlo (Carbonell, 2022).

Referencias bibliográficas

- Aguilar Fernández, P. y León Cáceres, G. (2022). Los orígenes de la memoria histórica en España: los costes del emprendimiento memorialista en la transición. *Historia y Política*, 47, 317-353. <https://doi.org/10.18042/hp.2022.AL.02>
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). Introducción. En: M. Carretero, A. Rosa, M. F. González (eds.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 11-36). Paidós.
- Carbonell, S. J. (2022). Introducción. En: J. Díez. *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Le Goff, J. (2000). Introducción. En: Todorov, T. *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Romero, A. (2006). Los vestigios del franquismo. https://www.diariosur.es/prensa/20061008/malaga/vestigios-franquismo_20061008.html
- Santisteban Fernández, A. (2009). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>
- Santisteban Fernández, 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.

32. El Rechazo. La profanía, los conocimientos cívico-políticos y la relación dialógica en la «Fase de Difusión del Plebiscito Constitucional», Chile (2020-2022). Una reconstrucción etnográfica

ADRIANA RAZQUIN MANGADO

Universidad de Málaga

arazquin@uma.es

Introducción

Presento los avances de una investigación etnográfica sobre el proceso de difusión del Borrador de Propuesta de Nueva Constitución chilena articulada desde la didáctica de las ciencias sociales. Atiende al Proceso Constituyente, desde la campaña para el Plebiscito de entrada (25 de octubre de 2020) y el contexto de Estallido social desde el que se acuerda convocarlo, hasta el hito que cierra este primer intento, con el triunfo de la opción «Rechazo» el 4 de septiembre de 2022.

A nivel metodológico, he trabajado con una aproximación etnográfica, que me ha permitido la integración de material empírico procedente de a) el análisis de materiales didácticos para la difusión de los artículos constitucionales y su interpretación (distinguiendo en aquellos de elaboración local autónoma y aquellos suministrados por el *comando* de Apruebo Dignidad –partidos del Frente Amplio y Partido Comunista de Chile–) como carteles, volantes, dípticos, carteles y paneles; b) entrevistas en profundidad a activistas a cargo de varios *comandos* de la opción Apruebo; también a ex-Convencionales, incluido el vicepresidente de la Convención Constitucional, c) el análisis de la producción audiovisual de la Franja del Apruebo y del Rechazo de obligatoria reproducción en todos los canales de televisión durante la Fase de Difusión; d) el análisis hemerográfico de radio, televisión y prensa, sobre las controversias constitucionales, agentes políticos y relatos sobre el proceso constituyente; y e) observación-participante con registro de diario de campo en grandes eventos, como el *Caupolicanazo*, Banderazos, Volanteos y Puerta a Puerta, actividades de divulgación con acompañamiento artístico, peñas, Apruebos en Familia, entregas del Borrador de Nueva Constitución, coversatorios con ex-Convencionales, cursos y foros de debate organizados por la Universidad de Chile, y el seguimiento de la actividad y trayectoria de varios *comandos* de la opción Apruebo en la comuna de Ñuñoa, en Santiago de Chile, y en la de Panguipulli, Región de los Ríos.

Se esboza el marco de constricciones en el que se desarrolló este Proceso Constituyente (buena parte se desarrolló durante los confinamientos de la Pandemia de la Covid19), el efecto de los diseños políticos (especialmente del voto obligatorio con inscripción automá-

tica en el censo para mayores de 18 años), desafíos del llamado *octubrismo* no resueltos y un elemento altamente significativo, a mi juicio, para comprender el derrumbe del Proceso Constituyente, el trabajo de desprestigio hacia la Convención Constituyente y el triunfo de la opción «Rechazo»: la sanción a la profanía política.

Pero el foco está puesto en el análisis de la «Fase de Difusión del Borrador de Nueva Constitución». Entendido como un lugar privilegiado dentro de todo el proceso para el análisis, no solo de los temas controversiales (y su difícil abordaje debido a la intoxicación del espacio discursivo con múltiples y masivas formas de desinformación: *fake news*, parcialidades, bots o suplantaciones del texto constitucional), sino de los procesos de enseñanza-aprendizaje que lo estructuran. También de cómo estos tensionan la relación entre la igualdad formal para intervenir en política y la libertad real para hacerlo, entre la *isegoría* y la *parresia* de la democracia ateniense (Moreno, 2013) que se activan en el propio ejercicio de divulgación y que permiten ver con mucha claridad también los conocimientos cívico-políticos (Santisteban y Pagés, 2009), destrezas, competencias previas que exigen (académicas, sociales, de educación política, ciudadanas –de literalidad crítica–) y se movilizan. Para lo que me ayudo de la conceptualización de Santisteban (2004, 9-10), consistente en pensar, justamente, el papel que tienen en un proceso tan potente desde el punto de vista de la política de un Estado, como es dotarse de un nuevo texto constitucional.

El Rechazo: un intento de contextualización

El mismo 4 de septiembre de 2022, poco avanzado el proceso de recuento del Plebiscito de Salida por la Nueva Constitución y una vez comenzaba a agregarse el voto en territorio nacional a los cómputos del voto exterior (tremendamente favorables al Apruebo), comenzaba a ser obvio y contundente el triunfo de la opción Rechazo: 61,6% era una cifra aplastante y, creo, nadie la esperaba.

Siguiendo el análisis de Avedaño y Sandoval (2022), de quienes votaron por la opción Rechazo el 21,2% había votado Rechazo en el Plebiscito de Entrada (octubre 2020), y había votado por Kast en la Segunda vuelta Presidencial (el candidato de extrema derecha que defiende ideológicamente la Constitución de Pinochet, también la Dictadura). El 25% se abstuvo en el Plebiscito de Entrada y había votado por Kast en la Segunda vuelta Presidencial; es decir, podríamos inferir que ya se habían movilizado por el espacio ideológico que rechazaba modificar la Constitución desde la campaña electoral de Segunda vuelta Presidencial, en diciembre de 2021. Solo el 10,4% de personas votantes por el Rechazo habían votado Apruebo en el Plebiscito de Entrada y se habían abstenido en la Segunda vuelta Presidencial: son las que el proceso perdió. Para quienes no fueron cubiertas las expectativas del cambio constitucional (y Boric no era un candidato que les representase, supongo). Pero del 42,9% restante de votantes del Rechazo no sabemos apenas nada, porque se habían abstenido en las dos votaciones precedentes. Y a juzgar por las cifras de participación en el último ciclo de comicios, muchas y muchos llevaban, de seguro, tiempo haciéndolo (50,95% de participación en el Plebiscito de Entrada, 41,57% en la elección de Convencionales, 19,62% en la Segunda vuelta de elección al Senado y a las Gobernaciones, 47,33% en la Primera vuelta Presidencial y 55,64% en la Segunda vuelta Presidencial).

Las últimas proyecciones demoscópicas habían clavado las aproximaciones para a opción Abrucho:⁴¹ 37,8%. Ahora lo sabemos; entonces, incluso los comandos del Rechazo tomaron con cautela el 46,7% que les proyectaban. El voto obligatorio con inscripción automática⁴² en el Padrón Electoral, sumado al 15% que declaraba no tener aún preferencia, dejaba abierto el escenario. Casi bastaba únicamente con el margen de error que reconocían las encuestas para concretar variaciones con todas las posibilidades. También se hacía más o menos evidente la incapacidad de los comandos del Rechazo para movilizar multitudes a sus actos, contratando personal para el volanteo en la calle y la poca exhibición de propaganda del Rechazo en viviendas o vestimenta, aún cuando las paredes o las carteleras publicitarias estaban copadas por propaganda de esa opción. Más allá de la impostura de la política profesional y el triunfalismo siempre desplegado, generaba cierta disonancia que, daba la sensación, también les alertaba. O quizá recordaban, levemente, que este era el proceso que habían acordado apabullados por la fuerza disruptiva del Estallido social. El *Acuerdo por la Paz y la Nueva Constitución*, firmado el 15 de noviembre de 2019, había sido la gran apuesta (y la gran entrega) de las élites políticas para tratar de reconducir la enorme expresión destituyente que dinamizó el Estallido social y las demandas contra el modelo neoliberal y por la vida digna. El «que se vayan todos» chileno. Muy concentrado sobre el Gobierno, por la violación a los derechos humanos, pero que era solo la expresión más visible. Porque, siguiendo el registro de Molina Otárola (2020), en las paredes, al lado de «Hay más tanques que ambulancias y + balas que medicamentos», «Que muera Piñera y no mi compañera», «El CAE me tiene tan endeudado que no les conviene matarme» o «Prefirieron matarnos que perder sus privilegios», se podía encontrar «Asamblea constituyente por la dignidad de la gente», «No quiero que tu gente me represente en la Asamblea Constituyente, debo estar presente» o «tengo más miedo a los políticos que a los milicos [militares]». El contexto de Pandemia por la Covid19 –con confinamientos muy largos, casi permanentes en muchos lugares del país– claramente había frenado (y diluido del proceso de movilización) toda la actividad que no se había adscrito a la institucionalización constituyente o a las elecciones a las Gobernaciones, Senado o la Presidencia. No obstante, intentar quebrar el proceso era la opción de ruptura más espectacular pero, también, la menos controlada.

Los partidos y agrupaciones contrarias al contenido constitucional, o a parte de él (según argumentaron durante la campaña), podían haber modificado sustancialmente el contenido de la Constitución, en primer término,⁴³ o haber rebajado, después, hasta su desnaturalización buena parte del articulado que requería de una concreción legislativa y un compromiso presupuestario para su operativización. Y ni el Oficialismo, aunque hubiese querido, podría haberlo frenado estando en minoría en el Parlamento y en el Senado. ¿Podía haber tenido

41. El periódico El País publicaba el 27 de agosto una proyección diacrónica elaborada a partir de las últimas 14 encuestas que se habían realizado en Chile. Disponible en: <https://elpais.com/chile/2022-08-27/las-encuestas-en-chile-dan-ventaja-al-rechazo-a-la-nueva-constitucion-con-un-gran-contingente-de-indecisos.html>

42. Una década después de su eliminación, se restablecía el voto obligatorio incluyendo un cambio sustancial: padrón automático y universal. Entonces, la inscripción en el padrón electoral era voluntaria (y por iniciativa de la persona electora). A partir de esa primera inscripción, el voto pasaba a ser obligatorio.

43. La parte de la Democracia Cristiana favorable al Rechazo, tramitó durante la campaña plebiscitaria cambios legislativos para rebajar el quórum a 4/7 (superando los candados supramayoritarios de 2/3 y 3/5) en las reformas constitucionales a la Constitución vigente. Decían que era un Plan B, por si se rechazaba la Propuesta de Nueva Constitución. Era el mismo quórum que contemplaba ésta última.

sentido salvar el proceso institucional, como proceso constituyente que venía a cicatrizar, para unas, embalsamar, para otras, el Estallido y después transformar el texto, en el marco de la actividad política ordinaria y cotidiana? Esa fue la apuesta del Oficialismo (los partidos de Gobierno, el Frente Amplio, el Partido Comunista de Chile y la coalición Socialismo Democrático compuesta por los partidos Socialista, Partido Por la Democracia, Radical, Liberal y la plataforma Nuevo Trato) y una parte de la Democracia Cristiana.

La profanía y la democratización de la actividad política institucional

Dejar caer este momento culmine del Proceso Constituyente enfatizaba el destierro, quizá por cuánto tiempo, de la posibilidad de experiencias exploratorias en la democratización de la elaboración y representación política. Consolidando, al menos en teoría, la idea de que los profanos, las profanas⁴⁴, no pueden hacer política; no saben, y cuando la hacen, las cosas acaban mal: «se la farrearón». El caso Rojas Vade, el del Convencional de la Federación Regionalista Verde Social pidiendo votar a viva voz en conexión telemática con la Comisión de Medio Ambiente porque «se estaba duchando» o la propia desintegración de la colectividad La lista del pueblo acabaron constituidas como escenas emblemáticas.

La sanción simbólica a la acción política profana y sus estridencias, el desprestigio, engrasó la saturación de todo espacio conversacional de información parcial o falsa sobre el Borrador de Nueva Constitución. Un escenario de desinformación que acompañó todo el proceso, intoxicado, muchas veces con parcialidades (hablando del riesgo de un artículo sin ponerlo en relación a otro que lo acota, por ejemplo), pero mayoritariamente por ficciones (inventando contenido o inventando consecuencias).

Las marcas de profanía con más sobreexposición mediática fueron aquellas derivadas del poco manejo de la apariencia pública (cómo te ves, cómo se ve lo que dices/haces y qué se ve de lo que haces), poco control de las lógicas del discurso capturado por los medios de comunicación, encononazo con los lenguajes, cauces, lugares, rituales y, por sobre todo: tiempos institucionales (especialmente los no explícitos). Otro de los elementos condenatorios de esta actividad política profana fue la supuesta indisposición a la búsqueda de acuerdos y consensos; al diálogo y la negociación. Algo que se infería, supongo, de su motivación de «radicalizar la representación», es decir, no perder su esencia profana, no profesionalizarse. Y eso (sin entrar en si es posible o no y bajo qué condiciones de posibilidad) significaba no comenzar a organizar la vida política bajo unos tiempos diferentes a los de la urgencia social o a deliberar sobre derechos humanos haciendo prevalecer la dimensión contingente («lo que toca ahora en la agenda negociadora») por sobre la realidad sociológica en la que radica y las vidas que la constituyen. Huir de una aproximación macroscópica de los fenómenos sociales que es condición de necesidad para que la deshumanización densifique la elaboración de políticas públicas y para que la *realpolitik* opere como horizonte simbólico de lo posible.

Lo paradójico es que en aquellos y aquellas Convencionales que no podía funcionar el desprestigio de la ignorancia profana por su despliegue de capital intelectual y capital buro-

44. Cuando hablo de la oposición *política profesional/profanía*, me apoyo en la conceptualización de Bourdieu (2000a, 5; 10-11; 14-18) sobre del campo político.

crático (Elisa Lonkon y Jaime Bassa como epítome), eran pasados, automáticamente, al polo opuesto: élites políticas.⁴⁵ Unas otras, pero élites. Y un poco lo fueron, porque disputaron el centro del campo político (en acción política y en atención mediática) con el Parlamento y el Senado.

Pero lo cierto es que la Convención Constitucional tuvo siempre una configuración institucional inestable, no completa. Los ataques a su propia legitimidad, con la profanía como la anunciada clave del fracaso (desde que ganó la opción Convención Constituyente en el plebiscito de entrada), obligaron a prestigiar el órgano a través del prestigio individual de las y los Convencionales. Una situación completamente anómala en la vida institucional del Estado. Pues la clave del Estado es, precisamente, que produce a través de cualquiera de sus órganos y siempre –su eficacia simbólica está de sobra probada en la vida política contemporánea–, juicio autorizado. Pues tiene para él toda la fuerza del orden social (Bourdieu, 2014, 25). El asunto es que «las instituciones todavía existen en dos formas: en la realidad –el estado civil, el código civil, un formulario burocrático– y en los cerebros. Una institución solo funciona cuando hay correspondencia entre las estructuras objetivas y las estructuras subjetivas» (ob. cit., p. 231).

Cristalizado en las listas de independientes (también aquellas que representaban a un cuerpo colectivo autoconvocado con trayectoria política consolidada), en los escaños reservados a pueblos indígenas, pero también en algunas y algunos independientes en cupos de partidos, se hizo a la acción política profana responsable de que el proceso descarrilara.⁴⁶ Y aunque en su concreción empírica la vida política de este espacio de Constituyentes nunca fue tan profana, precisamente porque se negoció todo y con casi todo el mundo –y en el habitar se despliegan, obviamente, trayectorias– esta idealización ha operado como consenso *mainstream*.⁴⁷

En este relato se parapetó la derecha en bloque muy pronto (dijeron de la Nueva Constitución que era *partisana*). Y poco a poco fue permeando, también en algunos sectores del Oficialismo, que aunque habían llegado al Gobierno, sin duda alguna, por el impulso electoral en defensa del liderazgo del proceso y de la Convención Constituyente (y si atendemos al papel de Boric en el acuerdo del 15 de noviembre, era su gran conquista a las élites conservadoras), el fracaso del proceso podía hundir no solo las posibilidades prácticas de concreción de políticas públicas comprometidas en campaña (el despliegue del Estado social), sino, quizá lo más importante: su capital político. Y sin capital político, claro, no se puede gobernar un país.

45. Se puede ver, por ejemplo, la columna de opinión del 18 de marzo, cuando aún las encuestas favorecían el Apruebo del texto constitucional de la Gerente General de la consultora CADEM, titulado «La nueva desconexión» (Thal, 2022).

46. Canales (2022) había mostrado con anterioridad al resultado que el Proceso Constituyente y su producto, el texto, no recogía bien la demanda octubrista de justicia social preponderando una agenda civilizatoria que, por otro lado, Chile adeuda.

47. Bastaría señalar que uno de los grandes consensos políticos del Acuerdo por Chile (que ha venido, cuatro meses después, a retomar, al menos burocráticamente, el Proceso Constituyente descarrilado tras el Rechazo del Borrador) ha sido la eliminación de la posibilidad de presentar candidaturas de agrupaciones independientes. La única posibilidad es a través de un cupo de algún partido político. Un cambio que Paulina Vodanovic, la negociadora del Oficialismo y Presidenta del Partido Socialista defendió, precisamente, como tradición electoral (como se hace en el resto de elecciones).

La «Fase de difusión» de la Nueva Constitución y la relación dialógica

La «Fase de difusión» del Borrador de Nueva Constitución nunca estuvo muy definida institucionalmente, ni como un hito, ni por la concreción de los órganos responsables. No se mencionaba en las calendarizaciones, ni en las primeras (CNTV, 2020), donde el final del proceso apenas estaba definido, pues se describía en detalle el Plebiscito de Entrada, ni en aquellas que describían fases precisas («Fase de elaboración de normas constitucionales», «Fase de armonización») donde este proceso de difusión no se indicaba. Se daría en algún momento entre el «Término del funcionamiento de la Convención» y el «Plebiscito ratificatorio» (Foro Constitucional, s.f.).

Se puede ver, incluso, en el apartado de «Participación Popular» del portal de la Convención Constitucional, en la «Cronología de Participación» como hay un salto entre el último hito, el 5 de julio, en el que terminaba el funcionamiento de la Convención Constitucional y el último, 60 días después, el Plebiscito de Salida. Los espacios para la participación ciudadana, además de en la elección de Convencionales (al haber ganado en el Plebiscito de Entrada la fórmula Convención Constitucional, elección con voto popular directo de todo el órgano) y el apoyo a Iniciativas Populares de Norma, fueron definidos por el propio órgano constituyente en otras instancias y para momentos previos: la Consulta Indígena, las Relatorías de Participación Popular en las Comisiones, Consulta al Pueblo Tribal Afrodescendiente, Encuentros Constituyentes sobre normas a debate y Semanas Territoriales de Difusión del borrador de Nueva Constitución (establecido entre el final de escritura del Borrador y el inicio del trabajo de la Comisión de Armonización).

Lo único que indicaba la Ley de Reforma Constitucional N° 21.200, del 14 de diciembre de 2019, que autorizaba el plebiscito para una Nueva Constitución respecto a los actos de divulgación del contenido del texto, era la definición de las condiciones en que debía establecerse la publicación de la Franja Electoral, en el artículo 130 y en el artículo 142, recogiendo que «La Constitución deberá imprimirse y repartirse gratuitamente a todos los establecimientos educacionales, públicos o privados; bibliotecas, universidades y órganos del Estado. Los jueces y magistrados de los tribunales superiores de justicia deberán recibir un ejemplar de la Constitución». Desconozco la razón por la que, al menos, la primera parte de la indicación (el reparto en todos los establecimientos educacionales del país) no se llevó a cabo. De hecho, más allá de algunos actos mediatizados, principalmente en la capital del país, el Borrador de Nueva Constitución no se repartió apenas. Se delegó en la ciudadanía la autogestión en el acceso a la información, sin atender a las diferentes posibilidades materiales de acceso (por señalar lo más obvio, sin entrar en el tema del tiempo fuera de las responsabilidades productivas y reproductivas), trayectorias escolares y usos sociales de Internet.

Abundaron las páginas web desde donde se podía descargar la Propuesta de Nueva Constitución (de las institucionales, la del Servel, la de la propia Convención Constitucional, la de la Biblioteca Nacional –siendo el libro más descargado del año– entre otras muchas), guías breves de la misma (Plataforma Contexto, 2022 y Secretaría de Comunicaciones de la Convención Constitucional, 2022), formatos de audiolibro, videos de tik-tok, hilos de twitter, dípticos, mapas conceptuales, resúmenes, tarjetas, serigrafías, entrevistas y canciones, de producción activista autónoma y del Comando del Apruebo, que trataban de explicar, argumentar y divulgar los artículos constitucionales. También prácticamente todos los anuncios

de la franja electoral en la radio y la televisión –mientras la campaña del Rechazo trataba de buscar una emoción que llevase a la enmienda total– y todas actividades culturales y políticas de los comandos del Apruebo. Los conversatorios, debates, apariciones televisivas, entrevistas, puerta a puerta, volantes o banderazos, estaban todos dedicados a explicar el contenido y cómo funcionaba el proceso; y no solo a argumentar una posición política respecto al contenido –el puerta a puerta comenzaba siempre con la explicación del proceso constituyente, las fechas, condiciones, indicación de los lugares donde se podía ampliar la información. La responsabilidad de que el texto y las condiciones del proceso (padrón, obligatoriedad, etc.) fuese dado a conocer recayó sobre algunas y algunos Ex-convencionales y sobre un sinnúmero de activistas de los comandos del Apruebo.

También sobre el profesorado de la Universidad de Chile, de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de otras del Consejo de Rectores, que organizaron multitud de eventos, foros, investigaciones, etc. pero su trabajo estuvo circunscrito a la deliberación académica y sus producciones (documentación, cursos, ponencias, webinars) tenían como universo de recepción posible a la población con más formación académica.

En esta dinámica de ausencia institucional en la *entrega* del texto constitucional a la población (debía ser un acto de devolución a partir de la síntesis tras la deliberación, consenso y/o negociación), no hay que desconocer la relevancia simbólica de que el Estado te haga llegar el texto constitucional a tu casa o a los espacios de sociabilidad que habitas, centros educativos, sociales, deportivos o vecinales. Pues sobre la ausencia de garantías en el acceso universal a la información –indispensable en democracia y que abrió un enorme espacio de posibilidad a que la información parcial o falsa se constituyera hegemónica (el tema de la pérdida de la vivienda propia es paradigmático y de una tristeza monumental)–, se anida la dimensión simbólica del acto que refuerza. Una vez más: la desafección hacia un mundo al que no le importa, no ya cómo lo ves tú, cómo lo harías tú, siquiera que sepas lo que se hizo con la voluntad de representarte *en la casa común*.

Por otro lado, en el trabajo de observación-participante, pude comprobar que los espacios que mejor funcionaban para el sostenimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje con mediación de contenidos sociales eran el puerta a puerta de los comandos del Apruebo. Pues reconectaban con una dimensión fundamental siempre reivindicada por Paulo Freire: la relación dialógica.

Si, en la educación como situación gnoseológica, el acto cognoscente del sujeto educador (a la vez educando) sobre el objeto cognoscible no se agota en él, ya que, dialógicamente, se extiende a otros sujetos cognoscentes, de tal manera que el objeto cognoscible se hace mediador de la cognoscibilidad de ambos, en la teoría de la acción revolucionaria se verifica la misma relación. [...] No todos tenemos el valor necesario para enfrentarnos a este encuentro, y nos endurecemos en el desencuentro, a través del cual transformamos a los otros en meros objetos. [...] Matamos la vida en lugar de alimentarnos de ella. (Freire, 2005 [1970], 166-167).

En ese espacio de conversación se tejían los relatos sobre la propia vida, las preocupaciones, las injusticias, sobre el proceso constituyente, lo que pensaban las amistades y familiares, se tiraban tallas (se bromeaba), se preguntaban o se confirmaban informaciones parciales, asuntos que no se habían comprendido bien o sobre los que había mucha información

imprecisa y falsa saturando los whatsapps y las reuniones familiares. Pero sobre todo, se hacía partícipe del proceso, porque llegaba a los lugares del habitar cotidiano, la puerta de casa, del centro escolar o vecinal de la gente común y corriente, de cualquiera; también de la villa más precaria y recóndita de Chile.

Para la mayoría de personas, esa era la primera experiencia de aproximación en primera persona al proceso. Las propias activistas que acompañé me contaban sus estrategias para hacer todo el trabajo de transposición didáctica⁴⁸ (el artículo tal dice tal cosa y significa, para que usted lo entienda que tal cosa). Sabían cuáles eran los temas sobre los que había más preocupación, más intoxicación y cuál de sus volantes era el que se entendía mejor dependiendo del sector donde estaban haciendo el puerta a puerta (elaboraron un material ellas mismas simplificando y ejemplificando la información a partir de la propaganda común del comando para las personas con menor capital escolar). De todas las estrategias de divulgación el puerta a puerta era la única que lograba atravesar el universo de pertenencia, que lograba establecer un diálogo con personas que no estaban motivadas ya de partida a votar apruebo. Los conversatorios y eventos en familia eran muy buenos para congregarse a personas simpatizantes, aprender mucho sobre el contenido del Borrador de Nueva Constitución, afianzar argumentos (muchas personas tomaban la palabra y comenzaban relatando que estaba allí para tener elementos de información y argumentación en el puerta a puerta) y como propios actos de movilización política por el Apruebo, pero no lograban romper la barrera de quienes ya simpatizaban con la opción. Algo semejante a lo que había sucedido con los Encuentros Constituyentes y las Semanas de Difusión Territorial, que además, por la propia temporalización del trabajo de la Convención, impedía que fuesen espacios creadores de algún tipo de proceso de ida y vuelta; algún tipo de permeabilidad institucional al *afuera* con el que se relacionaba y pretendía representar.

Mi mayor miedo es que esto pare y todo siga igual.

(Grafiti en una muralla durante el Estallido social) (Molina Otárola, 2020)

48. La mayoría son psicólogas, pedagogas y trabajadoras sociales, activistas muy socializadas con el conocimiento pedagógico del contenido (Luis Gómez, 1999, 10) y con formación concreta sobre el contenido de la Propuesta de Nueva Constitución, que les permitía realizar todas esas transformaciones adaptativas de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de ese objeto de saber, adaptándolo a otro régimen de saber (Chevallard, 1998, en Razquin, 2018). Por otro lado, aún sin espacio para desarrollarlo, me gustaría dejar planteado que la gran dificultad de la divulgación del contenido constitucional no estuvo tanto en este ejercicio de transposición didáctica, que sin ser sencillo, lo fue más que activar competencias de literacidad crítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje con contenidos sociales. Y antes, conocer cómo lidiar con los sentimientos y emociones que movilizan los populismos para que no obstaculicen el pensamiento crítico (Esteles y Castellví 2020, en En García Ruíz *et al.* 2022, 7).

Referencias bibliográficas

- Aranda, M. F. y Razquin, A. (2021). Pedagogías ciudadanas y feminismos en el Estallido social chileno. En: G. Betancor y A. Razquin (eds.). *Diez años construyendo ciudadanía en movimiento(s). El 15M y otras luchas hermanas*. Bellaterra.
- Avedaño, O. y Sandoval, P. (2022). ¿Cómo votaron y hacia donde se movieron los electores en el plebiscito de salida? *Diario y Radio Universidad de Chile* (13 de septiembre). <https://radio.uchile.cl/2022/09/13/como-votaron-y-hacia-donde-se-movieron-los-electores-en-el-plebiscito-de-salida/>
- Bourdieu, P. (2000a). *Propos sur le Champ Politique*. Presses Universitaires de Lyon.
- Bourdieu, P. (2000b). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Anagrama.
- Canales, M. (2022). *La pregunta de octubre. Fundación, apogeo y crisis del Chile neoliberal*, LOM.
- Centro de Estudios Públicos (2022). *Estudio Nacional de Opinión Pública CEP 88*. https://www.cepchile.cl/wp-content/uploads/2023/01/CEP88_PPT_ANEXOS_CRUCES-1.pdf
- Consejo Nacional de Televisión (2020). *Calendario Constituyente 2021-2022*. 11 de septiembre. <https://www.cntv.cl/2020/11/proceso-constituyente-2020-2022/>
- Convención Constitucional (2021). Pleno de la Convención acuerda modificar semanas territoriales, 29 de diciembre. https://www.chileconvencion.cl/news_cconstitucional/pleno-de-la-convencion-acuerda-modificar-semanas-territoriales/
- Convención Constitucional (2022). *Guía Práctica Borrador Nueva Constitución*. Secretaría de Comunicaciones de la Convención Constitucional. https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/06/GUIA_PRACTICA_BORRADOR_CONSTITUCION.pdf
- Foro Constitucional (s.f.). *Etapas del Proceso Constituyente*. Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile.: <https://foroconstitucional.uc.cl/recursos-para-la-formacion-ciudadana/etapas-del-proceso-constituyente/>
- Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Ruíz, C. R., Zorrilla Luque, J. L. y Razquin, A. (2022). Discursos de odio y populismo totalitario en estudiantes de bachillerato. Mediación entre emociones y literacidad crítica. *Educação Unisinos*, 26. DOI: 10.4013/edu.2022.261.29.
- Luis Gómez, A. (1999). Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 13, 5-28.
- Mackenna, B. (2015). Composición del electorado en elecciones con voto obligatorio y voluntario: un estudio cuasi experimental de la participación electoral en Chile. *Revista Latinoamericana de Opinión Pública*, 5, 49-97. <https://doi.org/10.14201/rlop.22307>
- Molina Otárola, R. (2020). *Hablan los muros. Grafitis de la rebelión social de octubre de 2019*. LOM.
- Moreno Pestaña, J. L. (2013). Isegoría y parresia: Foucault lector. *Ión, Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 509-532.

- Plataforma Contexto (2022). *La Nueva Constitución de Chile con peras y manzanas*. LOM.
- Razquin, A. (2018). Transposición didáctica: el saber sabio y el saber enseñado en los grandes procesos de movilización social. Una aproximación etnográfica a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos no formales. *Pensamiento al Margen: Revista Digital sobre las Ideas Políticas*, 8, 1-13.
- Santisteban, A. (2004). *Formación de la ciudadanía y educación política*. https://www.researchgate.net/publication/28106698_Formacion_de_la_ciudadania_y_educacion_politica
- Santisteban, A. y Pagés, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en Educación para la Ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21, 53, 15-31.
- Thal, K. (2022). La nueva desconexión. *La Segunda*. 18 de marzo. <https://cadem.cl/la-segunda-la-nueva-desconexion/>

33. El juego como medio para educar en competencia democrática. Un caso práctico

MARIO CORRALES SERRANO

Universidad de Extremadura

mariocs@unex.es

MARÍA JOSÉ MERCHÁN GARCÍA

Universidad de Extremadura

mjmerchan@unex.es

DAVID PORRINAS GONZÁLEZ

Universidad de Extremadura

dporrinas@unex.es

Introducción

La formación de personas para la participación democrática de la ciudadanía es uno de los retos más vivos que se presenta a la escuela en la actualidad (Alba-Fernández *et al.*, 2012; García Ruiz, 2007). Como institución que está al servicio de la construcción de la sociedad, afrontar este reto es una de las tareas más importantes que tiene por delante (Boni-Aristizábal, 2011; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). En este sentido, son numerosos los estudios que analizan el papel de la escuela en el desarrollo de competencias ciudadanas del alumnado (Hoge, 2002; Hooghe *et al.*, 2016; Reynolds *et al.*, 2019; Santisteban, 2009; Arroyo *et al.*, 2020).

Para hacer frente a este reto, probablemente la herramienta más adecuada es el modelo de educación por competencias, instaurado en los sistemas educativos actuales (Coll, 2007). Este modelo permite el diseño y aplicación de procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen como resultado la adquisición de capacidades para la participación y construcción de una ciudadanía democrática de presente y de futuro (Corrales *et al.*, 2021; Villa Sánchez, 2020; Ruiz y Chaux, 2005). Según el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo):

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (OCDE, 2002, p. 8)

Este modelo competencial posibilita que un reto tan importante como el de capacitar al alumnado como parte activa de la sociedad, sea asumido por el sistema educativo como un reto colectivo, ya que todas las competencias han de desarrollarse a través de todas las áreas de conocimiento (Peñalver, 2015).

La competencia social y cívica (CSC) representa el conjunto de habilidades y capacidades que un estudiante debe adquirir para poder asumir este reto (Mácia-Arce *et al.*, 2018; Puig-Gutiérrez y Morales-Lozano, 2015). Esta CSC, según el marco competencial de la LOMLOE (2022),

Conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales (...) se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones.

En la etapa de Educación Secundaria, desde el área de ciencias sociales, se presta especial atención al desarrollo de esta competencia en las diferentes asignaturas de Geografía e Historia que se imparten en la etapa. Si se observan los contenidos curriculares de estas materias, se pueden localizar referencias implícitas y explícitas al desarrollo de competencias relacionadas con la participación y la democracia (Corrales *et al.*, 2019).

Este esfuerzo reflejado en el ámbito educativo no parece, sin embargo, verse acompañado de los resultados que se desearían, según la información recopilada por los estudios sobre juventud y participación (Ortega Carpio *et al.*, 2013; Corrales *et al.*, 2019; Alba *et al.*, 2012). Los datos ofrecidos por el informe de INJUVE (2020) pueden servir de ilustración para reflejar la visión que la juventud en edad escolar tiene acerca de la participación, y los diversos modos en que ejercen dicha participación. Estos datos muestran cómo hay una escasa participación en asociaciones juveniles (31% de los y las jóvenes), y que, en su mayoría, participan en asociaciones deportivas o lúdicas.

El análisis de estos datos lleva a preguntarse sobre la adecuación de las estrategias que se emplean desde el sistema educativo para potenciar una visión más cercana de la participación ciudadana y para impulsar dicha participación juvenil. Ante esta necesidad, uno de los recursos más interesantes es el empleo de metodologías activas de aprendizaje (Lara y Gómez, 2020). Entre sus virtudes, destaca su alto poder motivador y la capacidad de generar un aprendizaje activo, que hace que el alumnado se sienta parte integrante del proceso (Collazos *et al.*, 2001).

Dentro de estas metodologías, en los últimos años, están cobrando una gran relevancia las metodologías relacionadas con el juego. Tanto el empleo de estrategias propias de los juegos en contextos no jugables (gamificación) (Gaitán, 2013; Martínez *et al.*, 2017), como el uso de juegos propiamente dichos para desarrollar secuencias de aprendizaje (aprendizaje basado en el juego) (Hernández *et al.*, 2021), generan un alto nivel de motivación. Su aplicación en la enseñanza de las ciencias sociales se está mostrando como un recurso adecuado a la hora de dinamizar al alumnado para conseguir un reto de aprendizaje.

Todos estos elementos han sido tenidos en cuenta para el abordaje del problema planteado, y el diseño de intervención didáctica y su posterior análisis, como se presenta en los siguientes apartados.

Material y método

Objetivo

El presente estudio analiza los resultados de una intervención didáctica en la que se ha empleado el juego de mesa «President ly» para motivar al alumnado en el aprendizaje del funcionamiento interno de la democracia. Su objetivo principal es determinar en qué medida esta metodología genera mayor interés en el alumnado por conocer el sistema democrático. De manera complementaria, se plantean estos objetivos secundarios:

- OS1: Valorar la incidencia del uso del juego en el aprendizaje del alumnado en relación con los contenidos desarrollados en la intervención.
- OS2: Valorar el nivel de motivación detectada en el alumnado.
- OS3: Valorar las emociones mostradas por el alumnado durante la intervención.

Muestra

La muestra sobre la que se ha llevado a cabo esta intervención está compuesta por 66 estudiantes de 4^a de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Algunas de las características de esta muestra son las siguientes:

- La muestra se distribuye en 56% de género femenino y 44% de género masculino.
- La muestra pertenece a dos grupos/clase que cursan sus estudios en un centro de Educación Secundaria de Badajoz (Extremadura).
- Las edades del alumnado están comprendidas entre los 14 y los 16 años.

Desarrollo de la intervención didáctica

La intervención ha seguido un desarrollo en tres etapas. La primera fase ha consistido en el desarrollo de los contenidos teóricos sobre la historia de la implantación de la democracia y su funcionamiento. Estos contenidos curriculares están vinculados al currículo de Geografía e Historia de 4^o de ESO. La tabla 33.1 muestra los elementos curriculares dinamizados en la intervención.

Tabla 33.1. Contenidos curriculares desarrollados en la intervención

Contenido	Criterios de evaluación	Estándares evaluables
<p>La transición a la democracia: la crisis económica mundial; las alternativas políticas al franquismo, continuismo, reforma o ruptura; el papel del rey; la Ley para la Reforma Política; las primeras elecciones democráticas.</p> <p>El periodo constituyente: los Pactos de la Moncloa; las preautonomías de Cataluña y el País Vasco; la Constitución de 1978 y el Estado de las autonomías.</p>	<p>1. Describir las dificultades de la transición a la democracia desde el franquismo en un contexto de crisis económica, explicando las medidas que permitieron la celebración de las primeras elecciones democráticas.</p> <p>2. Caracterizar el nuevo modelo de Estado democrático establecido en la Constitución de 1978.</p>	<p>1.1. Explica las alternativas políticas que se proponían tras la muerte de Franco, y quiénes defendían cada una de ellas.</p> <p>1.2. Describe el papel desempeñado por el rey.</p> <p>1.3. Describe las actuaciones impulsadas por el presidente de Gobierno Adolfo Suárez para la reforma política del régimen franquista: Ley para la Reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, etc.</p> <p>1.4. Explica las causas y los objetivos de los Pactos de la Moncloa.</p> <p>2.1. Explica el proceso de elaboración y aprobación de la Constitución de 1978, y sus características.</p>

Fuente: Decreto 98/2016 del currículo de Educación Secundaria en Extremadura.

La intervención se realizó durante el curso 2020-2021, con lo que el contenido curricular empleado pertenece al contenido curricular de la LOMCE. Para este desarrollo de contenidos en el aula, se han combinado estrategias expositivas y la metodología Flipped Learning, empleando recursos del canal de YouTube «La cuna de Halicarnaso».

La segunda fase de la intervención ha consistido en el desarrollo de una partida colectiva del juego de mesa «President ly» por grupos en dos sesiones de aula. La dinámica del juego divide a los participantes en miembros de partidos políticos que deben usar estrategias para conseguir votantes y ganar las elecciones, o pactar con otros partidos para gobernar. Su uso didáctico permite entender estrategias de participación política, relaciones entre los grupos políticos, o el modo en que se relacionan las ideologías políticas con la solución a los problemas de la ciudadanía.

La tercera fase de la intervención ha consistido en un debate metacognitivo para profundizar en el aprendizaje adquirido a través del juego. Cada grupo ha explicado las decisiones que iba tomando en el juego, y cómo respondían a alguno de los elementos curriculares aprendidos en la primera fase de la intervención.

Al final, el alumnado ha redactado una memoria en la que explican lo que han aprendido y cómo ha incidido en su visión acerca de la democracia.

Para estudiar los resultados se han analizado estas memorias, que han servido de fuentes de investigación, con metodología cualitativa, a través del software WebQDA (Souza *et al.*, 2016). Para realizar el análisis, se han codificado las fuentes en relación con los objetivos de investigación, como muestra la figura 33.1.

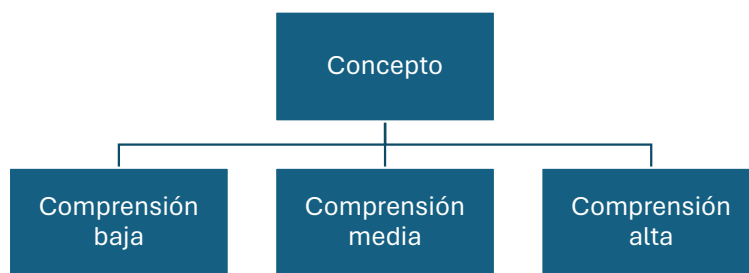


Figura 33.1. Estructura de codificación de fuentes. Fuente: elaboración propia

Resultados

El análisis llevado a cabo ha permitido obtener una serie de resultados relevantes en relación con los objetivos de investigación, que se exponen a continuación.

OS1: *Valorar la incidencia del uso del juego en el aprendizaje del alumnado en relación con los contenidos en los que se ha desarrollado la intervención.* Los resultados obtenidos muestran un aprendizaje importante en relación con los contenidos y competencias desarrollados en la intervención didáctica. Para verificar este hecho se ha categorizado la información que el alumnado transmite en relación con conceptos clave de estos contenidos como lo son «Transición», «Democracia» o «Constitución». El análisis de estos datos permite concluir que el alumnado ha adquirido una comprensión media/alta de estos conceptos fundamentales. La figura 33.2 muestra la proporción de referencias en las fuentes textuales a estos conceptos y su grado de comprensión.

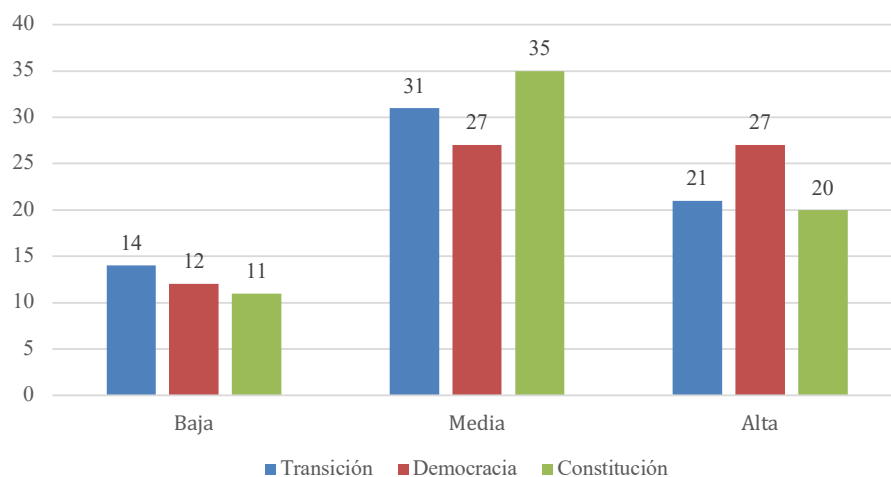


Figura 33.2. Referencias a los conceptos clave en las fuentes, categorizadas en función del grado de comprensión (baja, media, alta). Fuente: elaboración propia.

Este fragmento de la fuente, en el que se aprecia un grado de comprensión media del concepto «democracia» sirve como ejemplo de categorización: «La democracia es el sistema de gobierno en el que hay separación de poderes y el pueblo elige a los gobernantes a través del sufragio».

OS2: *Valorar el nivel de motivación detectada en el alumnado.* Si se analiza la cantidad de referencias que aparecen en las fuentes textuales relativas a la cuestión de la motivación, en relación con la estructura de análisis planteada, se descubre que un alto porcentaje del alumnado refiere haber estado más motivada durante el desarrollo de la intervención didáctica de lo habitual en otras sesiones de la asignatura. La figura 33.3 muestra las referencias a esta cuestión en las fuentes.

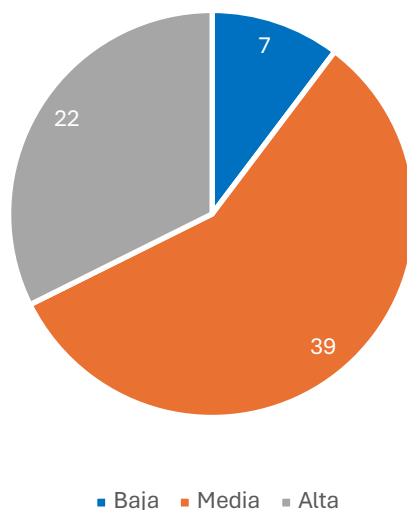


Figura 33.3. Referencias a la motivación durante la intervención (etiqueta con número de referencias presentes en las fuentes). Fuente: apellido, año o, si procede, elaboración propia (letra 10).

Ejemplo de motivación alta en las fuentes: «las clases en las que hemos jugado me han gustado más y me han motivado más para aprender sobre la democracia».

OS3: *Valorar las emociones mostradas por el alumnado durante el desarrollo de la intervención.* En relación con la cuestión de las emociones, se ha hecho un análisis de código abierto, en el que se han ido reseñando las emociones que estaban presentes en las fuentes textuales, de manera implícita o explícita. Este análisis revela una presencia de emociones como entusiasmo (16 referencias), alegría (19 referencias), curiosidad (9 referencias), sorpresa (7 referencias), o satisfacción, (18 referencias), pero también nerviosismo (11 referencias), ansiedad (8 referencias) o frustración (11 referencias).

Conclusiones

El análisis que se ha llevado a cabo permite llegar a las siguientes conclusiones vinculadas al objetivo de investigación: por una parte, la intervención se ha mostrado como una buena herramienta para el desarrollo de los contenidos y competencias pretendidos, y ha posibilitado el análisis crítico del aprendizaje. Además, esta intervención ha potenciado la motivación del alumnado para el aprendizaje de los contenidos, así como de las competencias de historia vinculado al proceso. El análisis de emociones ha mostrado una presencia importante de emociones relacionadas positivamente con el aprendizaje, aunque también aparecen, en menor medida, emociones no favorables para el aprendizaje.

Los resultados obtenidos van en la línea de Hernández del Barco y colaboradores (2021), que defienden la pertinencia del uso del juego para el aprendizaje de competencias clave. Igualmente, en consonancia con los trabajos de Puig y colaboradores (2015) y Corrales y colaboradores (2021), el presente estudio muestra posibilidades de afrontar el reto de desarrollar competencias democráticas a través de metodologías activas.

Las limitaciones principales de este trabajo se refieren, por un lado, al escaso número de la muestra y, por otro lado, a la propia identidad del juego empleado, que, si bien permite el desarrollo del aprendizaje de las competencias democráticas pretendidas, también muestra algunos elementos negativos de los procesos democráticos.

Referencias bibliográficas

- Arroyo Mora, E., Crespo Torres, B., Mancha Castro, J. C., y Schugurensky, D. (2020). Prácticas innovadoras en educación ciudadana. ¿Qué dicen las revistas académicas españolas? *Revista Fuentes*, 22 (2), 212-223. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.09>
- Boni Aristizábal, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-85. DOI: [10.5944/reec.17.2011.7545](https://doi.org/10.5944/reec.17.2011.7545).
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. <http://hdl.handle.net/11162/86056>
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor. En: *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing* (pp. 1-10). Punta Arenas, Chile.
- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J. M., Zamora Polo, F. y Espejo Antúnez, L. (2019). Educar en la participación. Una visión transversal de la educación para la participación ciudadana. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 7, 29-49. DOI: <https://doi.org/10.22400/cij.7.e037>.
- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J. y Zamora Polo, F. (2021). Educar en el interés social de las ciencias sociales: una intervención didáctica. *Revista Prisma Social*, 35, 249-276. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4357>
- De Alba Fernández, N., García Pérez, F. F. y Santisteban Fernández, A. (eds.) (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. DOI: [10.13140/RG.2.1.4455.0162](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4455.0162).
- De Souza, F. N., Costa, A. P., Moreira, A., De Souza, D. N. y Freitas, F. (2016). *webQDA: manual de utilização rápida*. UA.
- Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>.

- García Ruiz, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: R. Ávila, J. López y E. Fernández (coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hernández del Barco, M. A., Corbacho, I., Sánchez-Martín, J., y Cañada, F. (2021). Estudio comparativo de diferentes estrategias de aprendizaje basado en juegos: rendimiento emocional de maestros en formación durante el aprendizaje de las ciencias. *Rev. Int. de Pesq. em Didáctica das Ciências e Matemática*, 2, 1-25.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93 (3), 103-108. <https://doi.org/10.1080/00377990209599891>
- Hooghe, M., Oser, J. y Marien, S. (2016). A comparative analysis of 'good citizenship': a latent class analysis of adolescents' citizenship norms in 38 countries. *International Political Science Review*, 37 (1), 115-129. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192512114541562>
- Mácia-Arce, X. C., Rodríguez-Lestegás, F. y Armas-Quintá, F. X. (2018). El desarrollo de la competencia social y cívica en el currículo de Geografía. *Revista Científica da Faculdade de Balsas*, 9 (1), 114-122.
- Martínez, A., Rodríguez, K., Ochomogo, Y. y Miguelena, R. (2017). Gamificación: la enseñanza divertida. *El Tecnológico*, 28 (1), 9-11. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/el-tecnologico/article/view/2114>.
- Ortega Carpio, M. L., Cordón-Pedregosa, M. R. y Sianes, A. (coords.) (2013). *Educar para la ciudadanía global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre universidad y ONGD*. Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación. <http://doi.org/10.15581/004.26.1873>
- Peñalver, T. (2015). El cine como recurso didáctico: una propuesta de programación didáctica. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 47, 221-232.
- Peralta Lara, D. C. y Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad y Tecnología*, 3 (2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Puig Gutiérrez, M. y Morales Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18 (1), 259-282. DOI: <http://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12332>
- Reynolds, R., MacQueen, S. y Ferguson-Patrick, K. (2019). Educating for global citizenship: Australia as a case study. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1), 103-119. DOI <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.07>
- Ruiz Silva, A. y Chau Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Souto, X. M. (2018). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Anekumene*, 1 (1), 28-47. DOI: [10.17227/Anekumene.2011.num1.7079](https://doi.org/10.17227/Anekumene.2011.num1.7079)

Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18 (1), 19-46. [10.4995/redu.2020.13015](https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015).

Zamora-Polo, F. y Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better world. Sustainability and sustainable development goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability*, 11 (15), 42-24. DOI: [10.3390/su11154224](https://doi.org/10.3390/su11154224).

34. Una experiencia didáctica para el fomento de valores y metodologías activas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria

CATALINA GUERRERO ROMERA

Universidad de Murcia

cgromera@um.es

JOSÉ JAVIER BERNAL BELANDO

CEIP Saavedra Fajardo

javier.bernal@murciaeduca.es

Introducción

Todos estamos de acuerdo en que vivimos un cambio educativo que de entrada pone su principal foco de atención en el alumno, haciéndolo principal protagonista de su propio aprendizaje. Partiendo de la presente Ley de Educación: LOMLOE, se establece que el objetivo primordial del sistema educativo es garantizar una formación integral que contribuya al desarrollo pleno de la personalidad del alumnado. Buscando esa formación integral, se ha trazado como línea de salida la presente actividad, la cual implementa unas propuestas pedagógicas que ofrecen al alumnado la oportunidad de conectar y aplicar lo aprendido a contextos cercanos de la vida real.

Asimismo, la propuesta se basa en el enfoque de competencias de pensamiento histórico lo que supone la elaboración, construcción y representación del conocimiento a partir de diferentes estrategias y técnicas de trabajo, es decir, ir más allá de la memorización y acumulación de hechos, conceptos, fechas, para que el alumnado comprenda la historia (Sánchez, Campillo y Guerrero, 2020; Prieto *et al.*, 2013). Este enfoque implica fomentar una enseñanza más activa que favorezca propuestas didácticas de gamificación y que utilicen las TIC para la enseñanza de contenidos geográficos e históricos como elementos motivadores (Gómez *et al.* 2020; Berenguer, 2016; Tourón y Santiago, 2015).

De igual forma, la metodología se desarrolla en corrientes pedagógicas muy claras que permiten comprender su peculiaridad. En primer lugar, tomando como base la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, la metodología propuesta se apoya en la idea de que la escuela y el profesorado deben trabajar pensando que no todo el alumnado tiene los mismos intereses y capacidades para aprender, es una realidad que no todos aprendemos de la misma manera (Carrillo Expósito, 2016). Además está alineada con los principios DUA y una educación inclusiva (Alba, 2018), prestando especial atención a las tres áreas que marca:

- Representación (qué aprender), ofreciendo diferentes canales de acceso al contenido planteado.
- Motivación (por qué aprender), implica compromiso y cooperación. Partiendo de los intereses de nuestro alumnado se van a realizar tareas que impliquen captar su atención, mantenerla, mantener su autonomía y ajustarse a los diferentes ritmos de aprendizaje.
- La acción y la expresión (cómo aprender), otorgando protagonismo al nuestro alumnado a través de metodologías activas, como van a ser el aprendizaje cooperativo o el aula invertida (flipped classroom).

Así se tratará no solo de una mera transmisión de contenidos, sino de una consecución de competencias, formando un alumnado más autónomo y activo en su propio aprendizaje (Gómez *et al.*2020). El alumnado va a tener la oportunidad de poder comprobar la necesidad de adquirir diferentes habilidades de búsqueda de información, modificar las diferentes estrategias para realizar la búsqueda de la mejor solución, seleccionar el contenido clave, buscar áreas temáticas o escoger y desechar diferentes fuentes de información.

De este modo, a través de la propuesta «Embajadores de Aljezares» pretendemos acercar a nuestro alumnado al conocimiento y adquisición de determinados contenidos incluidos dentro del área de Ciencias Sociales de 4º de Educación Primaria, a través de actividades y tareas en las cuales puedan resolver problemas de manera creativa y autónoma, reforzando la autoestima, autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad.

Mediante el desarrollo de esta propuesta se pretende contribuir a conseguir en el alumnado los siguientes objetivos:

- Conocer el patrimonio histórico y cultural propio de su localidad.
- Contribuir a la difusión de los conocimientos adquiridos entre los vecinos y vecinas de la localidad y el resto de personas.
- Potenciar su autonomía mediante la utilización de metodologías activas.
- Potenciar el uso de herramientas de comunicación y tecnologías que faciliten la difusión de los trabajos.
- Establecer grupos de trabajo que implique la responsabilidad en el desarrollo de los roles asignados.
- Utilizar diferentes fuentes para la recogida de datos históricos.
- Situar temporalmente diferentes elementos históricos propios de su localidad.
- Contribuir a desarrollar en el alumnado la capacidad de análisis y utilización de información, así como desarrollar sus competencias de pensamiento histórico.

Propuesta didáctica

La propuesta se enmarca en la programación del área de ciencias sociales para cuarto curso de primaria, concretamente en el bloque 4 «Las huellas del tiempo», con el que se pretende que el alumnado comprenda el tiempo histórico y algunos hechos relevantes. El uso de las tecnologías digitales va a vehicular todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta propuesta en la que se van a incluir diferentes tareas:

- Una primera actividad que acerca al alumnado a conceptos más específicos, trabajando a través de metodologías activas como el aula invertida o el aprendizaje cooperativo, mediante el visionado de vídeos explicativos o pequeñas tareas grupales.
- Una segunda donde el alumnado tiene la posibilidad de construir nuevos aprendizajes a través de actividades que parten de contextos cercanos y reales.
- Una tercera en la que se exponen los aprendizajes adquiridos.
- Y por última actividad se recogerá todo lo aprendido en la unidad a través de una ficha a modo de tarea final.

Finalmente, el alumnado cumplimentará unos instrumentos de autoevaluación y coevaluación de su trabajo a través de una diana de evaluación y la comprobación del trabajo realizado a través de la rúbrica de evaluación.

Todas estas actividades están alineadas con los principios DUA, permitiendo aprender a aprender, sentando las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida y ajustándose a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

Metodología

La metodología que se utiliza es activa y participativa. La estrategia de enseñanza será participativa, siendo el alumnado el encargado de tomar decisiones. El estilo de enseñanza se basará en la asignación de tareas y el aprendizaje cooperativo y la técnica de enseñanza estará basada en la indagación del alumno según instrucciones facilitadas por el docente.

Tomando como punto de partida los conocimientos previos del alumnado, se integran los nuevos aprendizajes. Se podrán utilizar diversos recursos tecnológicos: actividades digitales (Kahoot, Quizizz, Liveworksheets, [Genial.ly](https://www.genial.ly/), Plickers, EdPuzzle, formularios y presentaciones de Google), vídeos explicativos, aplicaciones (google Maps, el tiempo,...), canciones, páginas web.

Así pues, en primer lugar, se desarrolla un principio metodológico esencial que se concreta en el hecho de garantizar que todo el alumnado tenga la oportunidad de aprender un mismo contenido de varias maneras. Para ello se plantean acciones educativas basadas en entornos de aprendizaje reales, interdisciplinarios, basados en contextos de la vida y en un entorno informal. En segundo lugar, atendiendo a los ritmos de aprendizaje, la propuesta educativa responde a una organización y temporalización del material cíclica y continua que permite una comprensión gradual y adaptada al nivel madurativo y cognitivo del alumnado. En tercer lugar, la práctica profesional del docente se centra en ofrecer un acompañamiento al alumnado, de modo que el profesorado actúa como guía, ofreciendo oportunidades de aprendizaje, buscando contribuir al conocimiento del alumnado con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias.

En cuarto lugar, se estructuran las sesiones de trabajo sobre la perspectiva del grupo y del trabajo cooperativo con la intención de generar situaciones en las que el discente tenga que trabajar en grupos pequeños para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Utilizando algunas técnicas cooperativas como son la técnica 4, 2, 1, descubrimiento compartido o el Puzzle de Aronson, el alumnado podrá conseguir los objetivos propuestos siempre y cuando los demás integrantes de sus grupos lo consigan.

Finalmente, aprovecharemos que estamos en plena efervescencia metodológica para utilizar un tipo de estrategia metodológica que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula. Este tipo de estrategia se llama flipped classroom o aula invertida muy en auge en la educación, proporcionando mayor autonomía en el alumnado, buscando empoderar al escolar con la ayuda de metodologías activas.

Contenidos trabajados y fases

Para intentar conseguir el objetivo principal que nos marca la ley de educación –la formación integral del alumnado y su desarrollo integral– es importante relacionar los contenidos de esta actividad con otras áreas, de este modo su relación queda establecida en:

- Lengua y literatura: expresión y comprensión lectora, tanto oral como escrita, vocabulario específico de la unidad...
- Matemáticas: utilización de números y diferentes unidades de medida para expresar datos de mediciones como la extensión del territorio...
- Educación Física: estructuración y orientación espacio-temporal en entornos cambiantes, el plano y el espacio conocido, valoración de la actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud y como alternativa a los hábitos nocivos.
- Valores sociales y cívicos: desarrollo de una actitud activa y cívica en la defensa y promoción del medio ambiente.

Los contenidos incluidos en esta unidad didáctica se encuentran englobados en el bloque 4 «Las huellas del tiempo» como se ha comentado. Se pretenden aprovechar las referencias propias de la localidad, Algezares, de modo que les permita identificar el paso del tiempo con aspectos cercanos y familiares al alumnado. Para dotar de mayor motivación a la actividad será utilizada la herramienta digital que facilita la dirección www.eduloc.net, permitiendo realizar una localización de cada una de las zonas trabajadas.

En esta actividad se van a abordar aspectos tan importantes como los elementos del relieve, paisajes, la orientación espacio-temporal, el plano y el espacio conocido, la actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud, apreciación de distancias, escala y plano.

El proyecto comienza mediante el planteamiento de una situación motivacional en la que se les explica al alumnado la importancia de su localidad y de los restos históricos que en ella se encuentran y de una necesidad, una inmensa cantidad de algezareños no conocen la importancia histórica de Algezares ni tampoco los restos que en ella se encuentran.

Fruto de esas dos situaciones, se le plantea al alumnado la posibilidad de que se conviertan ellos en «Embajadores de su localidad» mediante el uso de herramientas de comunicación que permitan que, no solo su trabajo sea conocido por la gente de Algezares, sino que, cualquier persona, permita tener conocimiento de los elementos artísticos, históricos y culturales de su localidad.

Una vez generada la motivación y planteado el reto final pretendido, se establecen los equipos de trabajo y se reparten los roles a desempeñar.

Cada punto de localización requiere una misma estructura de trabajo.

1º Fase de documentación. La documentación es extraída por medio del libro de Pedro Sánchez Ruiz, «Historia e historias de Algezares» en el que el autor relata aspectos significativos de la localidad. Además nos valemos de personas documentadas que nos aporten información extra de cada uno de esos puntos:

- Para la Necrópolis Romana y la Basílica Paleocristiana, nos valemos de una vecina de Algezares, que además es guía turística de la Región de Murcia que se desplaza hasta la zona para explicar los detalles de cada elemento, y del documental de la Fundación Integra que permite una reproducción de la zona.
- Para la Iglesia de Ntra. Sra de Loreto de Algezares, concertamos una cita con el párroco de la iglesia, que nos aporta los datos necesarios, además de obsequiarnos con una copia de la partida de bautismo de D. Diego Saavedra Fajardo fechada en 1584.
- En el Santuario de la Fuensanta, nos entrevistamos con el encargado de la custodia del Santuario que nos informa de todos los detalles y responde a todas aquellas preguntas que le plantean los alumnos
- La Peña Huertana de la Esparteña, es la actual presidenta de la peña, la encargada de abrirnos sus puertas y mostrarnos todos los detalles e historia de la asociación.
- Para las Destilerías Barceló, visita nuestro centro, un abuelo de una de las alumnas, antiguo trabajador de la empresa.

Ante de cada una de las visitas, los alumnos/as se aproximan a la realidad del punto a investigar mediante el libro mencionado y mediante búsquedas en internet, permitiendo que durante la visita, puedan plantear aquellos interrogantes para los que necesiten respuesta una vez conocidos los datos de cada elemento de estudio.

Debido a que el libro tiene un elevado nivel que dificulta la comprensión del alumnado, se les facilita un documento resumen con la información más relevante que permite ser trabajado por el alumnado de forma más cómoda.

2º. Reportes de vídeo, fotos o sonido. Durante cada visita el alumnado se encarga de realizar las fotografías necesarias, los vídeos que documenten nuestras actuaciones e incluso los audios, como ocurrió con la Peña de la Esparteña, que nos proporcionó una de las malaqueñas creadas expresamente para la localidad de Algezares.

3º. Análisis de la información y maquetación. Con toda la información aportada, los alumnos definen que tipo de información van a establecer; texto escrito, vídeo, fotos... Trabajan la información adquirida para darle la forma correcta que permita su publicación.

4º. Elaboración final y subida a la plataforma de geolocalización www.eduloc.net. El alumnado, una vez decidido el contenido, establece el diseño final y se incorpora a la plataforma digital que permite su difusión, dando con ello, repuesta al reto inicial planteado.

En todos los puntos incluidos en la herramienta de geolocalización utilizada, se incorporan fotos, vídeos editados por el alumnado, texto explicativo con las principales características que definen el punto del mapa establecido y otros elementos como audio.

El último paso para desarrollar del proyecto es la elaboración de un itinerario que permita pasar por todos los puntos incluidos en el mapa.

Discusión y conclusiones

Como se ha podido ir observando en todo lo anteriormente expuesto, la propuesta y las actividades planteadas se caracterizan por tener un diseño muy motivante para el alumnado, utilizando las TIC como elemento motivador y facilitador del aprendizaje y además alineadas con los principios DUA para el aprendizaje (Alba, 2018).

El alumnado se siente un agente activo en la mejora de la difusión de los elementos culturales de su localidad, permitiendo contribuir a su conocimiento tanto por sus iguales como por cualquiera que se interese por la zona. Mejora el interés del propio alumno/a por todo aquello que le rodea, contribuyendo incluso a su conservación y mantenimiento, en la línea de lo que Pagés (2009) consideraba sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el desarrollo de estrategias de pensamiento para intervenir en contextos sociales concretos.

Con este proyecto se consigue, no solo trabajar las destrezas básicas propias de otras áreas como lengua castellana y literatura, sino también da respuesta a contenidos propios de áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística o educación en valores prestando especial atención al estudio de la historia y de la geografía de un modo más autónomo y en el que el alumnado construye su propia representación del pasado (Santisteban, 2010).

Así pues, resulta una propuesta enormemente atractiva para los centros educativos, en la que las tecnologías de la información y comunicación juegan un papel enormemente relevante, ya no solo como elemento motivacional, resultando un gran atractivo, sino que además, permite conocer muchas de las utilidades y beneficios que su uso nos aporta (Coronel, Herrera, Álvarez y Zurita, 2020; Tourón y Santiago, 2015).

Además, el uso o la inclusión del trabajo en equipo y la utilización de una metodología colaborativa, permite reforzar valores como la responsabilidad en el trabajo, la colaboración, el reparto de roles, la aceptación de las normas establecidas por el grupo o la empatía, competencias muy ligadas asimismo con las competencias sociales y cívicas del currículo y con los valores sociales y democráticos para que el alumnado pueda convivir en una sociedad plural (Santisteban, 2010).⁴⁹

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (coord.) (2018). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Berenguer Albaladejo, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*. Universidad de Alicante/Instituto de Ciencias de la Educación.
- Carrillo Expósito, L. (2016). *Flipped classroom. Un modelo de educación inclusiva*. Centro Virtual Cervantes.

49. Nota: Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: Una propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad» (20874/PI/18) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia

- Coronel, P. C., Herrera, D. G., Álvarez, J. C. y Zurita, I. N. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje durante la pandemia del covid-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5 (1), 121-142. <https://dspace.ucacue.edu.ec/handle/ucacue/8882>
- Gómez, C. J., Chaparro, Á., Felices, M. M. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.49.1.2020.65-74>
- Guerrero-Romera, C. (2022). The perceptions of pre-service teachers regarding the teaching methodology of Primary Education Social Science Teachers. En: M. Martínez-Hita, C. J. Gómez-Carrasco y P. Miralles-Martínez (eds.). *Cases on historical thinking and gamification in social studies and humanities Education* (pp. 246-238). IGI Global.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*, 2, 140-154.
- Prieto, J. Á., Gómez, C. J., Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 1-14.
- 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. *REIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (34-3), 57-76. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 3, 196-231.

35. La participación para la formación de una ciudadanía democrática en Educación Primaria, una experiencia de tertulias dialógicas

CARLOS D. CIRIZA-MENDÍVIL

Universidad Pública de Navarra

carlos.ciriza@unavarra.es

TERESA BENITO AGUADO

Universidad Pública de Navarra

teresa.benito@unvarra.es

Introducción

La construcción de una verdadera ciudadanía democrática en las aulas en un contexto de cambio y crisis tanto social, como política y cultural, demanda de los centros educativos respuestas innovadoras y metodologías adecuadas. En consecuencia, el desarrollo de los valores democráticos requiere de prácticas educativas coherentes con el objetivo de fomentar no solo el conocimiento y concienciación sobre los propios derechos y deberes (dentro del paradigma ciudadano recordar, Taggart, 2011), sino una ciudadanía activa que ponga el acento en la participación para la transformación desde una perspectiva crítica. Por ello, el trabajo de los valores y prácticas democráticas deberán estar unidas a la implementación de estrategias y metodologías que favorezcan la participación de todo el alumnado en la construcción del conocimiento.

El aprendizaje dialógico se establece sobre los principios de comunicación e interacción que sustentan un diálogo igualitario orientado a la transformación de las relaciones hacia modelos más democráticos (Aubert *et al.*, 2013). Las tertulias dialógicas son consideradas una metodología educativa de éxito por su aportación a la mejora del rendimiento académico del alumnado y a la cohesión social de las comunidades educativas así como por su versatilidad para ser implementadas en contextos diversos con resultados positivos (INCLUD-ED, 2012). Su potencialidad va más allá de una mejora instrumental pues tienen vocación transformadora y favorecen la interacción del alumnado con el contexto dirigiéndose hacia prácticas solidarias y participativas (Malagón y González, 2018).

De esta manera, el presente trabajo busca conocer cómo la implementación de la metodología de tertulias dialógicas en Educación Primaria (EP) mejora la participación del alumnado en las aulas y conduce a la adquisición de valores democráticos y de qué manera lo hace en la práctica diaria de las aulas de 6.º de EP en el CEIP Azpilagaña (Pamplona) centro educativo incluido en el programa PROA + enmarcado dentro dentro del plan de transforma-

ción y resiliencia y en las acciones Next Generation-EU por tratarse de un centro educativo con unas tasas de alumnado en situación de vulnerabilidad mayores del 42%.

Así, el objetivo general (OG) del trabajo es valorar el papel de las tertulias dialógicas como metodología para el desarrollo de la participación y consecuentemente la ciudadanía democrática del alumnado de EP. Como objetivos específicos se plantean tres. El primero OE1, analizar la participación del alumnado en las tertulias dialógicas de forma cuantitativa. El segundo OE2, evaluar la tipología de participación que se desarrolla en las tertulias dialógicas de forma cualitativa. Y el tercero OE3, analizar la percepción del profesorado en torno a esta metodología como recurso para la participación y la formación de una ciudadanía democrática en el aula.

Marco teórico

La agenda 2030 aprobada por Naciones Unidas en 2015 marca un ambicioso camino de transformación para mejorar el medio ambiente y el bienestar de todas las personas buscando erradicar las raíces de la desigualdad para lograr un mundo más justo y equitativo para todos y para todas. La educación es un ingrediente esencial para la consecución de esta meta, por eso, el ODS 4 «educación de calidad para todas y para todos» busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y para todas. A nivel estatal, como parte de las actuaciones encaminadas a implementar el ODS 4 se ha diseñado el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo PROA +, enmarcado en la acción 21 del Plan de Transformación y Resiliencia, financiado por la Comisión Europea dentro del plan Next Generation EU. El CEIP Azpilagaña debido a sus tasas elevadas de alumnado en situación de vulnerabilidad, su multiculturalidad y la elevada proporción de alumnado de incorporación tardía ha actuado como centro piloto en Navarra de la puesta en marcha del programa PROA +.

Los objetivos señalados por la UE en el ámbito educativo con horizonte 2030 señalan como primera prioridad estratégica aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todas y todos en los ámbitos de la educación y la formación. Subraya la importancia de la adquisición de las competencias clave para el desarrollo personal, cívico y profesional de la ciudadanía europea (DOUE, 26 de febrero de 2021) y marca como objetivos e indicadores de éxito de las acciones el descenso de las tasas de abandono escolar y el aumento de las de adquisición de un título de educación secundaria superior. Para ello, se estima imprescindible mejorar los resultados del alumnado vulnerable, entre los que se encuentra desde las primeras etapas educativas, en la educación infantil y primaria, sin esperar a la educación secundaria obligatoria. Mediante el programa PROA + se busca construir un marco fortalecedor para los centros sostenidos con fondos públicos con especial atención de aquellos en los que las tasas de escolarización de alumnado en situación de vulnerabilidad sean más elevadas, como es el caso del CEIP Azpilagaña.

El programa ofrece financiación y ayuda técnica para establecer un plan de transformación de los centros que pivote sobre al menos dos actividades palancas. Para ello, y con el fin de que el plan se adecúe a las necesidades del centro y de su entorno debe realizarse un proceso de diagnóstico en el que participen todos y todas los integrantes de la comunidad

educativa: familias, profesorado, personal del centro y alumnado. Se elegirán dos actividades palancas del catálogo del programa PROA +. En el caso de la Comunidad Foral de Navarra, una de ellas deberá ser de modo obligado la docencia compartida y la otra queda a elección del centro. En el caso del CEIP Azpilagaña la actividad palanca elegida ha sido las tertulias dialógicas.

Las tertulias dialógicas, consisten en la construcción colectiva de significado y conocimiento mediante el diálogo con el alumnado o con todas las personas participantes en las tertulias pudiendo ser niños y niñas, adultos, familiares. Su funcionamiento se basa en la lectura dialógica (Pulido y Zepa, 2010) y en los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). En nuestro país se encuentran unidas al desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje cuyo primer referente se encuentra en la Escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí. La primera comunidad de aprendizaje comenzó en 1995 en el País Vasco con gran éxito en la disminución del fracaso escolar y en la mejora de la cohesión social. Desde entonces, este modelo no ha hecho sino crecer, recibiendo amplio apoyo institucional. Podrían definirse como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno que enfatiza el objetivo de lograr una sociedad de la información para todas las personas basándose en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa (Elboj y otros, 2002).

Las comunidades de aprendizaje fundamentan todas sus actuaciones en la investigación. El Centro Especial de Investigación en teorías y Prácticas Superadoras de desigualdades de la Universidad de Barcelona (CREA) ha diseñado el proceso de conversión de los centros en comunidades de aprendizaje y colabora asiduamente con centros educativos a los que acuden mayoritariamente alumnado en situaciones de desigualdad y vulnerabilidad (Ferrada y Flecha, 2008). Esta apuesta por la investigación realizada por CREA para la implementación de estrategias innovadoras conducentes a la inclusión y a la equidad queda materializada en el programa INCLUD-ED, actuación financiada por la Comisión Europea (2008-2011).

El objetivo del proyecto INCLUD-ED fue identificar las estrategias educativas que contribuyen a superar desigualdades y promueven la cohesión social así como aquellas que generan exclusión (Vals, 2014). Fue desarrollado por un consorcio de investigadores de 14 estados miembros pertenecientes a instituciones que colaboran con escuelas de contexto intercultural en ambientes desfavorecidos. Se identificaron en este marco buenas prácticas y actuaciones educativas de éxito. Estas últimas (AEE) se caracterizan por obtener mejoras de obtener resultados excelentes en contextos variados siendo susceptibles de generalizarse con excelentes resultados y poder realizarse políticas sobre ellas (Flecha, 2015).

Entre estas actuaciones educativas de éxito se encuentran las tertulias dialógicas que se fundamentan en el aprendizaje dialógico, un modelo pedagógico que considera que el verdadero aprendizaje se produce mediante el diálogo y la interacción de todos los integrantes de la comunidad. El aprendizaje es considerado desde las perspectivas socio-constructivistas una actividad social enfatizando la importancia del diálogo como un mecanismo clave para el aprendizaje (Vigotsky, 1962). A través del diálogo los participantes negocian los significados, resuelven concepciones equivocadas y co-construyen el conocimiento (Littleton & Mercer, 2013). Del mismo modo, la calidad del diálogo también afectará la calidad del pensamiento colectivo que al mismo tiempo repercutirá en la calidad de los aprendizajes (Vrikki et al., 2019; Webb, 2009).

Las fuentes teóricas del aprendizaje dialógico son, además del mencionado constructivismo social, la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), la teoría de la acción dialógica de Freire (1970, 1997, 2002) y la indagación dialógica de Wells (2001). También se ha reconocido su papel clave desde la ética del cuidado. Noddings considera que las metodologías no son neutrales teniendo en sí mismas un componente ético dirigiéndose hacia un modelo de aprendizaje en el que el componente dialógico es esencial para convertir la relación de enseñanza-aprendizaje en un acto genuino de cuidado (Noddings, 2012).

El diálogo ha sido reconocido como un elemento transformador capaz de dirigir el cambio de las comunidades y generar cohesión social siendo además una parte esencial de la vida pública y personal en la sociedad actual. (Auber *et al.*, 2008; Padrós y Flecha, 2015). Además, en los últimos años se ha enfatizado la importancia de las prácticas docentes dialógicas señalando su efectividad para la mejora de la literacidad cultural y la ciudadanía global ya que estas se sustentan no tanto en lo que se aprende sino en el modo en el que se aprende (Rapanta *et al.*, 2020). A través de las estrategias dialógicas se trata de dar voz a sectores invisibilizados y generar una desmonopolización del conocimiento experto (Paidós y Flecha, 2014). De este modo el profesorado debe abandonar la monopolización del conocimiento avanzando hacia un modelo dialógico en que importa más el diálogo con los argumentos de los interlocutores que la posición ocupada en la jerarquía escolar. (Habermas, 1982, 1987)

Las tertulias dialógicas como actuación educativa de éxito se sustentan sobre los siete pilares del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, transformación, creación de sentido, dimensión instrumental, inteligencia cultural, igualdad en las diferencias y solidaridad (Auber *et al.*, 2013).

Marco metodológico

Este estudio desarrolla una metodología de corte mixto, cualitativa y cuantitativa, basada en la investigación-acción de tipo técnica (Carr y Kemmis, 1988), esto es, a través de la observación y participación directa en el espacio de análisis –en este caso el aula de 6.º de EP–, lo cual nos permite buscar la eficiencia en la implementación de los instrumentos y el análisis de las observaciones, pero también, como proyección a futuro, plantear mejoras y cambios en la práctica diaria en el aula, en este caso siendo –como investigadores– elementos externos pero cercanos al aula. Este tipo de planteamientos metodológicos se caracterizan, entre otros elementos, por ser cíclicos, participativos, reflexivos y eminentemente cualitativos, como el presente estudio que aquí se plantea.

Esta investigación, en proceso de desarrollo, se está llevando a cabo en el CP Azpilagaña de Pamplona. Se trata de un centro público en el que además del modelo en castellano, se incluye el modelo bilingüe o British. Se selecciona este centro por su disponibilidad, y por tratarse de uno de los centros públicos cuyas «herramientas palanca» del Proa+ , esto es, del programa para la orientación, el avance y el enriquecimiento en el ámbito educativo, son dos, por un lado, las tertulias dialógicas y, por otro lado, la docencia compartida. Así mismo, este centro era especialmente interesante debido a que desarrolla unas tertulias dialógicas basadas en textos, pero alejadas de los planteamientos de las tertulias dialógicas literarias en

las Comunidades de Aprendizaje definidas por CREA a partir de los siete pilares ya señalados. De esta manera, se llevan a cabo tertulias dialógicas en torno a textos actuales, seleccionados por el alumnado, en torno a temáticas del presente y preocupaciones propias de los/as estudiantes de EP, por ejemplo, los videojuegos y sus problemas, la investigación actual sobre los orígenes del universo... El objetivo principal de este centro a través del programa y de estas tertulias dialógicas es el de reducir el fracaso escolar, fomentar la educación integral del alumnado, aumentar las expectativas educativas de las familias con respecto a sus hijos/as, y generar un espacio educativo inclusivo y participativo consiguiendo un ambiente de colaboración con las familias.

La muestra de análisis en el centro ha sido, por el momento, el grupo de 6º de Educación Primaria compuesto por un total de 25 alumnos/as (14 chicas y 13 chicos) a los que corresponden, debido a la docencia compartida, dos maestras en el aula durante las tertulias dialógicas. En todo caso, las observaciones en aula contaron con un número menor de alumnado por diversas razones (24 en la primera observación OA1, y 16, con un alumno participando a través de video, en la segunda observación OA2).

El análisis de los resultados se llevó a cabo mediante tres instrumentos validados por expertos y creados ad hoc con los objetivos de medir la participación en el aula (OE1), analizar su tipología (OE2) y valorar la percepción del profesorado (OE3). El primer instrumento es una guía de observación en la que, a través de las intervenciones del profesorado y del alumnado se puede cuantificar su número, el tiempo de desarrollo de la tertulia y las tipologías de las participaciones (OE1 y OE2). El segundo instrumento es una lista de cotejo desarrollada a partir de los siete pilares del aprendizaje dialógico (OE1 y OE2). Mediante una escala de tipo likert se valora su implementación en las tertulias y su consecución por parte del alumnado en la OA1 y OA2. Y el tercer instrumento es una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas (OE3) realizadas al profesorado de 6º de EP del CP Azpilagaña que desarrolla las tertulias y que busca complementar las observaciones de los investigadores con la percepción por parte de las docentes en torno a la práctica en el aula, su experiencia, su preparación y su valoración tanto de los distintos recursos a su disposición en las tertulias como de los resultados de las mismas.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en las observaciones (OA1 y OA2) llevadas a cabo por los investigadores en el aula. Si bien no se replican los instrumentos al completo si cabe señalar las categorizaciones utilizadas para los análisis, especialmente, para las tipologías de participación. A partir de los estudios y observaciones de Borja Colomina y losu Ihabar (2018) en torno a las emisiones dialógicas, se decidió utilizar la organización secuencial del discurso de Wells (2001). Así, se observan las aportaciones de párrafo -AP-, aquellas vinculadas directamente con el texto y las emisiones dialógicas derivadas de esas aportaciones, de primera nivel -ED1- (las primeras en respuestas vinculadas a la AP), de segundo nivel -ED2- (aquellas vinculadas a la ED1), etc. Este tipo de aportaciones y, especialmente, de emisiones dialógicas fueron, así mismo, catalogadas en función de su naturaleza como preguntas de significado de palabra -PS-, preguntas de comprensión de texto -PC- experiencia personal

cercana -EP- experiencia social o comunitaria -ESC- opinión a favor del texto -OAF- y opinión en contra del texto -OEC-.

Tanto la OA1 como la OA2 se desarrollaron con una dinámica de aula similar, comenzando con el reparto de roles (moderador/a y controlador del tiempo) y siguiendo una división por secciones («qué me ha gustado», «qué no me ha gustado» y «qué me ha parecido interesante»). A pesar de desarrollarse en una dinámica similar, ambas observaciones presentan dos variables diferenciadas, la primera, el tamaño de la muestra (24 para OA1 y 16 para OA2) y, la segunda, el idioma (en inglés OA1 y en castellano OA2). En todo caso, ambas observaciones evidenciaron una clara realidad, la amplia participación a lo largo de las tertulias. En la OA1 el total de intervenciones alcanzó las 82, llegando a 60 en la OA2 (se debe tener en cuenta para esta cantidad total la diferencia de muestra entre una y otra observación). Estas intervenciones se distribuyeron de forma equitativa por toda la muestra. Todos los estudiantes participaron, pero no lo hicieron de la misma manera. Así, en las secciones 1 («me gusta») y 2 («no me gusta») la participación era obligatoria, por lo que, en general, tanto en OA1 como en OA2 cada estudiante intervino una sola vez predominando ampliamente las intervenciones tipo AP de contenido OAF sin ninguna réplica.

En el caso de la OA1 de las 22 intervenciones en la sección 1, casi el total fueron AP. Este porcentaje se redujo algo en la OA2 donde las intervenciones siguieron siendo en su mayoría AP, aunque 4 de ellas sí produjeron réplicas; tres de aclaración siendo de tipo PC las tres y una de tipo intervención del moderador para organizar y ordenar las respuestas. En cuanto a la sección 2 («no me gusta») las dinámicas de intervención fueron relativamente similares. En la OA1 el total de intervenciones fue de 22, produciéndose dos réplicas, una de tipo ED1 ESC centrada en experiencias previas en torno a la adicción en el entorno de una estudiante y otra ED1 PC vinculada al desconocimiento de la adicción que fue respondida ED2 por otra estudiante. En el caso de la OA2, se dieron un total de 15 intervenciones de tipo AP de las cuales, de nuevo solo dos generaron intervenciones de réplica, ambas a partir de intervenciones de tipo AP acompañadas de un contenido OEC y PC, las cuales provocaron dos y cuatro respuestas respectivamente tanto de OAF como de respuestas a la pregunta.

Situación diferente se observa en la sección 3 («datos interesantes»). De una parte, las intervenciones tanto en la OA1 como en la OA2 se ampliaron. En la OA1 llegaron a 34, mientras que en la OA2 alcanzaron las 30 intervenciones, aumentando un 34% en OA1 y duplicando las de secciones anteriores en la OA2. Al mismo tiempo, si bien el peso de las tipologías de intervención siguió siendo mayoritariamente AP, el mayor número de réplicas introdujo nuevas tipologías, especialmente OEC y, de forma mayoritaria las preguntas (PS y PC) y las experiencias (EP y ESC).

Con respecto al contenido dialógico de las intervenciones y participaciones en el aula, se desarrolló una guía de observación a partir de la evaluación dialógica de Colomina e Ihabar (2018). Esta guía analizaba a través de una escala tipo likert la consecución de un aprendizaje dialógico a partir de la moderación (EDIMO) y de los ítems del cuestionario de autoevaluación docente (CUADOTE) siendo 4 (dialógico), 3 (satisfactorio), 2 (en transformación) y 1 (anti-dialógico) para cada uno de los siete pilares del aprendizaje dialógico. Tanto en la OA1 como en la OA2 los resultados fueron relativamente satisfactorios. Especialmente positivos fueron aquellos vinculados al diálogo igualitario y a la dimensión instrumental, aunque algo peores en la OA2. Los resultados en la creación de sentido, la transformación y la inteligencia cultural

fueron satisfactorios sin prácticamente variación entre la OA1 y la OA2. Y los resultados más pobres se observaron en la «solidaridad» y en la «igualdad de diferencias» dado que, aunque se anima a participara a quien no ha participado y en el caso del inglés se traduce el texto al castellano para una alumna con adaptaciones significativas, no se prioriza claramente a quién participa menos y se excluye a aquellos que previamente no han preparado el texto.

Finalmente, en lo relativo a las entrevistas a las docentes implicadas, el análisis de las mismas se llevó a cabo a través del programa [Atlas.ti](#) mediante la codificación de palabras y el estudio KWIC y KWOC. Los códigos utilizados evidenciaron la percepción de efectividad del marco del programa PROA + por parte del profesorado implicado ya que manifiestan que la docencia compartida resulta ser un elemento potenciador de la efectividad de las tertulias dialógicas por ser capaz de generar un clima de aula seguro y facilitador del diálogo igualitario y de la participación.

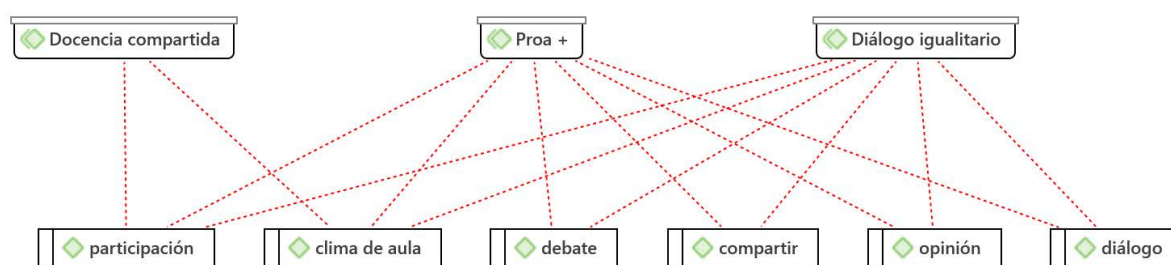


Imagen 35.1.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo es un proyecto en curso, sin embargo, los resultados observados hasta el momento nos permiten plantear algunos elementos y exponer conclusiones preliminares. En primer lugar, al analizar la participación del alumnado en las tertulias dialógicas de forma cuantitativa (OE1) observamos una interacción elevada. Las tertulias dialógicas, en tanto que construcción colectiva del significado y del conocimiento mediante el diálogo desarrollan una educación participativa (Elboj y otros, 2002). Un espacio dinámico y activo en el que los discentes de forma equitativa participan, exponen sus opiniones, escuchan las de otros estudiantes y las construyen de manera colectiva. Así, a lo largo de dos observaciones (OA1 y OA2) con una duración total aproximada de una hora, el número de intervenciones de los estudiantes superó el centenar con una muestra que no alcanzaba los 40 estudiantes. En este aspecto es interesante observar las percepciones de las docentes, entre las que destacan los conceptos vinculados a la «participación», «compartir» y «diálogo».

En todo caso, las tipologías de participación varían de unas intervenciones y secciones a otras dentro de las tertulias dialógicas. Así, en segundo lugar, al evaluar la tipología de participación que se desarrolla en las tertulias dialógicas de forma cualitativa (OE2) el presente estudio ha observado ciertas tendencias, especialmente remarcables son dos. De una parte, la preponderancia de intervenciones de tipo AP, cercanas al texto en las que los discentes no aportan una mínima opinión personal. Paradójicamente es la tertulia desarrollada en inglés (OA1) en la que estas intervenciones fueron numéricamente mayores. Las variables son

múltiples, aunque es probable que el uso de otro idioma lleve a los estudiantes a centrarse más en lo tangible, en el texto, y alejarse de los debates y discusiones con intervenciones de tipo OEC y OAF. Y de otra parte, la aparición, aunque menor, de intervenciones de tipo PS, PC, EP y ESC. Como evidenciaban las docentes en sus entrevistas, la «opinión» y el «debate» son elementos fundamentales de estas tertulias. Así, las intervenciones mostraron no solo la construcción del aprendizaje, sino también su forma, como elemento transformador, generando cohesión social, siendo parte de la vida pública de los discentes, incluyendo elementos personales (ESC y EP), sobre las que se actúa con genuino cuidado (Noddigns, 2012), opiniones y debates que preocupan a la comunidad (Auber *et al.*, 2008; Padrós y Flecha, 2015) y que se trasladan al aula a través de intervenciones de tipo OEC y OAF.

En tercer lugar, el estudio trataba de analizar la percepción del profesorado en torno a esta metodología como recurso para la participación y la formación de una ciudadanía democrática en el aula (OE3). Tanto en las observaciones y en las tipologías de participación, como en la dinámica de aula, concebida como un «clima dialógico» en la guía de observación 2 evaluada a través de los siete pilares se observaba la formación democrática y participativa de este tipo de aprendizaje. Así, no solo se fomentaban las intervenciones, sino el respeto a la participación de todos los discentes de forma equitativa, el pensamiento crítico y los valores democráticos de participación en el aula y en la sociedad.

Finalmente, con respecto al objetivo general (OG) marcado en este trabajo, a saber, valorar el papel de las tertulias dialógicas como metodología para el desarrollo de la participación y consecuentemente la ciudadanía democrática del alumnado de EP los resultados han sido dispares. De una parte, como muestran los resultados, las tertulias consiguen alcanzar un nivel dialógico de la participación en el aula, desarrollan valores de respeto hacia las opiniones ajenas y fomentan el pensamiento social y crítico a través de la lectura y la exposición oral. A pesar de que las intervenciones son de tipo AP mayoritariamente y no se alejan del texto, sí aparecen nuevas tipologías con experiencias y opiniones personales que enriquecen el clima del aula, fomentan el respeto y los valores democráticos en el debate.

Y de otra parte, la propia metodología del aprendizaje dialógico se ve influenciada en estas observaciones por varios elementos de importancia. El primero, la división en secciones fijas que marcan las formas de intervención a lo largo de la tertulia y que, si bien permite el control por parte de los discentes que moderan, pudiera empobrecer la discusión, el debate y, en definitiva, el aprendizaje dialógico. El segundo, el desarrollo de las tertulias en dos idiomas (castellano e inglés) cuya impronta hace variar los resultados de unas tertulias a otras de la misma manera que lo hace la variabilidad de la muestra. Y el tercero, la vinculación en el centro educativo de las tertulias al programa PROA+ tan evidente en las entrevistas a las docentes. Este programa, que parte de un paradigma inclusivo que fomenta la presencia, participación y progreso de todos y todas enmarcado en el programa Next Generation EU, persigue la adquisición de las competencias básicas entre los ciudadanos y ciudadanas, especialmente la interiorización de los valores democráticos. Para ello desarrolla lo que denominan «herramienta palanca», siendo en este centro dos, las tertulias en sí mismas y la docencia compartida. Esta vinculación presenta una variable nueva que se implementa sobre las propias tertulias y que, en palabras de las propias docentes, «potencia el espacio democratizador de las tertulias dialógicas pues contribuye a generar, facilitar y posibilitar un clima de aula seguro en el que el diálogo igualitario puede tener lugar compartiendo opiniones y

generando nuevo sentido». Así pues, queda para futuros análisis, la profundización en este punto en tanto que variable significativa que ha marcado las tertulias y los resultados de las mismas, la docencia compartida se muestra como una herramienta clave para una dinámica de democratización de los roles en las aulas como son las tertulias dialógicas.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A., Flecha, A., Flecha, R., García, C. y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. DOI: 10.1174/113564009788345826.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Comisión Europea (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo COM (2006) 481. Bruselas, 8 de septiembre de 2006
- Flecha, R. (ed.) (2015). Introduction: from «best practices» to successful educational actions. En: *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe. Springer briefs in education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_1
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (vol. 1). Beacon.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (vol. 2). Beacon.
- INCLUD-ED (2012). *Final INCLUD-ED report. Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*. https://crea.ub.edu/projects/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf
- Malagón, J. D. y González, I. (2018) Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 22 (4), 111-132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Padrós, M. y Flecha, R. (2014). Towards a conceptualization of dialogic leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 207-226. DOI: 10.4471/ijelm.2014.17.
- Rapanta, C., Vrikki, M. y Evaugorou, M. (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: rethinking citizenship education. *Curriculum Journal*, 32 (3), 475-494. <https://doi.org/10.1002/curj.95>
- Valls Carol, R., Prados Gallardo, M. M. y Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.

36. Los debates con finalidades democráticas y filosóficas: ¿qué piensan los futuros docentes?⁵⁰

ALBERT IRIGOYEN

Universitat Rovira i Virgili - ISOCAC

albert.irigoyen@urv.cat

JOSEP M. PONS-ALTÉS

Universitat Rovira i Virgili - ISOCAC

josepmaria.pons@urv.cat

Algunos «peros» del aprendizaje cooperativo y la introducción de un desconocido en España: las pedagogías cooperativas

Consideramos que la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) a través del aprendizaje cooperativo/*cooperative learning* (AC) obtiene buenos resultados y da recursos a los docentes para abordar “problemas sociales relevantes” (Pagès y Santisteban, 2012). Sin embargo, a menudo percibimos que el AC es utilizado solo como un método pedagógico desvinculado de valores y que, a menudo, las técnicas de AC son empleadas para aprender a cooperar y no para cooperar para aprender.

En cambio, tenemos la convicción de que el AC y los valores cooperativos deben ser dos caras de la misma moneda. Ya presentamos un estudio inicial (Irigoyen y Pons-Altés, 2023) donde analizamos la puesta en práctica de las pedagogías cooperativas/*pédagogies coopératives* (PC), que reúnen diversas variantes de cooperación para aprender.

En el presente estudio queremos mostrar como las PC también reúnen formas de cooperación para construir colectivo (Connac, 2018, 2020). 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* (DVDP).

El DFDF, desconocido en España y utilizado en Francia, aborda la educación para la ciudadanía a través del ejercicio de la democracia directa, y combina tres grandes requisitos intelectuales del pensamiento reflexivo (Tozzi, 2012): argumentar, problematizar y conceptualizar. El DFDF está considerado como una práctica para tratar la diversidad en el aula y la emancipación del alumnado.

50. Este trabajo forma parte del proyecto «Historia de la Catalunya subalterna contemporánea: alternativas solidarias y cooperativas» (PID2019-109560GB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Albert Irigoyen es investigador predoctoral en formación FI_SDUR (convocatoria de la Secretaria d'Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya).

El diseño de la investigación

En esta investigación mostramos el diseño y la puesta en práctica de dos tipologías de debate virtual: 1) la que denominaremos «clásica» y 2) la que denominaremos «DFDF» o «debate DFDF». Y exponemos primeros resultados y conclusiones.

Muestra del estudio

La muestra de la investigación es de 50 participantes (n=50). 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 en las dos tipologías de debate y por voluntariedad en contestar el cuestionario. La exclusión se ha realizado en el caso de no haber participado en los dos debates.

Objetivos de la investigación

El objetivo principal es identificar la percepción de los estudiantes en esta experiencia de debates. Este objetivo se divide en otros de específicos:

- Identificar las diferencias que concibe el alumnado sobre autonomía, participación y funcionamiento entre las dos estructuras de debate.
- Analizar si el DFDF, según el estudiante, es un instrumento de debate útil para nuestra asignatura, y si lo utilizaría (adaptándolo) en clases de Primaria.

Las preguntas de investigación son:

- ¿Cuál de las dos estructuras de debate les ha hecho participar más, confrontar más ideas y sentirse más cómodos?
- ¿El DFDF es un buen instrumento de debate para nuestra materia universitaria?
- ¿El futuro docente utilizaría el DFDF en su clase de Primaria?

Diseño de la investigación: dos estructuras de debate creadas

Las estructuras de debate se han diseñado para ser aplicadas en Microsoft Teams (MT), programa utilizado por la URV para impartir las asignaturas de modo virtual durante la pandemia de la covid-19. Se diseñaron dos estructuras de debate: la «clásica», que representa la adaptación de la tipología de debate que veníamos desarrollando de manera presencial en las asignaturas de DCS; y el 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).

Estructura de debate clásico

Diseñada para dos grupos de debate (no simultáneos),⁵¹ con la participación del docente en funciones de moderador, sin que el alumnado tenga ningún otro rol que el de participante en

51. Se respetaron los dos grupos donde el estudiante podía escoger matricularse. Así, en el grupo de debate 1 «clásico»: 42 estudiantes; grupo de debate 2 «clásico»: 23 estudiantes.

la discusión. Solo un alumno que participa y ayuda al docente, en cada uno de los dos grupos de debate, en establecer el orden de petición de palabra para salvar limitaciones del MT.

Tabla 36.1. Fases del desarrollo de la estructura del debate clásico

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6	Fase 7
Docente	Docente	Docente	Docente y alumnos	Docente	Docente y alumnos	Docente
Apertura de debate	Explicación normativa debate	Presentación pregunta 1	Debate	Presentación pregunta 2	Debate	Balance

Fuente: elaboración propia.

Las dos preguntas base son:

- Pregunta 1: ¿Creéis que el modelo de prácticas actual es un buen modelo para la carrera de maestro? ¿Qué cambiaríais y qué no?
- Pregunta 2: ¿Qué metodología docente destacarías para impartir Ciencias Sociales? ¿Qué creéis que funciona y qué no?

Estructura de debate DFDF

Se crearon siete grupos de debate, sin la participación del docente y con roles distribuidos entre el alumnado: moderador, sintetizador, observador, participante.

Tabla 36.2. Roles y nº estudiantes en cada grupo

Roles	Nº estudiantes
Moderador	1
Observadores	2
Sintetizador	1
Participantes	6

Fuente: elaboración propia

Tabla 36.3. 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	Obs. y sintetizador
Apertura de debate	Explicación normas de debate	Presentación pregunta 1	Debate (problematizar, argumentar, conceptualizar)	Presentación pregunta 2	Debate (problematizar, argumentar, conceptualizar)	Síntesis final y balance

Fuente: elaboración propia.

Las dos preguntas base del debate fueron:

- 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 convertirlo en debate con nuestros niños?

Instrumento de recogida de datos

En esta investigación se estudia la percepción del alumnado en los dos tipos de estructuras de debate practicados. Para ello se ha utilizado un cuestionario de 10 preguntas, adaptadas de Connac (2020). Son preguntas cerradas escala Likert (1-5),⁵² pero en cada una de ellas deben justificar su elección contestando una subpregunta abierta: «¿Por qué?».

Tabla 36.4. Preguntas del cuestionario, escala Likert 1-5

Preguntas	Escala Likert				
1.- ¿Con el debate DFDF ha habido más confrontación de ideas que con el debate clásico?	1	2	3	4	5
2.- ¿Crees que el debate DFDF ayuda a los estudiantes a aprender a pensar por sí mismos?	1	2	3	4	5
3.- ¿Con el debate DFDF has aprendido más que con el debate clásico?	1	2	3	4	5
4.- ¿La estructura del debate DFDF ayuda a respetar más las reglas de intercambio de palabra que el debate clásico?	1	2	3	4	5
5.- ¿La estructura y organización del DFDF permite respetar más las ideas de los otros que el debate clásico?	1	2	3	4	5
6.- ¿El debate DFDF contribuye a estructurar más las ideas que conforman la argumentación que el debate clásico?	1	2	3	4	5
7.- ¿La estructura del debate DFDF es una estructura de debate que facilita más el surgimiento de ideas que el debate clásico?	1	2	3	4	5
8.- ¿La estructura de debate DFDF permite establecer más contrargumentaciones que la estructura de debate clásico?	1	2	3	4	5
9.- ¿Cuál es la valoración final de la experiencia con el debate DFDF?	1	2	3	4	5
10.- ¿Utilizarías el debate DFDF en el aula de Primaria (adaptándolo)?	1	2	3	4	5

52. Escala Likert 1-5 (1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo).

Primeros resultados

En este punto mostramos los resultados del cuestionario en las respuestas cerradas (escala Likert) y un primer análisis de las respuestas abiertas. En el análisis, mostramos los resultados a elegir de las cinco opciones de la escala Likert, pero también los exponemos, en el gráfico y en el análisis, mediante tres grandes grupos: estar en desacuerdo (opciones 1 y 2 Likert, de color rojo), no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo (opción 3 Likert, de color amarillo) y estar de acuerdo (opciones 4 y 5 Likert, de color verde).

El gráfico 36.1 muestra los resultados de la pregunta 1, si con el debate DFDF ha habido más confrontación de ideas que con el debate clásico. De 50 respuestas, 1 está «totalmente en desacuerdo», 7 «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 33 están «de acuerdo» y 9 «totalmente de acuerdo».

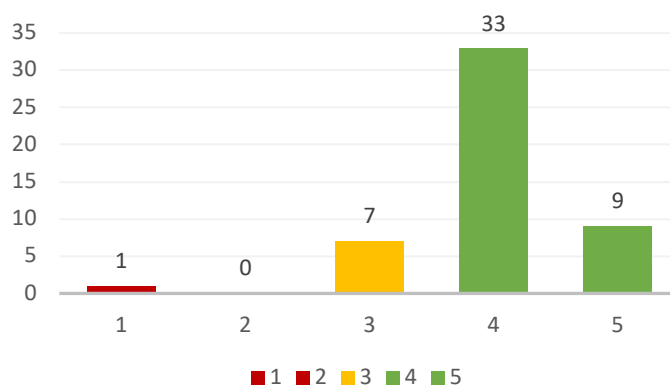


Gráfico 36.1. Pregunta 1: «¿Con el debate DFDF ha habido más confrontación de ideas que con el debate clásico?». Fuente: elaboración propia.

En el análisis cualitativo de la muestra vemos que este 14% se reduciría a favor de las posturas «de acuerdo», ya que dos de ellas se inclinan al decir que «ha habido más aportación de ideas que en el debate clásico» o «sí, pero solo a la segunda ronda de preguntas, porque en la primera era expresar nuestro punto de vista y no tanto una confrontación de ideas». La respuesta totalmente en desacuerdo explica que en su debate DFDF todos defendían las mismas ideas y que no había confrontación. En cambio, en las respuestas «de acuerdo» (4 y 5) expresan que el DFDF facilita una mayor participación de alumnos en el debate, y que la propia estructura ya da la oportunidad de poder hacerlo de una manera pautada y segura.

El gráfico 36.2 muestra los resultados de la pregunta 2, si creen que el debate DFDF ayuda a los estudiantes a aprender a pensar por sí mismos. Del total de 50 respuestas, ninguna persona está en posturas de desacuerdo, 3 «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 27 están «de acuerdo» y 20 «totalmente de acuerdo».

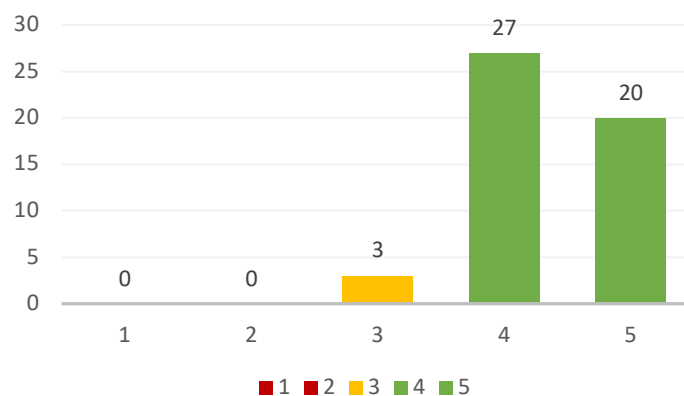


Gráfico 36.2. Pregunta 2: «¿Crees que el debate DFDF ayuda a los estudiantes a aprender a pensar por sí mismos?». Fuente: elaboración propia.

En el análisis cualitativo vemos que el 6% que marca «3» opina que la estructura y la organización del DFDF puede impedir pensar por uno mismo, reproduciendo lo dicho por otro. En cambio, las respuestas «de acuerdo» (4 y 5) valoran que la estructura DFDF «fuerza» a buscar argumentos para defender tu opinión y no dejarte llevar por opiniones de otros.

El gráfico 36.3 muestra los resultados de los estudiantes a la pregunta 3, si mediante el debate DFDF ha aprendido más que con el debate clásico. De 50, 6 personas no están «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 19 están «de acuerdo» y 25 «totalmente de acuerdo».

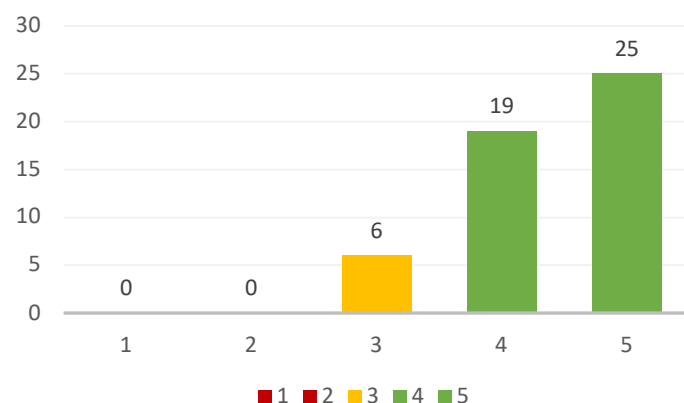


Gráfico 36.3. Pregunta 3: «¿Con el debate DFDF has aprendido más que con el debate clásico?». Fuente: elaboración propia.

En el análisis cualitativo, en las 6 justificaciones del «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 4 de ellas se inclinan a posturas «de acuerdo» porque afirman que han aprendido más mediante el debate DFDF. Las respuestas que se posicionan de acuerdo (4 y 5) valoran los roles, la organización y la normativa del DFDF.

El gráfico 36.4 muestra los resultados de la pregunta 4, si el debate DFDF ayuda a respetar más las reglas de intercambio de palabra que el clásico. De 50, 2 están «en desacuerdo», 4 «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 18 «de acuerdo» y 26 están «totalmente de acuerdo».

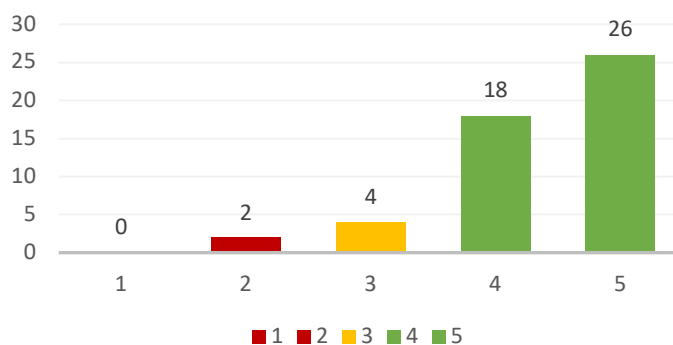


Gráfico 36.4. Pregunta 4: «¿El debate DFDF ayuda a respetar más las reglas de intercambio de palabra que el debate clásico?». Fuente: elaboración propia.

En el análisis cualitativo, de las 4 respuestas que se posicionan como «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 1 estaría más bien «de acuerdo», y las otras 3 afirman que es similar en los dos debates. Las 2 respuestas «en desacuerdo» indican que depende más de los participantes en el debate que de la propia estructura, y que en un grupo de debate había muchas intervenciones por manos levantadas y eso había alterado el orden de participación estipulado. En cambio, las respuestas «de acuerdo» (4 y 5) valoran la normativa y la estructura del DFDF, que hace que se pueda contrargumentar cuando se requiera. Valoran el orden, los turnos para pedir la palabra y un tiempo máximo de participación.

El gráfico 36.5 muestra los resultados de la pregunta 5, si la estructura y organización del DFDF permite respetar más las ideas de los otros participantes que la del clásico. De 50, 2 están «totalmente en desacuerdo», 1 «en desacuerdo», 12 «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 25 «de acuerdo» y 10 «totalmente de acuerdo».

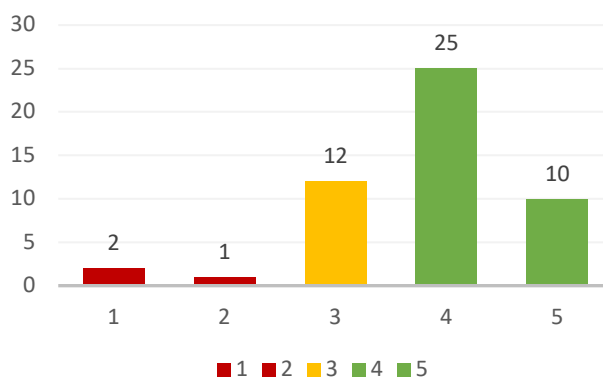


Gráfico 36.5. Pregunta 5: «¿La estructura y organización del debate DFDF permite respetar más las ideas de los otros que la del debate clásico?». Fuente: elaboración propia.

En el análisis cualitativo, 2 de las 12 respuestas de «ni de acuerdo ni en desacuerdo» estarían más bien «de acuerdo». 9 consideran las dos estructuras por igual, y 1 indica que no lo sabe. En las respuestas en desacuerdo, 1 indica que no hay demasiada diferencia y otros 2 creen que el respeto a las ideas divergentes va más allá de la tipología de debate. En cambio, las respuestas que están de acuerdo (4 y 5) valoran los roles de observador y sintetizador, porque aportan que el participante tenga más cuidado y atención a la hora de intervenir.

El gráfico 36.6 muestra los resultados de la pregunta 6, si el debate DFDF contribuye a estructurar más las ideas que conforman la argumentación que el debate clásico. De 50, 1 está «en desacuerdo», 7 «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 24 «de acuerdo» y 18 «totalmente de acuerdo».

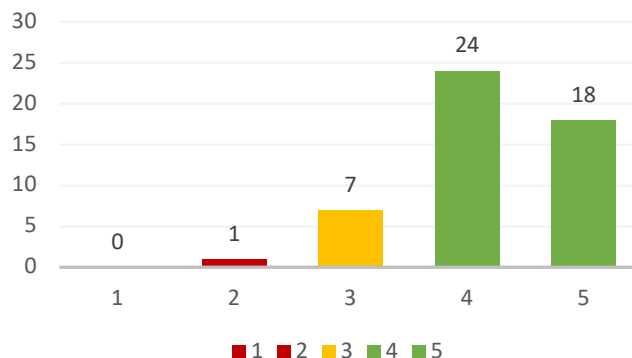


Gráfico 36.6. Pregunta 6: «¿El debate DFDF contribuye a estructurar más las ideas que conforman la argumentación que el debate clásico?». Fuente: elaboración propia.

En el análisis cualitativo, las respuestas posicionadas de acuerdo (4 y 5) valoran la estructura y organización pautada del DFDF para tener el tiempo suficiente para pensar y hablar. También indican que el hecho de que haya más confrontación permite reestructurar tus propias ideas con otras de nuevas. En la única respuesta «en desacuerdo» indica que en cualquier tipo de debate deberías ser capaz de estructurar una argumentación.

El gráfico 36.7 muestra los resultados de la pregunta 7, si el DFDF es una estructura de debate que facilita más el surgimiento de ideas divergentes que la del clásico. De 50, 1 está «en desacuerdo», 15 «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 17 «de acuerdo» y 17 «totalmente de acuerdo».

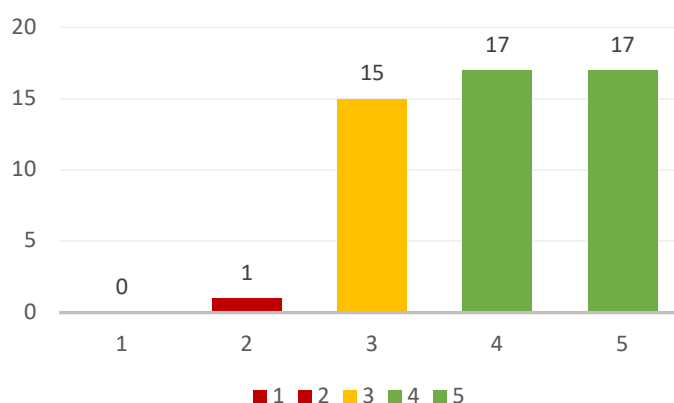


Gráfico 36.7. Pregunta 7: «¿El debate DFDF es una estructura de debate que facilita más el surgimiento de ideas divergentes que la del debate clásico?». Fuente: elaboración propia.

En el análisis cualitativo, de las 15 respuestas «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 4 justifican que facilita más el surgimiento de ideas divergentes, por lo tanto, se posicionan «de acuerdo».

En la única respuesta «en desacuerdo», indica que en el DFDF participa menos gente. En las respuestas posicionadas de acuerdo (4 y 5) valoran que la estructura DFDF promueve más la participación, el intercambio de ideas y la confrontación de posturas.

El gráfico 36.8 muestra los resultados de la pregunta 8, si el debate DFDF permite establecer más contrargumentaciones que el clásico. De 50, 3 participantes están «en desacuerdo», 18 «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 15 «de acuerdo» y 14 «totalmente de acuerdo».

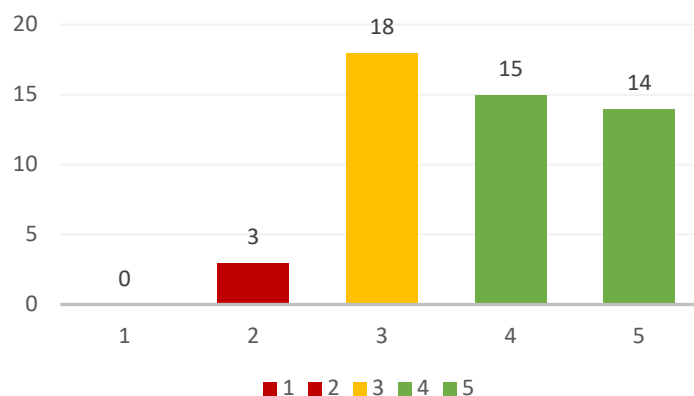


Gráfico 36.8. Pregunta 8: «¿El debate DFDF permite establecer más contrargumentaciones que el debate clásico?». Fuente: elaboración propia.

En el análisis cualitativo, de los 18 que eligen «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 8 de ellos indican que, en las dos estructuras de debate por igual, 4 que esto lo propicia la pregunta y no la estructura/organización del debate, 5 muestran que la estructura/organización lo facilita, es decir, estarían «de acuerdo». En las respuestas posicionadas de acuerdo (4 y 5) valoran que en el DFDF han podido confrontar ideas, y que en el debate clásico tenían la sensación de exponer una idea detrás de la otra.

El gráfico 36.9 muestra los resultados de la pregunta 9 sobre cuál es la valoración final de su experiencia con el debate DFDF. De 50, 12 se muestran «de acuerdo» y 38 «totalmente de acuerdo». Nadie se muestra «en desacuerdo» ni «ni de acuerdo ni en desacuerdo». Destaca que el 76% (38 de 50) lo marca como «5» en la escala de Likert (1-5).

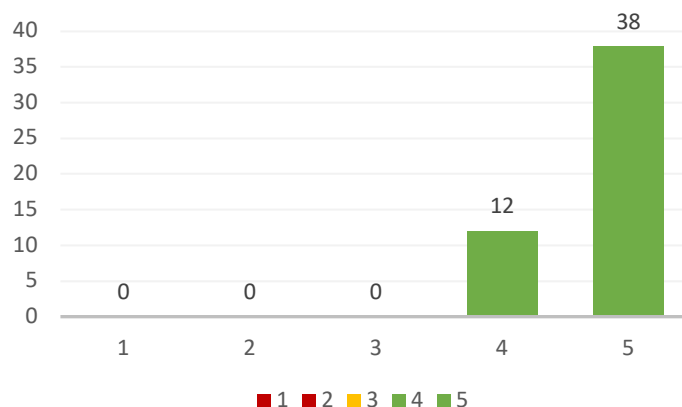


Gráfico 36.9. Pregunta 9: «¿Cuál es la valoración final de la experiencia con el DFDF?». Fuente: elaboración propia.

En el análisis cualitativo, los estudiantes ensalzan el debate DFDF. Afirman que rompe con los debates «típicos» y que permite un debate a la vez dinámico y ordenado, donde los estudiantes que no suelen hacerlo se animan en participar porque se trata de una estructura cómoda y respetuosa.

El gráfico 36.10 muestra los resultados de la pregunta 10, si utilizarían el DFDF (adaptado) en el aula de Educación Primaria. De 50, 2 no están «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 10 están «de acuerdo» y 38 «totalmente de acuerdo».

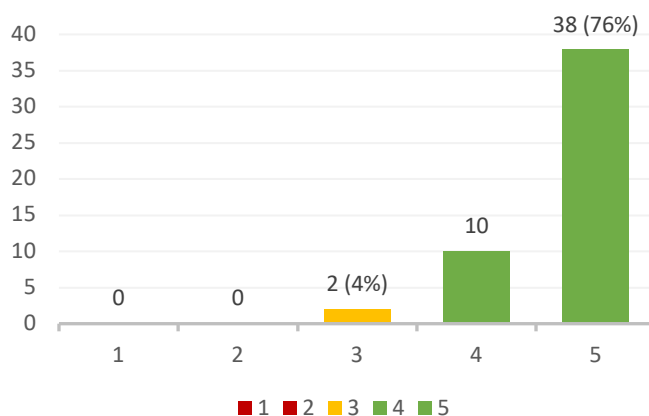


Gráfico 36.10. Pregunta 10: «¿Utilizarías el debate DFDF en el aula de Primaria (adaptándolo)?». Fuente: elaboración propia.

En el análisis cualitativo, en las 2 respuestas «ni de acuerdo ni en desacuerdo», el participante 37 indica que lo utilizaría a «CM o CS porque tienen más capacidad crítica» y el participante 38 manifiesta que «a niños tan pequeños no se les debería de exigir su opinión». En cambio, las respuestas posicionadas de acuerdo (4 y 5) valoran que el DFDF es un descubrimiento y les parece muy interesante para iniciar al alumnado en el debate, por ser una estructura que ayuda en la participación y aporta confianza para defender tus ideas. También destacan el hecho de trabajar los diferentes roles con el alumnado.

Primeras conclusiones

El objetivo de este estudio era identificar y analizar las percepciones de los estudiantes en la práctica de dos tipologías de debate. Hemos utilizado un cuestionario escala Likert (1-5) añadiendo repreguntas de respuesta abierta, las cuales, en estudios futuros analizaremos con más precisión con el programa [Atlas.ti](#), junto con las anotaciones recogidas en el diario de campo docente.

En cuanto a los objetivos y las preguntas de investigación de este estudio, identificamos muchas diferencias de autonomía, de tipología de participación y de funcionamiento entre las dos estructuras, siendo el DFDF el debate con el que el alumnado afirma que ha mostrado una participación más activa, donde ha confrontado más las ideas y donde está más a gusto y con confianza para debatir. Comparten también que el DFDF es un instrumento de

debate útil para la asignatura, y la gran mayoría de nuestros participantes lo destacan como un gran descubrimiento que utilizarían en sus clases de Primaria.

En definitiva, en estos primeros resultados mostramos que el DFDF se considera un instrumento de calidad que tiene una estructura que facilita y anima al intercambio de ideas y, al producirse, el estudiante descubre puntos de vista diferentes de los suyos y conoce mejor a los compañeros. Y desarrolla hábitos reflexivos activos en el alumnado, que cuestiona otras afirmaciones y se interesa en el origen del conocimiento.

Aun así, vemos que los participantes marcan algunos riesgos que ya son mostrados por Connac (2020, 149): alumnos que dicen estar de acuerdo, sin estarlo, con lo que afirma otro; alumnos que pueden desviarse en discusiones demagógicas; alumnos con riesgo psicossocial, es decir, el moderador puede dejar hablar a los mismos estudiantes por ser más carismáticos o con más oratoria.

Este estudio aporta una primera investigación sobre el DFDF, desconocido en España, con la limitación de adaptar estructuras de debate presenciales al mundo virtual. Aunque los resultados mostrados ya son bastante concluyentes, en futuros trabajos utilizaremos el DFDF de manera presencial para analizar, así, toda su potencialidad.

Referencias bibliográficas

- Connac, S. (2018). Les discussions à visées démocratiques et philosophiques: Quelles pensées réflexives développées ? *Spirale-Revue de Recherches en Education*, 62, 103-112. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0103>
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Sciences Humaines.
- Gavaldà, A. (2000). Com abordar els valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- Irigoyen, A. y Pons-Altés, J. M. (2023). Aprendizaje cooperativo y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): formación de docentes a partir de problemas sociales relevantes. En: M. E. Cambil Hernández, A. R. Fernández Paradas, N. de Alba Fernández (coords.). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (779-787)*. Narcea.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.) (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chronique Sociales.

37. Una propuesta metodológica innovadora para el aprendizaje de la ciudadanía desde la reflexión histórica y del patrimonio

CATALINA GUERRERO ROMERA

Universidad de Murcia

cgromera@um.es

JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ MUÑOZ

Universidad de Murcia

josesantiago.alvarez@um.es

Introducción

Este trabajo presenta una experiencia y algunas reflexiones de un proyecto de investigación que se está realizando en la Región de Murcia de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia a través del grupo de investigación DICSO de Didáctica de las Ciencias Sociales. El proyecto se denomina «El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: Una propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad» y tiene como finalidad investigar y desarrollar propuestas metodológicas innovadoras para la enseñanza del pensamiento histórico y geográfico del alumnado de Educación Primaria en nuestra Región, principalmente materiales, unidades didácticas o recursos para la enseñanza de las Ciencias Sociales (historia, patrimonio, museos...) preferentemente en 5.º o 6.º de Primaria.

La propuesta que se presenta sigue el enfoque de competencias de pensamiento histórico y ciudadano. Este modelo busca un aprendizaje de la historia y en general de las Ciencias Sociales desde una perspectiva más competencial y centrada en el alumnado y en la elaboración, construcción y representación del conocimiento a partir de diferentes estrategias de trabajo, es decir, ir más allá de la memorización y acumulación de hechos, conceptos, fechas, para que el alumnado comprenda la historia (Sánchez, Campillo y Guerrero, 2020).

Se trata de desarrollar lo que llamamos el pensamiento histórico. Autores como Seixas y Morton (2013) han especificado en seis grandes conceptos este pensamiento histórico: relevancia histórica, fuentes y evidencias/pruebas históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia.

Con el pensamiento histórico se favorece un aprendizaje más activo desde una perspectiva constructivista, en la que se produzca un aprendizaje de los métodos y técnicas de la investigación histórica y de habilidades cognitivas más complejas que vayan más allá de la memorización y repetición de los contenidos históricos (Sáiz y Fuster, 2014). Con ello se pretenden superar algunas de las dificultades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en las que ha predominado una enseñanza memorística basada principalmente en la mera

transmisión, lo que no fomenta una motivación e interés del alumnado por los conceptos históricos y el desarrollo de competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Guerrero, 2022).

Es por ello necesario fomentar una enseñanza más activa y menos memorística con propuestas didácticas que fomenten estas competencias y que estén apoyadas por el uso de recursos digitales y modelos de gamificación más acordes con los nuevos modelos de enseñanza de las ciencias sociales (Gómez *et al.*, 2020). En este sentido, en las tecnologías de la información y la comunicación reside un potencial recurso para todas las áreas de Educación Primaria, ya solo por la mera naturaleza motivacional. No obstante, su funcionalidad se hace más patente en el área de Ciencias Sociales ante las posibilidades que dota internet y la tecnología para acercar escenarios geográficos e históricos al escenario educativo, siendo cada vez más las aplicaciones que son de utilidad para acotar los conocimientos de esta disciplina científica.

Acompañando la enseñanza de la historia se halla íntimamente relacionado la adquisición de la ciudadanía. Desde el estudio del pasado, el ser humano comprende los modelos de ciudadanía que han existido y dotan de sentido al que existe en la actualidad. Elementos tan comunes como las políticas o, de forma específica, la constitución, hacen entender el presente actual de derecho y libertades. De esta manera, desde la educación, se dota de un importante soporte para poder educar al respecto y tener ciudadanos competentes, capaces de actuar en el entorno con una actitud crítica y reflexiva. Más aún desde la disciplina de las ciencias sociales, por medio de las cuales se estudia las múltiples relaciones del individuo como ser social (Pagès, 2007).

Más concretamente, se ha de señalar también el potencial del patrimonio el cual no se adscribe a un área curricular o disciplina en concreto, sino que se manifiesta en educación y sociedad como elementos interdisciplinarios. El estudio y análisis de los contenidos curriculares desde el propio patrimonio hace más comprensible y menos abstracto el aprendizaje, de manera que se conforma un contexto funcional para la adquisición de los contenidos asociados a este elemento patrimonial. Además, incluye un componente de identidad y culturas de manera que el propio estudiante puede identificar en el patrimonio el significado de su ser y la actualidad del mismo, ya sea desde la propia clase o el recurso didáctico de las salidas escolares, donde se pueden apreciar en vivo y constatar de primera mano lo aprendido (Oriola, 2019).

Además, dota del acceso a una serie de competencias genéricas digitales, junto a otras específicas del área como la geolocalización, que contribuye a la formación ciudadana, papel primordial ante una sociedad cada vez más digitalizada en la que varias de las acciones se hacen desde los espacios virtuales. Por lo cual, los docentes han de procurar diseñar acciones que conlleven una alfabetización digital, en lugar de tomar los recursos digitales como medio de soporte donde el alumnado toma un rol pasivo ante la interacción con este tipo de recursos.

Por consiguiente, ante la necesidad de dar difusión de experiencias digitales en Educación Primaria, especialmente en el área de Ciencias Sociales donde son escasas, se presenta una experiencia de enseñanza de la historia en el sexto curso de Educación Primaria organizada en siete sesiones en el que el uso de los recursos digitales supone la vertebra metodológica de toda la acción didáctica.

Propuesta didáctica

Currículo y temporalidad

La presente intervención se articula de acuerdo a lo expuesto en el decreto nº198/2014 de 5 de septiembre por el cual se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Tomando como referencia lo anotado en el anexo 1, relativo a la distribución temporal, la asignatura de Ciencias Sociales en el sexto curso de Educación Primaria de un total de dos horas a la semana. En este sentido, establece la articulación de una unidad didáctica organizada en siete sesiones de una hora cada una. Temporalmente se ubica al inicio del tercer trimestre del curso escolar 2021/2022.

En la misma, de acuerdo con el decreto autonómico expuesto anteriormente, se instruyen los siguientes contenidos: Hechos, acontecimientos y personajes de la primera mitad del siglo XIX en España, Manifestación artísticas-expresivas de la primera mitad del siglo XIX en España, la medición del tiempo, el trabajo con fuentes históricas, la dramatización y la utilización de las tecnologías de la información y comunicación: creación de recursos, espíritu crítico y espacios cooperativos.

Metodología

Para la implementación de esta propuesta de intervención se han establecido una serie de principios metodológicos entre los que destacan: el aprendizaje significativo, la globalización, la atención a la diversidad y el principio de actividad. A su vez, esta base metodológica se especifica en una serie de estrategias que especifican la praxis educativa, estas son:

- Aprendizaje cooperativo: es el principal agrupamiento para la intervención puesto que en todo momento se delimita las funciones de cada integrante del grupo de manera que se trabaja también el proceso de trabajo y no se centra todo en el producto. Basado en la interdependencia positiva, es decir, lo que hace uno es necesario para lo que hace otro, de manera que si todos no trabajan no lleva a fin el trabajo. Además, permite ajustar el cometido a las necesidades y posibilidades de cada participante, posibilitando que todos se sientan útiles y sean parte partícipe del proyecto.
- ABProyecto: se parte de los interrogantes del alumnado para articular un proceso de búsqueda que ayude a obtener información para dar respuesta a las preguntas planteadas. Las respuestas pueden ser plasmadas de múltiples formas, desde un informe hasta una dramatización. También resulta una excelente oportunidad para educar en la reflexión y la crítica de la búsqueda de información.
- Aprendizaje basado en el juego: se toman componentes de juegos ya creados para crear en la instrucción o refuerzo de los contenidos trabajados. Se utiliza de forma puntual y no es una constante, puesto que, de esa forma, sería gamificación, fácilmente confundible a la hora de establecer metodologías.
- *Role playing*: se realiza la representación de situaciones reales a fin de poder eliminar la abstracción y dotar de un aprendizaje más real y de más contacto con lo sucedido realmente. Involucra un importante componente motivacional que será de mayor

atracción para el aprendizaje y, además, posibilita trabajar uno de los elementos transversales de la Educación Primaria: la comunicación oral.

Sesiones

Sesión 1. Introducción de la unidad

La unidad didáctica se dió inicio desde la cola del patio donde el alumnado recibirá una entrada como si fuera a un museo, en el mismo pone: «Bienvenido al museo de la primera mitad del siglo XIX». Además, se le dotó a cada uno una tablet para que con la App TeaCapps para la lectura de los códigos QR que había por el camino hacia el aula. De esta forma, por el pasillo y las escaleras se colgó varios códigos QR que contenían palabras clave como desamortización o constitución, o cuadros como la entrada de Fernando VII o El levantamiento del 2 de mayo. Conforme iban decodificando los códigos, fueron anotando lo que habían visto y lo que sabían dentro de la app Google Keep, de manera que los integrantes del grupo cooperativo podían aglutinar sus conocimientos previos en un mismo documento. Al llegar a clase el grupo se puso en confrontación lo que sabían para así extraer un producto común a modo de conocimientos previos. Finalmente, en gran grupo, se comentó las conclusiones para que, en un mural de aula, se puso lo que sé y lo que no sé, así se tomó mayor consideración en las siguientes sesiones sobre aquello que no sabían.

Para finalizar se visualizó un vídeo documental sencillo de 10 minutos acerca de la España de la primera mitad del siglo XIX. Este fue utilizado por medio de la aplicación Edpuzzle la cual permitió que se dieran parones para introducir cuestiones de repaso o de despertar de la curiosidad. Así, se pidió para la siguiente sesión que cada niño/a piense cuestiones que le resultan de importante interés en relación con los contenidos abordados.

Sesión 2. Desarrollo I

Al empezar el cole se introdujo los papeles con las cuestiones en una caja denominada: «la caja de la sabiduría». Se fueron sacando las cuestiones y aglutinándolas por núcleos conceptuales, tomando en consideración los siguientes de acuerdo con los contenidos instruidos:

- 1. Guerra de independencia
- 2. Constitución de 1812
- 3. Reinado de Fernando VII
- 4. Época de Isabel II (I)
- 5. Época de Isabel II (II)

Cuando las cuestiones fueron organizadas, se repartió el tema a cada uno de los grupos cooperativos que habían (5 grupos de 5 integrantes cada uno). Estos con las tablets fueron buscando información y la fueron recopilando en la app Murally donde iban recogiendo información de acuerdo a los interrogantes planteados. Se reforzó el trabajo desde el área de Conocimiento Aplicado para dotar de más tiempo en tal tarea.

Sesión 3. Desarrollo II

En la tercera sesión, una vez tenían toda la información recopilada, realizaron en una plantilla de Canva una recopilación de las respuestas de forma ilustrativa la cual habían empezado a idear desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Por lo cual, al inicio de la sesión terminaron las presentaciones y comenzaron el momento de las exposiciones tomando como principal medio de apoyo las plantillas de Canva. Al final de cada representación, cada grupo valoró cuantitativamente y cualitativamente la presentación realizada desde un formulario Google. Además, cada grupo elaboró 10 preguntas en la *app* evaluativa de Plicker para valorar el conocimiento de los alumnos respecto a lo expuesto. Posteriormente, en Matemáticas, hicieron un estudio estadístico de los resultados obtenidos, lo cual sirvió como soporte para el refuerzo en las siguientes sesiones.

Sesión 4. Desarrollo III

Con la asimilación y estudio de los contenidos desde su naturaleza teórico-práctica, es el momento de incluirle un enfoque contextual y significativo que permita dotar de una mejor adquisición en los esquemas de conocimiento del alumnado al otorgar de una utilidad a lo aprendido desde una situación real. Planteamiento que deberán abordar por grupos cooperativos para dar respuesta a un problema que se encuentra en el enunciado, en este caso:

El científico ha roto su máquina del tiempo y ha traído de vuelta a personajes de diferentes épocas, la única forma de traerlos de vuelta a su época es ubicándolos en la máquina en orden cronológico. Únicamente sabemos 5 datos que lleva consigo cada personaje. Justifica el porqué de esa secuencia y orden de cada uno en esa linealidad.

Para la obtención de los datos debían de decodificar los pódcast que estaban inscritos en códigos QR. Por lo tanto, debían recopilar los datos adivinando quién era y, finalmente, ordenar cronológicamente su aparición. La presentación de la respuesta fue realizada desde la Tablet por medio de la *app* Time Toast, adjuntando fotos extra e información. En este caso, los personajes fueron: Isabel II, Espartero, Narváez, Fernando VII y José I. Estos expusieron sus resultados en la página Loomio para debatir al respecto, además generaron códigos QR para dar acceso a la respuesta al resto de compañeros del centro educativo.

Sesión 5. Ampliación

Llegó el momento en el que se realizó la dinámica del preguntón. Inicialmente, en un Google Doc de clase cada grupo iba incluyendo cinco cuestiones sobre curiosidades concretas de lo explicado, estos se fijaron en lo que ya redactaban para no repetir. Por lo cual, se constituían un documento de 25 cuestiones. Posteriormente, en grupos debían de buscar la respuesta en Internet a las preguntas planteadas, señalando la fuente encontrada en cada respuesta. Una vez se contestaron todas, las respuestas fueron debatidas en gran grupo. Cada grupo se encargó de cinco cuestiones para hacer una diapositiva ilustrativa de la respuesta, obteniendo entre toda una presentación final llamada: Curiosidades de la primera mitad del siglo XIX.

Sesión 6-7. Dramatización y videoforum

Se inició la clase haciendo una asamblea para resaltar la inquietud que había respecto a lo enseñado en esa parte de la historia para anotar los «Que hubiera pasado si...». De esta manera, cada grupo debió de acotar cada uno de los cinco seleccionados para hacer una dramatización, en colaboración del área de Educación Física, para representar una situación hipotética de qué hubiera pasado.

Las representaciones fueron grabadas en el área de Lengua Castellana y Literatura para subir los vídeos en privado a la web de vídeos Vimeo. Así, en la última sesión se realizó una exposición de todos los cortos y se debatió sobre si era coherente o no.

Como último paso, a fin de poner un broche final a la unidad, cada alumno se creará un nombre de experto de cine donde en un «tweet» (pieza de papel en forma de pájaro azul) exponga una valoración o conclusión de todo el trabajo desarrollado en la unidad, remarcar el límite de 140 caracteres al igual que se da en la red social. Todos los papeles se pegarán en el mural de twitter junto a los hashtags (las palabras clave del tema).

Discusión y conclusiones

El presente trabajo supone una propuesta de innovación que deja de atrás un recurso de referencia en la enseñanza de la historia: el libro de texto, visible como verdad única ante el estudio del recorrido de los acontecimientos en nuestra civilización. De esta manera, este recurso se ve sustituido por la implementación de un entorno educativo digital que hace menos abstracta la historia y abre puerta a un campo de información que permite ver el estudio de la historia desde diferentes perspectivas y recursos. Todo ello evoca al fin principal: el aprendizaje, hace funcional y significativo al sustituir la lectura y la acción pasiva del alumnado por una iniciativa de enseñanza-aprendizaje en el que los propios discentes son los protagonistas y dinamizadores.

Además de lo relativo al conocimiento histórico, se accede a una serie de aprendizajes de importante utilidad en relación a la competencia digital ya que el alumnado adquiere conocimientos a la vez que se hacen hábiles en el uso de los recursos tecnológicos.

En primer lugar, cabe resaltar la manipulación en la lectura de códigos QR y la generación de los mismos por parte del alumnado. Cada vez son más los establecimientos y empresas que disponen este tipo de recursos para dotar de acceso a información como inscripciones o cartas de menú, por lo cual, el alumnado se va a familiarizar con este tipo de material que está al orden día en nuestra sociedad, siendo capaces de crear los suyos propios en su futuro laboral.

Otro de los aprendizajes se desarrolla en cuanto a la búsqueda de información desde el portal de Internet. Vivimos en una sociedad en la que los seres humanos están cada vez más expuestos a información, viviendo un proceso de sobreinformación que hace necesario el trabajo de la actitud reflexiva y crítica para determinar aquello que es útil o no. De esta manera, este resulta uno de los aprendizajes principales y de importante funcionalidad para el presente y futuro del alumnado puesto que será un base de trabajo para las siguientes etapas educativas, de manera que accedan a la universidad siendo conscientes de las fuentes y la veracidad de la información (Hernández *et al.*, 2015).

Con la covid-19 se ha incrementado la forma de trabajar desde entornos colaborativos virtuales puesto que supone un importante ahorro de recursos, de modo que se está instaurando como la nueva filosofía de trabajo en empresas privadas y administraciones públicas. En esta intervención se aplican realidades virtuales cooperativas para que el alumnado pueda establecer una forma de trabajo más allá de lo humano, poniendo en contacto por primera vez en este tipo de herramientas haciendo un uso responsable y respetuoso de las mismas. Este aprendizaje permitirá el trabajo colaborativo virtual desde una perspectiva más madura en etapas posteriores (Coronel *et al.*, 2020).

El diseño de materiales vía online resulta una de las herramientas que mayor protagonismo ha adquirido en los últimos años, visible en el crecimiento del número de páginas y *app* destinadas para tal fin. En este caso, se aplican diferentes modelos de presentación que los alumnos han de diseñar, no solo supone un proceso de aprendizaje plástico y visual, sino que también permite que estos aprendan a sintetizar la información desde diferentes formatos de soportes visuales: trípticos, ejes cronológicos, presentaciones, folletos... Además, incluye la manipulación de otros recursos digitales como fotos, vídeos, sonidos... aunando en un mismo producto un sinfín de aprendizajes digitales, fácilmente vinculables a los de las áreas (Del Moral *et al.*, 2019).

Por último, en cuanto a los aprendizajes digitales funcionales, se pone de manifiesto la grabación y edición de vídeos. Estamos expuestos debido a las redes sociales y otros portales, al visionado de vídeos, lo que supone un atractivo para captar la atención y aprender. Por ello, con nuestro alumnado, debemos dar un paso más allá de la visualización, hacer a ellos sus propios diseñadores para que diseñen sus propios vídeos, siendo entes activos en este tipo de recursos digitales. Podrán verificar la utilidad que comporta la creación de materiales audiovisuales para el resto de usuarios de la red además de que puedan generar vídeos para diferentes motivos: personales o académicos.

Todos los aprendizajes enumerados dan pie a una reflexión acerca de la didáctica con el uso de los recursos digitales. En muchas ocasiones, los docentes alardean de la creación de un entorno digital desde el diseño y puesta en marcha de intervenciones en el que los alumnos son usuarios pasivos, se limitan a ver una pizarra digital o ver un vídeo. El mero cambio del soporte no supone la creación de una pedagogía digitalizada, al contrario, transmite una visión errónea de lo que esto supone. Por ello, se han de articular acciones en la que el alumnado sea el protagonista de la acción, articulando herramientas digitales para la creación de productos que sean de vitalidad para el desarrollo de la secuencia didáctica. Siguiendo tal precepto, además de enseñar lo específico del área, estamos dotando de una alfabetización digital, es decir, preparando a las nuevas generaciones para hacer un uso útil de las tic más allá de la generación de contenido por medio de sus redes sociales, de funcionalidad para su futuro laboral y académico (Belmonte *et al.*, 2021).

Dentro del área de las Ciencias Sociales, dado la estrecha vinculación con la realidad social y cultural, hace fácil la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, escasas son las aportaciones científicas que hacen alusión a este tipo de recursos del siglo XXI en la docencia de esta área. Por lo cual, se pone de manifiesto la necesidad de mejorar la formación del profesorado en la pedagogía digitalizada para haga un verdadero uso de las mismas y, además, que los docentes realicen una actividad de divulgación de las experiencias desarrolladas de manera que sirvan como soporte de aliento y motivación para

que el resto de docentes, más obsoletos o poco motivadas, den una inclusión funcional de las tecnologías de la información y la comunicación en su praxis docente.⁵³

Referencias bibliográficas

- Belmonte, M. L., Álvarez-Muñoz, J. S. y Hernández-Prados, M. A. (2021). TIC y ocio familiar durante el confinamiento: agentes involucrados. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33938>
- Coronel, P. C., Herrera, D. G., Álvarez, J. C. y Zurita, I. N. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje durante la pandemia del covid-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 121-142. <https://dspace.ucacue.edu.ec/handle/ucacue/8882>
- Del-Moral, M. E., Bellver, M. C. y Duque, A. P. G. (2019). Evaluación de la potencialidad creativa de aplicaciones móviles creadoras de relatos digitales para Educación Primaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1866
- Gómez, C. J., Chaparro, Á., Felices, M. M. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.49.1.2020.65-74>
- Guerrero-Romera, C. (2022). The perceptions of pre-service teachers regarding the teaching methodology of Primary Education Social Science Teachers. En: M. Martínez-Hita, C. J. Gómez-Carrasco y P. Miralles-Martínez (eds.). *Cases on historical thinking and gamification in social studies and humanities education* (pp. 246-238). IGI Global.
- Hernández, G. A. H., Romero, O. L. D. y Nava, C. E. G. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el nivel de educación primaria a través del uso de las TIC en el campo formativo de lenguaje y comunicación. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 53, a315-a315. <https://doi.org/10.21556/edutec.2015.53.260>
- Oriola Requena, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (3), 535-553. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13>
- 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. *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (34-3), 57-76. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>

53. Nota: Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: Una propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad» (20874/PI/18) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia

Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 82, 47-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04>

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.

38. Cultura democrática y evaluación: gamificación en Didáctica de las Ciencias Sociales

JORGE PÉREZ BURGUEÑO

Universidad de Castilla-La Mancha

jorgepb96@gmail.com

GEMA SÁNCHEZ EMETERIO

Universidad de Castilla-La Mancha

Gema.sanchez@uclm.es

Introducción

Es necesario que la educación formal contribuya al desarrollo competencial de situaciones que pueden darse en la vida cotidiana, interviniendo en que los estudiantes adquieran aprendizajes que favorezcan el ejercicio de la ciudadanía democrática y que les sirvan para responder a ciertos desafíos a los que deberán enfrentarse. Para que ello ocurra, los docentes deben propiciar un aprendizaje que resulte, además de significativo, emocionalmente positivo, ya que desde las neurociencias se muestra cómo el papel de las emociones es clave para la mejora del aprendizaje (Caballero, 2017; Mora, 2017; Ruíz, 2020).

En este sentido, desde hace tiempo se vienen cuestionado algunos instrumentos de evaluación o la forma en la que se aplican (Díaz, 1994; Moreno, 2010) a la vez que han crecido los estudios que los relacionan con la ansiedad (Torrano-Martínez *et al.*, 2017; Sairitupac, *et al.*, 2020). En contrapartida, la gamificación se presenta como una metodología motivadora que contribuye a aumentar la atención y el interés del alumnado. Por ello, se plantea que reduciendo la ansiedad y aumentando la motivación mejorará también su aprendizaje, a la vez que se trabajan contenidos desde un enfoque de adquisición de cultura democrática

Debido a ello, se propone un proyecto de innovación docente destinado a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria basado en el diseño y la aplicación de un videojuego tipo *escape room* como instrumento de evaluación de contenidos sobre el descubrimiento y la conquista de América. La elección temática responde en cierto modo a los planteamientos de Moreno-Vera (2018) y Pagès (2019), de ahí que se haya seleccionado un tema socialmente relevante e históricamente controvertido con el que podremos analizar sus repercusiones pasadas, presentes y futuras desde el fomento de una ciudadanía democrática.

Ciudadanía democrática, crítica y global para responder a desafíos del siglo XXI

Uno de los retos de la escuela es preparar al alumnado para afrontar de una manera más realista y relevante los desafíos que les deparan en el actual mundo globalizado. Tal y como afirma Jagland, «el objetivo no es enseñar a los alumnos qué es lo que deben pensar, sino cómo

pensar para poder moverse en un mundo donde no todos piensan como ellos» (Consejo de Europa, 2018, p. 8). Para conseguirlo es necesario educar en competencias, despertar el pensamiento crítico y fomentar aprendizajes activos que trabajen valores, actitudes, habilidades y conocimientos propios de una ciudadanía democrática. Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de ciudadanía democrática? El Consejo de Europa (2010) la define como el conjunto de prácticas y actividades formativas que aportan a los alumnos los conocimientos y las competencias necesarias para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas.

En este sentido, uno de los objetivos de la asignatura de Geografía e Historia es preparar a los estudiantes para «su futuro papel de ciudadanos del mundo» (Pagès, 2019, p. 24). Esta materia contribuye a la creación de identidades, al desarrollo del pensamiento crítico y facilita la comprensión de los procesos, derechos y deberes que rigen la sociedad actual.

En línea con lo que recuerda Moreno-Vera, la concepción tradicional que relacionaba la historia con la mera memorización de sucesos y fechas ha ido quedando atrás en boga de «visiones más complejas que permitan a los estudiantes comprender de manera crítica los sucesos del presente a partir de los contenidos del pasado» (2018, p. 17). Además, este autor plantea una propuesta didáctica para trabajar la historia a partir de problemas socialmente relevantes para fomentar el pensamiento crítico. Pagès (2019), por otro lado, habla de estudiar contenidos históricos controvertidos para que el alumnado analice sus repercusiones pasadas, presentes y futuras, como es el caso que ocupa los contenidos que sirven de guía en la propuesta.

En suma, nos encontramos ante una labor para nada sencilla, pues no basta con adquirir una serie de conocimientos y competencias, sino que, además, debemos hacer frente a la desigualdad y a las desventajas estructurales (Consejo de Europa, 2018). A la vez, se considera necesario prestar atención a la brecha digital, puesto que no solo crea nuevas desigualdades, sino que también refuerza las existentes (Consejo de la Unión Europea, 2022). Por esto mismo, es importante trabajar la competencia digital ya que afecta a la igualdad de oportunidades y repercute en la vida cognitiva, física, social y emocional de los estudiantes (Consejo de la Unión Europea, 2022). En efecto, las TIC plantean retos, pero también crean oportunidades, simplemente debemos aprender a aceptar esa incertidumbre y sacar provecho de ella, articulando respuestas creativas ante desafíos complejos. Esta visión, junto al enfoque democrático de los contenidos, contribuyen, a su vez, al fomento de una ciudadanía crítica en la que las emociones de los estudiantes sean tenidas en cuenta, además de la adquisición competencial en tecnología.

Gamificación en el aula

El término «gamificación» fue acuñado inicialmente por Nick Pelling en 2002, refiriéndose a ella como la aplicación de interfaces propias de videojuegos a dispositivos electrónicos (Pelling, 2011). Esta definición dista mucho de lo que entendemos hoy en día por dicho concepto y, quizás, una más aceptada en la actualidad podría ser la que presentan Deterding *et al.* (2011), que entienden que la gamificación es la técnica que utiliza «elementos propios del diseño de juegos en contextos ajenos a ellos».

Son muchas las investigaciones que avalan su uso en el aula, coincidiendo en que mejora la predisposición y la motivación de los alumnos. Acosta (2022) alude a esto en sus con-

clusiones, donde asegura que esta herramienta resulta de mayor utilidad en asignaturas prácticas. De Soto (2018) afirma que, aunque son divertidas y fomentan la participación, en ciertos casos también incrementan la competitividad y empeoran los resultados. Palomino, Toda, Oliveira, Cristea e Isotani, por otro lado, recuerdan que la gamificación ha demostrado su potencial en educación, alcanzando unos resultados positivos «cuando se utiliza junto a metodologías tradicionales o como complemento de las aplicaciones virtuales» (2019, p. 97). Por su parte, Cuenca y Martín (2010) afirman que el uso de videojuegos puede facilitar la comprensión de conceptos complejos propios de la historia, ya que presentan los contenidos de una forma atractiva, dinámica y motivadora, aunque son conscientes de los problemas que pueden acarrear, como el individualismo o la falta de recursos tecnológicos para todo el alumnado.

Álvarez, Mendoza, Alajo y Ramírez, por otro lado, plantean un proyecto que aspira a mejorar la calidad de la educación a través de la neuroeducación y el uso de las TIC. En su artículo, además, recogen algunos razonamientos de docentes encuestados respecto a la gamificación, los cuales señalaron que «el juego favorece al aprendizaje del estudiante», contribuyendo «al desarrollo de habilidades y destrezas» y despertando su interés en la materia (2022, p. 87).

La gamificación, por tanto, nos va a permitir introducir una nueva dinámica de aprendizaje activo que favorece la inmersión y la motivación del alumnado, aunque también traerá consigo algunos aspectos negativos que el docente deberá evaluar y contrarrestar en la medida de lo posible.

Evaluación y ansiedad ante exámenes

Un elevado número de investigadores han mostrado sus inquietudes respecto a los exámenes tradicionales y la forma en la que estos se aplican. Díaz afirma que «la propuesta técnica de hacer exámenes [...] ha contribuido al empobrecimiento de la visión sobre la educación» (1994, 162). Moreno (2010), por su parte, hace referencia a la enorme simplificación que solemos hacer al hablar de éxito o fracaso escolar y apunta lo siguiente en otro de sus artículos:

El examen como instrumento bien utilizado cumple funciones que pueden ser válidas en el campo educativo. Las distorsiones y sinsentidos que con él se cometan no son imputables al instrumento en sí, sino a quienes llevan a cabo tales usos y abusos. (Moreno, 2012, p. 17)

Testimonios como los anteriores evidencian algunos de los puntos débiles que encontramos en los exámenes tradicionales y, aunque el camino a seguir no pasa por su eliminación, sí deberíamos plantear algunos cambios en el uso que se hace de ellos.

Por si fuera poco, en los últimos años, ha habido un aumento significativo en la cantidad de estudios que relacionan los exámenes con el nivel de estrés de los estudiantes,⁵⁴ de ahí que muchos autores hayan buscado calcular la correlación entre ansiedad y rendimiento académico obteniendo resultados dispares. Si bien la mayoría de las investigaciones reflejan correlaciones negativas, otras arrojan resultados contradictorios al encontrar correlaciones

54. Véanse Valero (1999); Rodríguez, Dapía y López-Castedo (2014); Torrano-Martínez *et al* (2017); Sairitupac *et al* (2020).

positivas, según recuerda Bertoglia (2005). Este autor, además de plantear varias explicaciones posibles a este hecho, propone dos medidas de actuación para los docentes, las cuales se han tenido en cuenta en el desarrollo de este proyecto: «colaborar con el estudiante para que reevalúe la amenaza percibida en el estímulo» y ayudarle «a valorar e incrementar sus recursos» (Bertoglia, 2005, p. 27).

Teniendo en cuenta lo mencionado, se ha desarrollado un proyecto de innovación docente destinado a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, cuyo objetivo principal es contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia mediante el fomento de la ciudadanía crítica y el aumento de la motivación en el aula bajo la hipótesis siguiente: la gamificación contribuirá a reducir la ansiedad en el aula, permitiendo a los estudiantes demostrar con mayor tranquilidad y acierto sus conocimientos y competencias, a la vez que trabajar el tema de la conquista de América bajo un enfoque de ciudadanía crítica, contribuyendo a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

Como se ha comentado, el proyecto se ha desarrollado en ESO, concretamente con una muestra conformada por un total de 27 estudiantes pertenecientes a dos grupos de 3º ESO.

El videojuego⁵⁵

El desarrollo del videojuego se llevó a cabo utilizando Genially, una herramienta gratuita que permite realizar creaciones interactivas en línea. Se parte de una plantilla tipo Microsite en la que se añadieron escenarios hilados por una narrativa común introducida a través de distintos cuadros de diálogo. En el transcurso de la historia se incorporaron una serie de personajes cuyo objetivo era retar a los alumnos a superar treinta preguntas. A medida que respondían, el juego devolvía un código aleatorio que variaba en función de si la respuesta era correcta o incorrecta y que debían anotar en una plantilla que sería utilizada como parte de la evaluación de los estudiantes.

Desarrollo del proyecto⁵⁶

Con el fin de recabar información sobre el nivel de ansiedad, se aplicó a la muestra participante, antes y después de la evaluación con el videojuego, el cuestionario CAEX-A, una variación del CAEX original (Valero, 1999) adaptada para adolescentes de entre 12 y 18 años por Torrano-Martínez *et al.* (2020). Este cuestionario se compone de un total de 37 ítems con cinco respuestas cerradas para cada uno de ellos (nada, poco, bastante, mucho o muchísimo).

Para el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes se empleó una metodología cuantitativa y cualitativa. El estudio se realizó atendiendo a grupos, sexo y tipo de examen evaluado. En cuanto a los datos, se interpretaron atendiendo a la puntuación final de cada uno de los ítems, resultante del sumatorio del conjunto de frecuencias registradas en cada

55. Véase *Los Guardianes de la Historia: Descubriendo el Nuevo Mundo*. <https://view.genial.ly/620c-fea1808280001884b964> (27 de diciembre de 2022).

56. En el desarrollo del proyecto se contó con las aprobaciones necesarias y no se recabó información personal de ningún tipo. Las respuestas fueron completamente anónimas y confidenciales.

respuesta y multiplicadas por la puntuación asignada a la misma (0: nada, 1: poco, 2: bastante, 3: mucho, 4: muchísimo). Posteriormente, se calculó la media y la desviación típica de todo el rango de datos, los porcentajes para las respuestas «nada o poca ansiedad» (NP) y «bastante, mucha o muchísima» (BMM).

Resultados

La puntuación total de ambos grupos antes de realizar el examen gamificado ascendía a 989,⁵⁷ con un promedio de 26'73 por ítem⁵⁸ y una desviación típica de 17,68.

Tras la implementación del examen gamificado la puntuación total desciende a 406, lo que supone una reducción del 59% respecto al modelo anterior (tabla 38.1).

Tabla 38.1. Comparación de resultados de ansiedad en examen tradicional y gamificado sobre toda la muestra

	Examen tradicional	Examen gamificado
Puntuación	989 / 3996	406 / 3996
Promedio por ítem	26,73	10,97
Desviación típica	17,68	9,52
Distribución en NP (%)	73,47 %	89,99 %
Distribución en BMM (%)	26,53 %	10,01 %

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La muestra apenas había realizado exámenes escritos en los últimos dos años con motivo de la pandemia de covid-19. La baja exposición a este tipo de pruebas, junto a algunos indicios observados en el aula llevaron a pensar que los niveles de estrés podían ser elevados. No obstante, esta primera hipótesis quedó refutada, pudiendo afirmar que los exámenes tradicionales no supusieron una fuente especial de ansiedad para la mayoría de los estudiantes encuestados, aunque cabe señalar que se identificó una tendencia en las mujeres a experimentar unos niveles superiores.

Por otro lado, los resultados demostraron que, si bien los niveles de ansiedad no eran muy elevados, el examen gamificado lograba reducirlos. Los estudiantes recibieron la actividad con mucha expectación y, tras realizarla, se mostraron muy satisfechos, logrando mejorar o mantener su media respecto a exámenes previos. La calificación media de ambos grupos fue de 22,95/30.

Ahora bien, aunque los niveles de ansiedad son muy comedidos, los resultados del cuestionario para el examen gamificado reflejan que su aplicación reduce los niveles de ansiedad, una conclusión similar a la que llegan otros estudios que precisamente han utilizado la gamificación de un modo u otro para reducirla. Algunos ejemplos de esto mismo pasan por los

trabajos de Dafit, Sumardi y Asib (2019), Frank-Bolton y Simha (2020) o Bonefont, Carbino y Zakerzadeh (2022), entre otros.

En conclusión, el presente estudio planteaba un instrumento de evaluación alternativo a los exámenes tradicionales, no solo capaz de proporcionar un aprendizaje activo y motivador para los estudiantes, sino también de fomentar una ciudadanía crítica. Tras analizar las encuestas, llegamos a la conclusión de que dichos niveles, si bien no eran muy elevados, se redujeron en un 59%. No obstante, aunque los resultados son satisfactorios, no son determinantes, pues presentan algunas limitaciones, como un tamaño reducido de muestra o un solo rango de edad.

Con este trabajo, sin la pretensión de convertirlo en instrumento o metodologías únicas, se evidencia la utilidad de la gamificación en ciertos contextos, no solo a través de la mejora del aprendizaje (gracias al aumento de la motivación de los estudiantes), sino también por su notable contribución al desarrollo de una cultura democrática, al trabajar el pensamiento crítico a través de temas relevantes y controvertidos. Por esto mismo, la labor del docente cobra especial importancia, puesto que deberá determinar en qué circunstancias puede resultar beneficioso utilizar la metodología propuesta y en cuáles será mejor buscar otras alternativas.

Referencias bibliográficas

- Acosta, S. F. (2022). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología. *RL OGMIOS*, 2 (5), 249-266. DOI: [0.53595/rlo.v2.i5.036](https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036).
- Araya, R., Arias, E., Bottan, N. y Cristia, J. (2019). Does Gamification work? *IDB Working Paper Series*, 982, 1-44.
- Bertoglia, L. (2005). Ansiedad y rendimiento en adolescentes escolares. Una alternativa de acción. *PsicoPerspectivas*, 4, 27-32.
- Bonefont, V., Carbino, B. y Zakerzadeh, R. (2022). Addressing test anxiety using game-based assessment. *Biomedical Engineering Education*, 2 (2), 319-330.
- Caballero, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores*. Pirámide.
- Consejo de Europa (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Estrasburgo.
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática*. Lima.
- Consejo de la Unión Europea (2022). *Conclusiones del Consejo sobre el apoyo del bienestar en la educación digital (2022/C 469/04)*.
- Cuenca, J. M. y Martín, M. (2010). Virtual games in social science education. *Computers & Education*, 55, 1336-1345.
- Dafit, M., Sumardi, A. y Asib, A. (2019). Gamification based assessment: a test anxiety reduction through game elements in Quizizz platform. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6 (3), 456-471.
- De Soto García, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *Edu-tec*, 65, 29-39.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). Gamification: toward a definition. En: *Proceedings of the 2011 Annual Conference extended abstracts on Human Factors in computing systems (s.p.)*. ACM.
- Díaz, Á. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 161-181. DOI: [10.35362/rie501222](https://doi.org/10.35362/rie501222).
- Frank-Bolton, P. y Simha, R. (2020). The reverse exam: a gamified exam structure to motivate studying and reduce anxiety. En: *SIGCSE '20: Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 713-719). Association for Computer Machinery.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (2), 84-87. DOI: [10.22201/iisue.20072872e.2010.2.6](https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.2.6).
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 39, 1-20.
- Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, 72, 15-28. DOI: [10.19052/ap.5215](https://doi.org/10.19052/ap.5215).
- Palomino, P. T., Toda, A. M., Oliveira, W., Cristea, A. I. e Isotani, S. (2019). Narrative for gamification in education. En: *IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 97-99). DOI: [10.1109/ICALT.2019.00035](https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00035).
- Pagés, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. DOI: [10.14516/fdp.2019.010.001.001](https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001).
- Pelling, N. (2011). The (short) prehistory of «gamification». *Funding Startups (& other impossibilities)*. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> [9 de agosto de 2011].
- Posligua Galarza, M. G., Espinel, J. V., Posligua Murillo, J. D. y Jiménez, S. I. (2022). La gamificación como motivación en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 9 (2), 231-243.
- Rodríguez, A., Dapía, M. D. y López-Castedo, A. (2014). Ansiedad ante los exámenes en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1 (2), 132-140. DOI: [10.17979/reipe.2014.1.2.14](https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.14).
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Sairitupac, S., Varas, R. P., Silva, B. y Rodríguez, M. A. (2020). Niveles de ansiedad de estudiantes frente a situaciones de exámenes: cuestionario CAEX. *Propósitos y Representaciones*, 8 (3), e787. DOI: [10.20511/pyr2020.v8n3.787](https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.787).
- Torrano-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J. M., Riquelme-Marín, A. y López-Pina, A. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4 (2), 103-110.
- Torrano-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J. M., Riquelme-Marín, A. y López-Pina, A. (2020). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la ansiedad ante los exámenes en adolescentes. *Psicología Conductual*, 28 (2), 245-263.

Valero, L. (1999). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15, 223-231.

39. Educación para el futuro y ciudadanía democrática en la Educación Primaria⁵⁹

GUSTAVO A. GONZÁLEZ VALENCIA

Universidad Autónoma de Barcelona

Gustavo.gonzalez@uab.cat

ANA HERNÁNDEZ CARRETERO

Universidad de Extremadura

ahernand@unex.es

DELFIN ORTEGA-SÁNCHEZ

Universidad de Burgos

dosanchez@ubu.es

MARINA CASADELLÀ M.

Universidad Autónoma de Barcelona

marina.casadellà@uab.cat

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Universidad Autónoma de Barcelona

antoni.santisteban@uab.cat

Introducción

La educación para el futuro viene a dar respuesta a la existencia generalizada de imágenes negativas sobre el futuro en los medios de comunicación (Santisteban y Anguera, 2013), que suelen estar asociadas a una cierta desesperanza de la ciudadanía. Todo esto comporta un pesimismo en la ciudadanía y una cierta pasividad ante los problemas sociales. Por lo tanto, un objetivo de la escuela y, de manera concreta de las ciencias sociales, es enseñar a pensar y construir imágenes de futuros deseables que renueven la esperanza en la democracia.

Los estudios sobre la educación para el futuro asumen que las imágenes del futuro tienen una gran influencia en nuestra actitud para participar en la vida en sociedad. Por este motivo, este tipo de educación propone trabajar los futuros posibles, probables y deseables (Hicks, 2006), en los que el alumnado pueda reflexionar sobre el papel de los diversos agentes

59. Este capítulo es resultado del proyecto «Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio (EpF+ED) (PID2019-107383RB-100)», proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Investigador principal: Dr. Antoni Santisteban Fernández (Universitat Autònoma de Barcelona). Esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración de diversas universidades españolas y extranjeras.

sociales y la forma en que pueden influir sobre un tipo de futuro u otro, así como decidir qué papel queremos o podemos tener para construir la democracia y la justicia social (Duque y González-Valencia, 2022).

Esta comunicación presenta los resultados de una investigación en la que analizamos las representaciones sociales sobre el futuro de los niños y las niñas de Educación Primaria, a partir de una serie de actividades sobre aspectos personales y sociales. Lo anterior se concretó en un dossier de actividades en el que se les preguntó: «¿cómo te sientes al pensar en el futuro?», «cuándo seas mayor, ¿cómo crees que será tu pueblo o ciudad?», «¿cómo crees que será el futuro?». Los resultados que se presentan en este trabajo corresponden a respuestas a estas tres preguntas del dossier.

Este análisis corresponde a la primera fase de la recolección de los datos y, por lo tanto, es de carácter exploratorio, para el que se aplicó estadística descriptiva. Los hallazgos muestran que las imágenes del futuro, que tienen los y las estudiantes en general, son esperadas con un sentimiento positivo, son fundamentalmente tecnológicas y, a nivel personal, consideran que será mejor para ellos y ellas. Estas respuestas deben ayudarnos a reflexionar sobre la educación para formar una ciudadanía más responsable, crítica y divergente y, en última instancia, para construir cultura democrática.

Educación para el futuro y cultura democrática

Las personas y las sociedades, a lo largo de la historia, han demostrado interés por pensar e imaginar cómo será el futuro (Santisteban, 2013, Escribano, 2021). Este interés ha estado presente desde las religiones (escatología o la apocalíptica) y las ideologías (utopías y distopías) hasta la ciencia (prospectiva) (Santisteban, 2013). Es pertinente señalar:

El futuro es la única categoría temporal en la que podemos intervenir, todo lo que hacemos las personas lo hacemos pensando en el futuro. [...] Las personas siempre tenemos la posibilidad de escoger qué futuro queremos, por lo tanto, ante nosotros siempre hay diferentes futuros a corto, a medio y a largo plazo. (Santisteban, González-Valencia y Sant, 2022, p. 1)

Ante la oleada de imágenes negativas que suelen circular en los medios de comunicación es necesario que la educación democrática se focalice en mostrar y convencer a las nuevas generaciones de la importancia de solucionar los problemas sociales y construir un mundo mejor, en otras palabras, en construir el futuro. Esta es la finalidad de la educación para el futuro: ayudar a la juventud a imaginar escenarios positivos del futuro, así como comprender la responsabilidad personal y social para alcanzarlos.

Las distopías que nos ofrecen los medios de comunicación y, especial el mundo digital, pueden ser empleadas para elaborar análisis críticos de la realidad (Francescutti, 2003), porque son una previsión exagerada del futuro. Estas imágenes han tenido un impacto relevante en los y las más jóvenes en relación con el desarrollo de los movimientos que luchan contra el cambio climático; un ejemplo de ello es el movimiento «Skolstrejk för klimatet» («Huelga escolar por el clima») liderada por Greta Thunberg. Sin embargo, para otros, estas imágenes ofrecidas por la ciencia ficción o los medios de comunicación sobre el futuro son solo distrac-

ción, y el mensaje político queda reducido a mínimos o es inexistente, por lo que no motiva a la participación y el cambio social.

Los estudios sobre el futuro y la educación para el futuro son esenciales como parte de una educación democrática para la participación y, de manera muy relevante, en la actualidad, cuando se ponen en cuestión los valores democráticos fundamentales en muchos países. Por lo anterior, en la clase de ciencias sociales es necesario ofrecer otras lecturas de los productos audiovisuales, que muestren la importancia de la organización y la participación ciudadana para agenciar las transformaciones que necesita el mundo (Musset, 2012).

En términos educativos, resulta interesante que en la escuela se analicen «los futuros pasados, es decir, cómo en otro tiempo se imaginaron el futuro, lo que se ha denominado retrofuturismo. Muchas de estas imágenes nos pueden parecer anacrónicas, pero son un reflejo de los miedos y esperanzas de cada época» (Santisteban *et al.*, 2022, p. 2).

Las imágenes sobre el futuro en términos sociológicos tienen un doble vínculo. Por un lado, como construcciones colectivas desarrolladas en el marco de las colectividades y, por otro, con la sociedad como producto de imágenes de futuro más o menos compartido (Fernández-de-Mosterín y Morán, 2017). Como lo plantea Simmel (1986, citado en Casadellà *et al.*, 2022), «el tejido social, tal y como lo conocemos, no es posible sin imaginarse al menos algún tipo de futuro». [Por lo tanto], imaginar resulta fundamental en la proyección de futuros y alternativas y en las posibilidades de participación, creación y acción social» (p. 59).

En este contexto, la presente investigación busca conocer de qué manera construyen imágenes de futuro los y las estudiantes de la Educación Primaria en distintas Comunidades Autónomas de España.

Método

Diseño

Este estudio se adscribe a los principios metodológicos de la investigación exploratoria y descriptiva, pues pretende ofrecer una primera aproximación al problema objeto de estudio abordado, y especificar sus propiedades y características (Hernández *et al.*, 2010).

Participantes

Participó en el estudio un total de 865 estudiantes de los tres ciclos, que componen la Educación Primaria, en las Comunidades Autónomas colaboradoras (Andalucía, Catalunya, Valencia, Canarias, Extremadura y Castilla-La Mancha). La tabla 39.1 muestra su distribución.

Tabla 39.1. Número de respuestas por ciclo

Ciclo	N	%
Inicial	344	39,8
Medio	336	38,8
Superior	185	21,4
Total	865	100

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Para la recolección de la información, se diseñó un dossier de actividades con una estructura común para los tres ciclos de la Educación Primaria, adaptado a sus capacidades de lectoescritura. Aunque las preguntas y estructura básica del dossier fueron las mismas para los tres ciclos, para el ciclo inicial se diseñaron opciones de respuesta con imágenes y, en los siguientes ciclos (medio y superior), se solicitó una mayor elaboración escrita.

El dossier de actividades estuvo integrado por 10 cuestiones, en las que se preguntó por el futuro personal y social, este segundo en lo referido al entorno más próximo (el barrio). En esta investigación, haremos referencia a 3 preguntas. En la primera de ellas, se preguntó: «¿Cómo te sientes al pensar en el futuro?». Debían marcar con una X el emoticono que mejor representara su respuesta.



Imagen 39.1. Opciones de respuesta a la pregunta ¿cómo te sientes al pensar en el futuro? Fuente: elaboración propia.

La segunda pregunta formulada fue: «Cuando seas mayor, ¿cómo crees que será tu pueblo o ciudad?». Para responderla, los y las estudiantes debían marcar una opción de las cuatro alternativas que aparecen en la segunda figura (imagen 39.2). Las cuatro opciones hacen referencia a un futuro de pobreza y desigualdad, un futuro ecológico o sostenible, un futuro tecnológico y un futuro apocalíptico. Estas opciones fueron definidas a partir de investigaciones previas (Anguera y Santisteban, 2016).

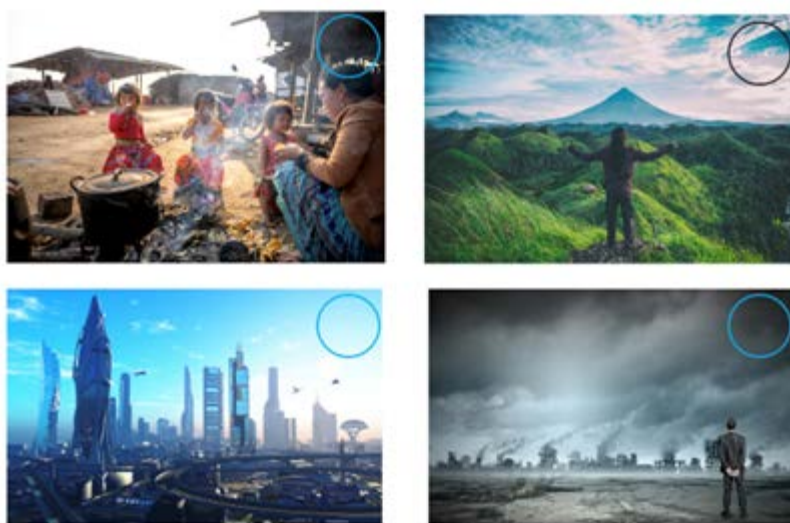


Imagen 39.2. Opciones de respuesta a la pregunta: «¿Cómo crees que será tu pueblo o ciudad?». Fuente: elaboración propia.

La tercera pregunta planteó la siguiente cuestión: «¿Cómo crees que será el futuro?». Las opciones de respuesta se muestran en la imagen 39.3.



Imagen 39.3. Opciones de respuesta a la pregunta: «¿Cómo crees que será el futuro?». Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con estadística descriptiva y con la elaboración de tablas de contingencia. Con ellas, se pudo identificar y caracterizar las tendencias en las respuestas. Este tipo de análisis permite describir tendencias que, si bien no pueden ser generalizadas, dado el tamaño de la muestra y la cobertura geográfica, proporciona información muy relevante acerca de las imágenes del futuro que tienen los y las estudiantes de la Educación Primaria. A su vez, la obtención de estas tendencias nos permite pensar en posibles innovaciones para la incorporación del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales.

El software empleado para el análisis de datos fue Excel. La obtención y tratamiento de la información devuelta respondió a los criterios éticos establecidos por la convocatoria del proyecto y la Universidad Autónoma de Barcelona.

Resultados y discusión

¿Cómo te sientes al pensar en el futuro?

Los datos muestran que existe una tendencia a valorar positivamente el futuro. La opción «¡Qué bien!» es la más elegida en dos de los tres ciclos (gráfico 39.1). Sin embargo, llama la atención que, para el ciclo superior no es la segunda opción más elegida, sino la alternativa «No lo sé, que, si bien no es negativa, plantea una idea de ambigüedad en el sentimiento que les genera el futuro. La diferencia porcentual entre la valoración positiva y esta última es solo del 4%. Las opciones con una connotación pesimista o negativa tienen un peso menor en el conjunto de las respuestas; la que concentra un mayor peso solo alcanza la tercera parte en su respectivo ciclo (12,1%). Por lo tanto, podemos afirmar que los sentimientos que tienen los y las niñas sobre el futuro son positivos.

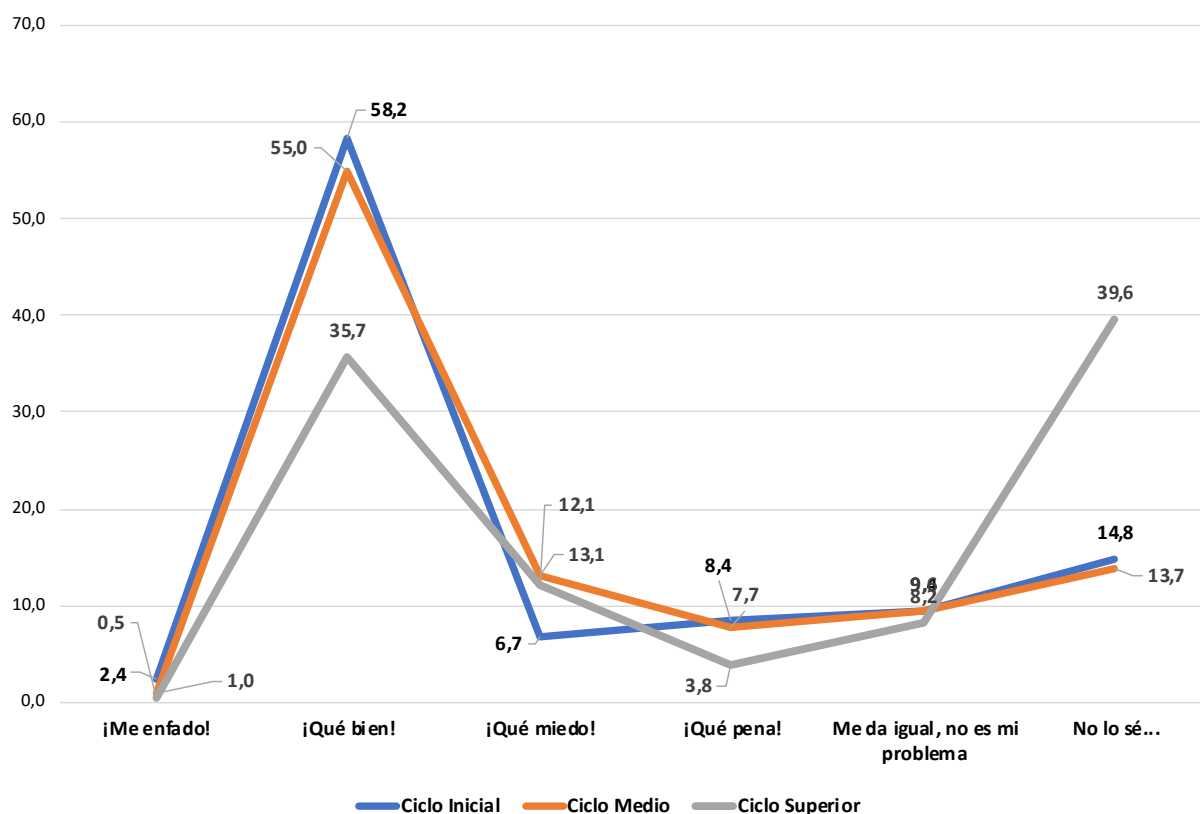


Gráfico 39.1. «¿Cómo te sientes al pensar en el futuro?». Fuente: elaboración propia.

Cuando seas mayor, ¿cómo crees que será tu pueblo o ciudad?

Los datos muestran una tendencia dominante a un futuro tecnológico (gráfico 39.2). Una explicación a esta circunstancia puede encontrarse en las imágenes que muestran el mundo digital, donde abundan las visiones tecnológicas. También se puede deber al hecho de que los niños y las niñas de Educación Primaria son mucho más optimistas con el futuro que los jóvenes de forma que, a medida que crecen, pierden confianza en sus capacidades para cambiar el presente y construir un futuro mejor (Hicks y Holden, 2007). Lo anterior nos debe

hacer pensar en las razones por las que la juventud no ha desarrollado competencias para la prospectiva aplicada a los problemas sociales relevantes contemporáneos.

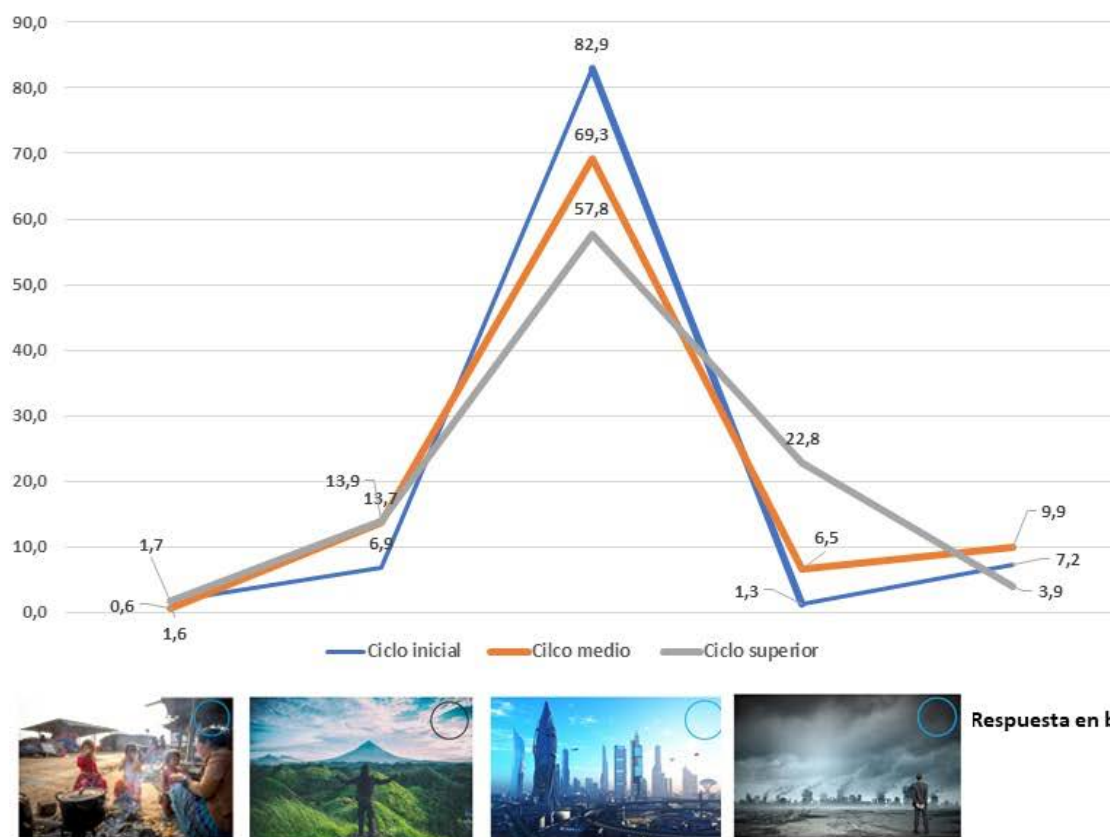


Gráfico 39.2. «Cuando seas mayor, ¿cómo crees que será tu pueblo o ciudad?». Fuente: elaboración propia.

¿Cómo crees que será el futuro?

Los datos muestran, en general, que los estudiantes piensan que el futuro será mejor (gráfico 39.3). Sin embargo, para el ciclo superior, la opción más seleccionada fue: «No sé». Esta respuesta se encuentra en la línea de la obtenida en la primera pregunta («¿Cómo te sientes al pensar en el futuro?»). Esto nos muestra que los y las estudiantes, a medida que avanzan en su escolarización, tienden a tener mayores dudas acerca de cómo será su futuro. Puede decirse que esto se relaciona con la imagen negativa de los y las jóvenes sobre el futuro, sin embargo, en una valoración global, encontramos que el 48,3% piensa que será mejor.

Los planteamientos de la investigación coinciden con lo planteado por Castellví, Escribano, Santos y Marolla (2022), quienes señalan que, «varias investigaciones llegan a la conclusión de que, mientras que los jóvenes coinciden en que el futuro de la sociedad, o de su generación, será peor que el presente, tienen esperanzas en su futuro personal, que lo desvinculan del futuro global [como a su vez lo han presentado otros trabajos] (Anguera y Santisteban, 2016; Arnett, 2000; Franceschelli y Keating, 2018)» (p. 46).

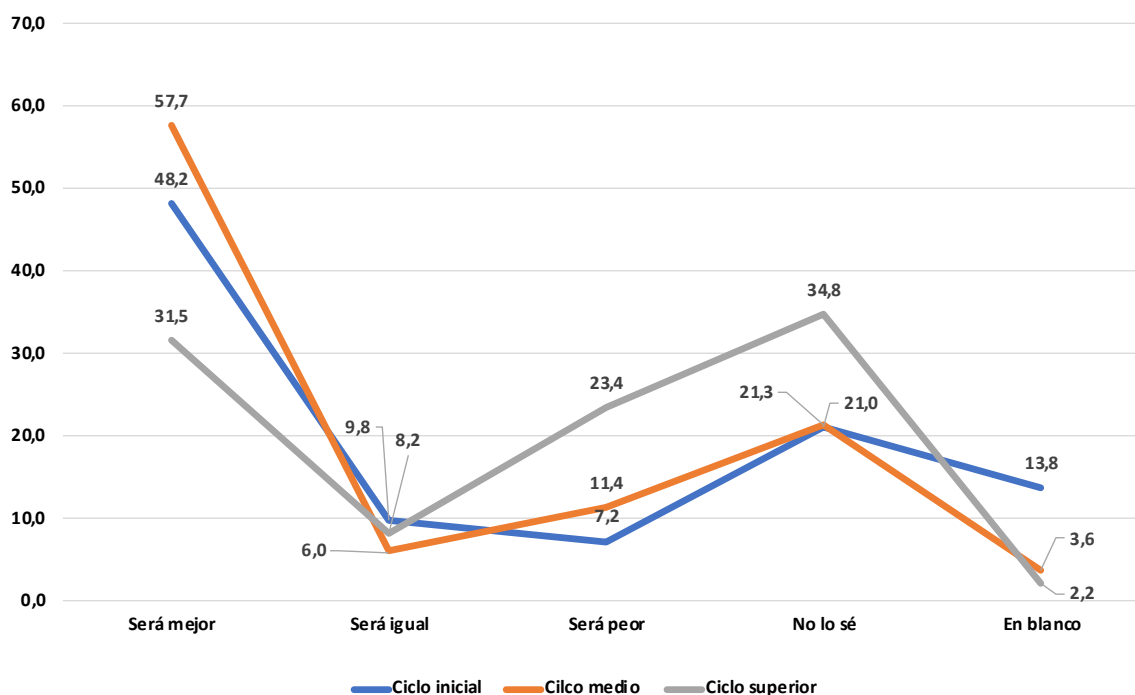


Gráfico 39.3. «¿Cómo crees que será el futuro?». Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En los ciclos iniciales y medio existe una tendencia a valorar y pensar de manera positiva el futuro. Esto contrasta con los resultados en los y las estudiantes del ciclo superior, para quienes existe una idea de que no se sabe cómo será.

En las respuestas se encuentran referencias mayoritarias a que el mundo futuro estará dominado por la tecnología, sin referencias a la sostenibilidad. Las otras opciones se sitúan a una distancia significativa.

Después de la pandemia se incrementan las referencias a la incertidumbre en el futuro. Ya Bauman (2006) había planteado que vivimos en los tiempos líquidos, donde parece que no existen referentes sociales o culturales duraderos. No hay seguridad en el progreso y algunos autores consideran que la sociedad actual es la «sociedad del riesgo» (Luhmann, 2006), lo cual produce una sensación de inseguridad en la ciudadanía, que no favorece la participación ni la esperanza en el cambio social (Hicks, 2011). Esta sensación de transformación continua y de falta de permanencia en los aspectos importantes de la vida o de la organización social no es nueva; de hecho, ya la encontramos en la *Leyenda de Gilgamesh*, escrita en el 2650 a.C.: «No hay permanencia. ¿Construimos una casa para que dure siempre?, ¿sellamos un pacto para mantenerlo todo el tiempo? [...]. Desde los días de antaño no hay permanencia» (Whitrow, 1990, p. 48). Por lo tanto, la percepción de la aceleración del tiempo y de los cambios no es algo nuevo de nuestra época, sino algo inherente a la humanidad.

Es necesaria una educación democrática que supere esa incertidumbre que nos paraliza y que considere la construcción de imágenes positivas del futuro. No podemos aceptar que nuestro alumnado crea que el futuro está determinado y que las personas no podemos

participar en su construcción. Por este motivo, hemos de enseñar a pensar los futuros posibles, probables y deseables (Kirschenbaum y Simon, 1974; Slaughter, 1988; Inayatullah, 2020). Siempre existen diversas opciones ante nuestro futuro, la historia nos enseña que siempre ha sido así y también es así en nuestro presente.

Referencias bibliográficas

- Anguera, C. y Santisteban, A. (2016). Images of the future: perspectives of students from Barcelona. *Journal of Futures Studies*, 21(1), 1-18. [https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21\(1\).A1](https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21(1).A1)
- Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and «generation X». *Youth & Society*, 31(3), 267-286. <https://doi.org/10.1177/0044118X00031003001>
- Bauman, Z. (2006). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Polity.
- Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N., Dias-Gomes, A. y Barroso-Hortas, M. (2022). Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica. *Comunicar*, 73, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-05>
- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R. y Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Comunicar*, 73, 45-55. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-04>
- Duque, L. y González-Valencia, G. (2022). Educación para el futuro después del conflicto, ¿qué propone el currículo de Ciencias Sociales en Colombia? En: J. Bel, J. C. Colomer y N. de-Alba-Fernández (coord.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales. Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 209-216). Tirant lo Blanch.
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *REIDICS*, 8, 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Fernández-De-Mosterín, L. y Morán-Calvo, M. L. (2017). Buscando un lugar en el mundo. Los imaginarios juveniles de futuro en tiempos de crisis. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 47, 47-63. <https://doi.org/10.4000/mcv.7710>
- Franceschelli, M. y Keating, A. (2018). Imagining the future in the neoliberal era: young people's optimism and their faith in hard work. *Young*, 26, 1-17. <https://doi.org/10.1177/1103308817742287>
- Francescutti, P. (2003). *Historia del futuro*. Alianza.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana.
- Hicks, D. (2006). *Lessons for the future. The missing dimensions in education*. Trafford.
- Hicks, D. (2011). The future only arrives when things look dangerous: reflections on futures education in the UK. *Futures*, 44, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.08.002>
- Hicks, D. y Holden, C. (2007). Remembering the future: what do children think? *Environmental Education Research*, 13 (4), 501-512.
- Inayatullah, S. (2020). Conspiring to destroy or to create better futures. *Unesco Futures of Education Ideas LAB*. <https://bit.ly/3KTBPYw>

- Kirschenbaum, H. y Simon, S. (1974). Values and the futures movement in education. En: A. Toffler (ed.). *Learning for tomorrow: the role of the future in education* (pp. 257-270). Random House
- Luhmann, N. (2006). *Sociología del riesgo*. Universidad Iberoamericana.
- Musset, A. (2012). *Le syndrome de Babylone. Géofictions de l'apocalypse*. Armand Colin.
- Santisteban, A. (2013). La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la Historia y la Educación para la Ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10, 187-213. <https://bit.ly/3yKCD3L>
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En: J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban y A. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 253-267). Universidad de Alcalá/AUPDCS.
- Santisteban, A., González-Valencia, G. y Sant, E. (2022). Educación para el futuro: prospectiva para la sostenibilidad y la justicia social. *Comunicar*, 73, 1-4.
- Slaughter, R. (1988). Futuros. En: D. Hicks (ed.). *Educación para la paz* (pp. 247-262). Morata.
- Whitrow, G. J. (1990). *El tiempo en la historia*. Crítica.

40. El patrimonio controversial como medio para la formación de una ciudadanía crítica. Del debate al aprendizaje

ROCÍO JIMÉNEZ PALACIOS

COIDESO. Universidad de Huelva Rocio.jimenez@ddcc.uhu.es

HELENA PINTO

CITCEM, Universidade do Porto

mhelenapinto@gmail.com

Introducción

La evolución de la didáctica de las Ciencias Sociales se está adentrando en caminos interesantes donde la enseñanza y aprendizaje está dando un paso más para pasar a ser una educación transformadora. En nuestro caso, parte de la controversia que genera el patrimonio para llegar al aprendizaje, a la mejora de la convivencia y el conocimiento de la historia mediante la perspectiva de dos países diferentes, Portugal y España.

Esta investigación es parte del proyecto I+D+i «Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)» (PID2020-116662GB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

En este estudio se propone una práctica con patrimonio controversial como una forma de generar debate y reflexiones que contribuyan a la formación de una ciudadanía ecosocialmente comprometida, democrática, libre, crítica y responsable con su entorno y, también, con el entorno ajeno, promoviendo emociones, valores y el desarrollo de competencias que potencien la capacidad de acción. Esta experiencia educativa se realiza con alumnos de una escuela secundaria de Guimarães (Portugal) en la asignatura de Historia. En ella, se trabaja un tema controvertido como es la independencia de Portugal de España en el siglo XVII, poniendo de manifiesto la vinculación de ambos países y potenciando el aprendizaje mediante elementos patrimoniales de diversa índole.

Con esta experiencia se pretende desarrollar la capacidad de reflexión, exposición de ideas y debate del alumnado a través del patrimonio controversial; establecer vínculos de identidad con el patrimonio y su historia; contribuir a la construcción de un pensamiento propio, mediante el patrimonio controversial, teniendo en cuenta diferentes perspectivas; formar a una ciudadanía crítica, democrática, comprometida, empática y responsable con capacidad de actuación; establecer criterios básicos para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales usando el patrimonio controversial.

La metodología que se emplea en esta práctica se basa en la autoconstrucción del conocimiento por parte del alumnado, siendo este parte activa de su propio aprendizaje. Las

actividades se desarrollan a través de una secuencia lógica donde el alumnado expone sus conocimientos previos, busca información, trabaja con dicha información y comunica sus resultados. Tras esto, se analizarán cualitativamente los datos obtenidos tanto del resultado de las actividades como del propio proceso, para poder establecer unos criterios base en el diseño de unidades para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio controversial. El análisis se sistematizará en una tabla de categorías diseñada para tal fin.

La controversia para la formación del pensamiento crítico

El trabajo que se viene haciendo desde la didáctica de las Ciencias Sociales incide en la invalidación de la enseñanza tradicional porque implica una educación reduccionista con el patrimonio, lo que conlleva a obtener una finalidad culturalista, generalmente descriptiva y memorística (Martín, Estepa y Cuenca, 2021). Dejando atrás el positivismo y la memorización de acontecimientos y fechas de la enseñanza más tradicional, la didáctica de las Ciencias Sociales se adentra en la comprensión crítica del presente a través de la historia, de los hechos pasados. Se propone el cuestionamiento, la investigación en problemas actuales que bien tienen origen en tiempos pasados o permiten comparación y paralelismos con estos (Moreno, 2018). Emplear la controversia en el aula es un ejercicio de búsqueda de preguntas y respuestas muy interesante para el desarrollo de competencias y habilidades como la creatividad, la reflexión, el pensamiento crítico, el consenso, el respeto, el trabajo en grupo, la escucha activa, la expresión oral... Además, trabajar con temas controvertidos de la actualidad en el aula, es una forma de conectar los contenidos curriculares y los problemas sociales (Ortega y Pagès, 2022; Pineda, 2015).

La controversia, por sí misma, implica el pensamiento y desarrollo de puntos de vista diferentes a los de otras personas o grupo de estas, por lo que está implícito un conocimiento previo que, a veces, se produce dentro de un contexto informal y se basa en ideas preconcebidas que pueden tener relación con creencias, ideologías o suposiciones que posicionan el pensamiento a un lado de la controversia.

Patrimonio es un concepto muy amplio y por tanto tiene muchas oportunidades de participar de temas controvertidos. Infiuye el sentimiento y las emociones de quienes lo percibe, quien lo comunica y el contexto en el que se hace. El contacto directo con el patrimonio en las primeras etapas educativas es necesario para la comprensión y formación de la sociedad (Arroyo y Cuenca, 2021). Este tiene una importante función en la transmisión de la historia y forma parte de la memoria, tanto colectiva como individual, y permite el aprendizaje en su contexto y del entorno del alumno, ya que es una fuente primaria de información sobre la que se puede interactuar.

La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales se plantea la formulación de preguntas que pueden tener múltiples respuestas en función de la perspectiva. Por tanto, se propone el cambio hacia el pensamiento crítico mediante la construcción de un discurso propio por parte del alumnado, atendiendo a la capacidad de exponer ideas y debatirlas. Esto forma parte de la base de una educación democrática que se sustenta sobre el debate y contraste de ideas y la argumentación y el consenso (Aranguren *et al.*, 2020). Gantenberg y Partetzke (2020) proponen el desarrollo de los llamados entornos de aprendizaje democrático, que tie-

ne como objetivo prevenir las tendencias de radicalización política y cultural promoviendo los valores democráticos y los derechos fundamentales, así como fomentando el entendimiento intercultural y la ciudadanía activa entre los jóvenes. Así, la escuela es un importante motor de fomento del desarrollo del pensamiento reflexivo a través del patrimonio cuyo fin debe ser la construcción de una ciudadanía democrática, participativa y con capacidad de acción (Arroyo y Cuenca, 2021).

Experimentación en el aula

La experiencia realizada ha consistido en una secuencia de actividades siguiendo el plano del proyecto Investigando Nuestro Mundo (INM) (Estepa y Travé, 2012) que consiste en la elaboración de actividades encuadradas en cuatro fases: planificación, búsqueda de información, estructuración y evaluación; y trabajando a partir de problemas socioambientalmente relevantes para la comprensión, en este caso, del hecho histórico de la Restauración de Independencia de Portugal. Este tema se ha trabajado desde la controversia que genera el enfrentamiento entre dos países vecinos, Portugal y España.

El centro en el que se llevaron a cabo las actividades se sitúa en el municipio de Guimarães (Portugal) en un área semiurbana. Se trata de una escuela formada por alumnos de familias cuya economía es media-baja, tiene una importante carencia de recursos y que está en proceso de remodelación debido al mal estado de las instalaciones. Participaron dos grupos de 8.º año (es el correspondiente a 2.º de Educación Secundaria Obligatoria), de catorce alumnos y alumnas en cada uno, de la asignatura de Historia. Cada uno tuvo una sesión de una hora y cuarenta minutos de duración y, en ambos casos, se implementó la secuencia de actividades desde la misma forma.

Desarrollo de la experimentación en el aula

El objetivo de las actividades que se diseñaron consistió en la elaboración de memes históricos para trabajar las dos perspectivas de un mismo suceso, utilizando obras de arte e imágenes que representaban a los personajes relevantes de ese momento, así como elementos patrimoniales relacionados. Entre ellos se utilizó el retrato de Felipe II de Sofonisba Anguissola, retrato de Doña Luisa de Guzmán, El Rey Felipe IV de España de Diego Velázquez, Coronación del Rey João IV de Veloso Salgado, D. João IV de Avelar Rebelo, Grabado del Frontispicio de Miguel de Vasconcelos de autor desconocido, Castillo de Niebla (Huelva), Paço Ducal de VilaViçosa y una inscripción en los antiguos Paços do Concelho de Guimarães.

Así se realizaron cuatro actividades. La primera de ellas consistió en la puesta en común de las ideas previas sobre la temática que se iba a trabajar. En la siguiente actividad se dividió la clase en dos grupos en los cuales unos tomarían el papel de los portugueses y el otro el de los españoles, a su vez se formaron otros grupos más pequeños integrados por dos o tres personas, se les dio a elegir una de las imágenes sobre la cual debían buscar información online a través de sus teléfonos móviles. La tercera actividad iba dirigida a la realización de un meme teniendo en cuenta la imagen seleccionada, la información que tenían sobre ella y la postura que les había tocado adoptar (portugueses o españoles). La última actividad fue la exposición y explicación del meme que habían creado.

De esta forma, los objetivos que se pretendían alcanzar con la secuencia de actividades eran:

- Comprender un proceso histórico desde la controversia.
- Fomentar la creatividad vinculada al aprendizaje utilizando recursos con los que están familiarizados.
- Desarrollar el pensamiento crítico a través de la reflexión y el debate.
- Trabajar la controversia desde el role play y el contexto histórico.

Tratamiento de los datos

El resultado final de la secuencia de actividades fue la elaboración del meme y la explicación y justificación de este, lo cual fue recogido en el formato de ficha que se les entregó. Además, se aportan detalles de la experiencia a través de la observación participante de la profesora habitual de ambos grupos.

Los objetivos de esta investigación se centran en responder a la pregunta cómo influye el uso del patrimonio controversial y los temas controvertidos en el aprendizaje de la historia. Por ello, además se tienen en cuenta los propios objetivos de las actividades como objetivos de este estudio.

La información ha sido analizada a través de una tabla de categorías con indicadores por hipótesis de progresión diseñada para esta investigación (tabla 40.1). Esto ha permitido sistematizar la información de manera objetiva y rigurosa para poder obtener los resultados requeridos. El tratamiento de los datos se ha hecho desde una perspectiva cualitativa con un análisis exhaustivo y objetivo.

Tabla 40.1. Categorías de análisis

Categorías	Indicadores	Descriptorios
Aprendizaje	Inapreciable	El aprendizaje no se ha producido o es inapreciable.
	Presente	El aprendizaje obtenido no ha sido significativo y/o poco desarrollado.
	Deseable	El aprendizaje obtenido es el deseado sobre la temática que han trabajado.
Aplicación de la creatividad	Inapreciable	No se aprecia creatividad en el producto final de las actividades.
	Presente	La creatividad está presente pero poco desarrollada.
	Deseable	La aplicación de la creatividad ha sido acorde a lo que se requería en la actividad.
Uso del contexto histórico	Inapreciable	No tienen en cuenta el contexto histórico para la elaboración del meme o no es correcto.
	Presente	Utilizan levemente el contexto histórico para la elaboración del meme.
	Deseable	Utilizan el contexto histórico de manera correcta para la elaboración y comprensión del meme.

Lenguaje visual	Inapreciable	No tiene relación o no se aplica correctamente.
	Presente	El lenguaje visual empleado es correcto, pero precisa la explicación para la comprensión del meme.
	Deseable	Emplean un lenguaje visual de manera correcta y facilita la comunicación.
Implicación de la controversia	Inapreciable	No se aprecia el uso de la controversia.
	Presente	Se aprecia el uso de la controversia levemente.
	Deseable	Se hace uso de la controversia deseable.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Las imágenes usadas por el alumnado, que ellos mismos eligieron entre varias opciones, quedaron distribuidas según se puede ver en la tabla 40.2, en la que se encuentran numerados los ítems para una mejor exposición de los resultados finales y que se utilizará de ahora en adelante para referir cada uno. También se pueden ver los grupos de alumnos pertenecientes a 8° año A del lado portugués, que se designan como 8A PT, 8A del lado español, 8A ESP, 8B del lado portugués sería 8B PT, y el mismo grupo del lado español, 8B ESP. Por último, se identifican las imágenes seleccionadas por cada uno de ellos.

Tabla 40.2. Resultado de la selección de las imágenes

Ítem	Grupo	Imagen
1	8A PT	Retrato de Felipe II
2	8A PT	Doña Luisa de Guzmán
3	8A PT	Frontispicio de M. Vasconcelos
4	8A ESP	Retrato de Felipe II
5	8A ESP	Retrato de D. João IV
6	8A ESP	Doña Luisa de Guzmán
7	8B PT	Frontispicio de M. Vasconcelos
8	8B PT	Coronación de D. João IV
9	8B PT	Doña Luisa de Guzmán
10	8B ESP	Frontispicio de M. Vasconcelos
11	8B ESP	Retrato de D. João IV
12	8B ESP	Retrato de Felipe II

Fuente: elaboración propia.

En la primera categoría se ha alcanzado mayoritariamente el nivel deseable, no teniendo presencia ningún ítem en la categoría *inapreciable*. Se observa, por tanto, que se ha producido el aprendizaje pretendido con las actividades diseñadas, considerando este como el desarrollo de la capacidad de búsqueda de información, aplicación de dicha información y emplearla como contexto para la elaboración del meme, teniendo mayoritariamente una justificación que se relaciona y encaja bien con el diseño realizado, así como los textos que usaron en cada uno de los memes. También se puede ver cómo el posicionamiento de los grupos con respecto a España y Portugal ha sido crucial a la hora de trabajar con las imágenes, haciendo una labor de pensamiento crítico, empatía y la capacidad de reflexionar en el pensamiento de la época usando elementos patrimoniales como son las pinturas e ilustraciones que no fueron diseñadas para este fin. Solamente, en el caso del ítem 5 y 11 el aprendizaje se considera que está presente pero no existe un desarrollo complejo como se ha observado en los restantes a la hora de encontrar el texto acorde y para que tenga sentido.

Respecto a la aplicación de la creatividad, encontramos que los ítems 2, 5 y 11 aplican la información y el contexto, pero en cuanto al diseño del meme no alcanzan el nivel deseable, en el caso del ítem 2 por su simpleza al usar una frase célebre del personaje. Respecto al ítem 5 el cuadro de diálogo proviene de fuera y no del propio cuadro, por lo que la interacción con la imagen es mínima. Por último, el ítem 11, caricaturiza el retrato sin un significado ni relación con lo que en él se expresa y, también, utiliza un bocadillo de diálogo que proviene de fuera sin que el propio personaje intervenga. Los restantes cumplen con la función creativa que se pretendían. Entre ellos podemos destacar el ítem 9 (imagen 40.1) en la que aparece doña Luisa de Guzmán caricaturizada y con dos bocadillos diferentes de interacción, uno de pensamiento y otro de diálogo, y el ítem 12 en el que se añade a un personaje externo que interactúa con Felipe II (imagen 40.2).

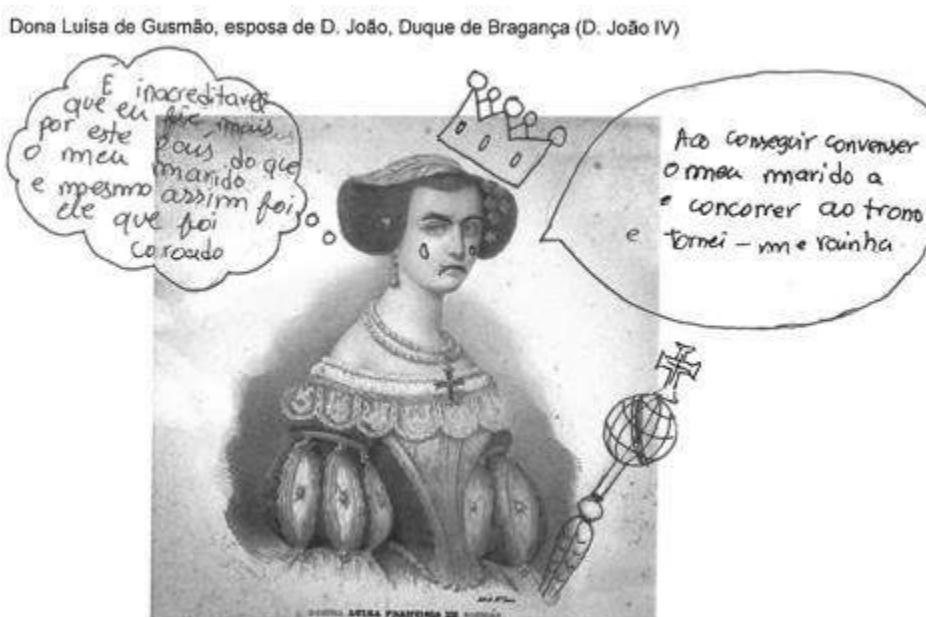


Imagen 40.1. Ítem 9 (8B PT). Fuente: Resultados de la secuencia de actividades

Filipe II de Espanha (Filipe I de Portugal)

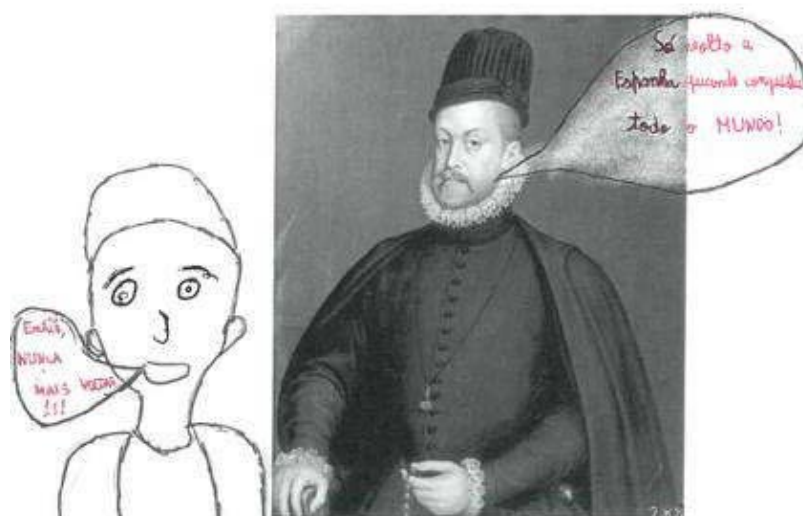


Imagen 40.2. Ítem 12 (8B ESP). Fuente: Resultados de la secuencia de actividades.

En la tercera categoría, el uso del contexto histórico, predomina el nivel *deseable* y se aprecia de nuevo cómo la mayoría de los grupos, tras la búsqueda de información, son capaces de aplicar el contexto al diseño de su meme utilizando textos relacionados con hechos, posicionamientos o reflexiones de los personajes que aparecen en las imágenes. El ítem 3 (imagen 40.3) es un ejemplo de un uso deseable del conocimiento histórico adquirido para la creación del meme. Respecto a los ítems 5, 6 y 11, está presente el contexto histórico pero no se entendería correctamente si no se atiende a la justificación o explicación del mismo porque no conecta en su totalidad con el objetivo planteado. Se puede observar un ejemplo en la imagen 40.4.

Morte de Miguel de Vasconcelos (representante do rei) às mãos dos revoltosos.

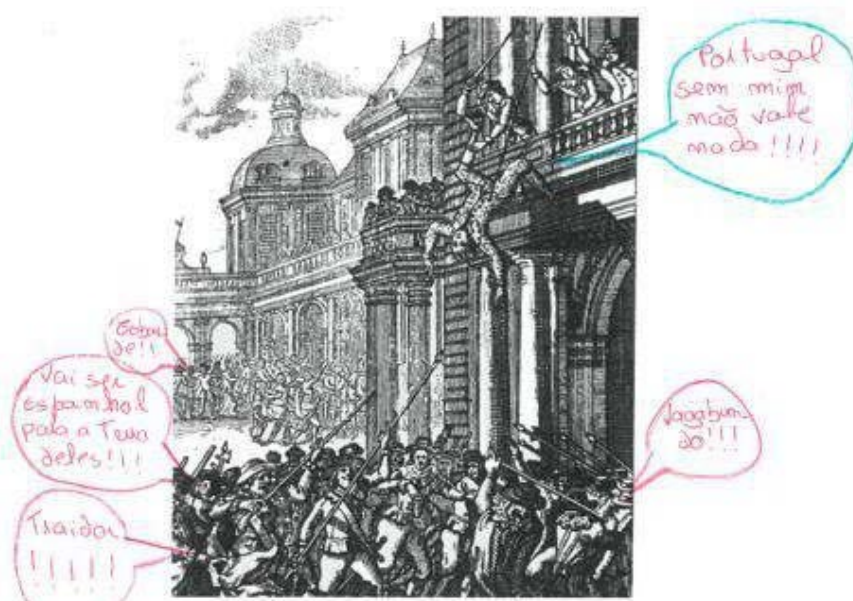


Imagen 40.3. Ítem 3 (8A PT). Fuente: resultados de la secuencia de actividades.

D. João IV (antes, Duque de Bragança)



Está escrito:
 O homem a
 ser, fado
 mas a dem
 -ração.

D. João IV quando assinou a independência de Portugal, os espanhóis não gostaram nada, porque estavam preocupados com o seu poder ter sido sumido do Espanha, mas também porque perderam a dominação, a maioria e perderam também Portugal.

Imagen 40.4 Ítem 5 (8A ESP). Fuente: resultados de la secuencia de actividades.

La cuarta categoría se analiza el lenguaje visual y cómo se representa en los memes diseñados. Esto está relacionado con las categorías anteriores y, por ello, los ítems 5 y 11 se colocan en el nivel *presente* ya que existe un lenguaje visual pero levemente desconectado de la imagen a la que se refieren y precisan de una explicación para comprender lo que quiere transmitir el alumnado con sus diseños. En el caso de los ítems restantes, estos alcanzan el nivel deseable, conjugando texto e imagen en un engranaje idóneo para su visualización, aprendizaje y comprensión.

Por último, la implicación de la controversia ha sido la deseable en todos los ítems ya que han sabido trabajar desde la reflexión y la construcción de un pensamiento crítico mediante la asimilación de los roles asignados, aunque haya ítems que no hayan aplicado a la perfección la creatividad, el lenguaje visual o el contexto histórico tal y como se requería en la secuencia de actividades. En la exposición final de cada uno de los memes se ha trabajado el punto de vista crítico y la empatía a través de los elementos patrimoniales controversiales, y, asu vez, trabajando un tema controvertido para la historia de Portugal referente a la convivencia con el país vecino.

Conclusiones

La experiencia llevada a cabo en el aula ha contribuido a consecución de los objetivos propuestos en la secuencia de actividades y, por tanto, a los de este estudio. Trabajar un tema controvertido a través de herramientas con las que el alumnado convive ha supuesto además un cambio en el desarrollo habitual de la clase, aportando motivación, creatividad y una mayor implicación en las tareas. Trabajar en pequeños grupos supone un apoyo en la aportación de ideas, debate, reflexión, etc., que, en ningún caso, o ha sido muy leve, ha provocado la disrupción del clima de aula de forma que impidiera continuar con las actividades, por lo que la experiencia ha sido realmente satisfactoria. La figura de la docente ha sido de guía en todo momento, teniendo una comunicación bidireccional con el alumnado, resolviendo las dudas que se planteaban, así como orientando cuando ha sido necesario.

Todo ello ha influido de manera positiva en la construcción del propio conocimiento de los estudiantes que, han alcanzado el nivel de consecución de los objetivos deseado de manera predominante. Con esta experiencia se ha observado la importancia del debate, consenso, creatividad, construcción y creatividad que se ha transformado en aprendizaje y en desarrollo de capacidades y habilidades. Los roles desempeñados han dado la oportunidad de hacer un ejercicio de crítica, empatía y respeto hacia el proceso histórico tratado, siendo conscientes de la validez de la divulgación de la historia según quién la cuente.

De acuerdo con Phillips (2009), la historia puede centrarse en temas controvertidos y ayudar a los jóvenes estudiantes a entender un mundo complejo y desafiante y dotarles de las herramientas intelectuales para examinar puntos de vista contradictorios de forma equilibrada y desapasionada. El uso del patrimonio controversial es una herramienta idónea para la comprensión de procesos históricos que requieren ser pensados y analizados desde diferentes puntos de vista para formar una versión crítica que permita formar a la ciudadanía para una buena convivencia y bienestar social.

Referencias bibliográficas

- Aranguren-Juaristi, O., Apaolaza-Llorente, D., Echeberría Arquero, B. y Vicent, N. (2020). Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-adian. Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial. *Investigación en la Escuela*, 101, 15-24. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.02>
- Arroyo Mora, E. y Cuenca López, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96 (35-3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Estepa Giménez, J. y Travé González, G. (2012). Investigación e innovación en el proyecto Investigando Nuestro Mundo (6-12): el ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado. REIFOP*, 15 (1), 113-124.

- Gantenberg, J. y Partetzke, M. (2020). Democratic learning environment formats for the empowerment of youth. En: E. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López(coords.). *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 408-429). IGI Global.
- Martín Cáceres, M. J., Estepa Giménez, J. y Cuenca López, J. M. (2021). Los patrimonios controvertidos en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En: C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (eds.). *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática: estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 109-122). Octaedro.
- Moreno Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de TEMAS controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, 1(72), 15-28. <https://doi.org/10.19052/ap.5215>
- 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 Rubio y N. de Alba Fernández (coords.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (vol. 2, pp. 79-86). Tirant lo Blanch.
- Phillips, I. (2009). Teaching sensitive and controversial history. En: S. Aktekin, P. Harnett, Öztürk y D. Smart (eds.). *Teaching history and social studies for multicultural Europe* (pp. 117-126).
- Pineda Alfonso, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 353-367. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>

41. Enseñar Historia y aprender a vivir democráticamente. Una propuesta en Educación Secundaria

IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA

Universidad de La Rioja

ignacio.gil-diez@unirioja.es

CARMEN HERREROS GONZÁLEZ

Universidad de La Rioja

carmen.herrerros@unirioja.es

Competencias y situaciones de aprendizaje. Una oportunidad

El desarrollo del nuevo currículo educativo español ofrece la posibilidad de avanzar hacia la solución de unas de las principales incoherencias de nuestro sistema educativo. El aprendizaje sustentado en competencias, surgido a finales del siglo pasado a instancias de la OCDE (Salganik *et al.*, 1999) estaba presente en la legislación educativa española desde el año 2006. Sin embargo, la aplicación de las dos leyes vigentes (LOE y LOMCE) que se sucedieron en las dos primeras décadas del nuevo siglo al frente de la Educación en España, no consiguieron que llegasen a ser efectivas de forma generalizada en las aulas.

La normativa que, durante el curso 2022-23 (LOMLOE), ha comenzado a desarrollarse en todas las comunidades autónoma españolas, más allá de sus aciertos y errores, ofrece una oportunidad para que el aprendizaje por competencias comience a estructurar el trabajo de los docentes españoles.

La mejor estrategia para conseguir cualquier objetivo pasa por la concreción. Las competencias clave en la nueva normativa se organizan mediante competencias específicas que, con sus correspondientes criterios de evaluación, se adscriben a las diferentes materias de los cursos de los distintos niveles educativos.

Los docentes deben organizar las unidades de programación mediante situaciones de aprendizaje (Moya y Luengo, 2021). Este viejo término didáctico, define ahora aquello que los profesores deben estructurar para permitir la adquisición y desarrollo de esas competencias por parte de los alumnos (BOE, 30 marzo 2022, p. 41574). Las competencias, conjunción de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, deben permitir interpretar, decidir y actuar a los individuos tanto en su esfera personal, social como profesional (Pérez, 2012, 145). La enseñanza aprendizaje de la historia, al igual que otras disciplinas que se vinculan al pasado y su interpretación, ha presentado ciertas dificultades en ese sentido aplicado, el que todo aprendizaje competencial debe tener (Gómez y Miralles, 2017).

Los saberes de contenido histórico deben conectar de forma empática con el alumnado (Pagès, 2019). Vincular la interpretación y construcción de la historia -los problemas históri-

cos- con aquellos que afectan al alumno en su realidad cotidiana es una de las principales dificultades de la didáctica histórica y uno de los retos de cualquier situación de aprendizaje que aborde saberes históricos.

El ejercicio de la ciudadanía y el método de proyectos

Si las dificultades para establecer situaciones de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria pasan por el esfuerzo de los docentes por entender cuáles son los intereses de sus alumnos, una de las posibilidades para esta aproximación al abordar la enseñanza y aprendizaje de la Geografía y la Historia reside en trabajar desde el compromiso de la didáctica de las ciencias sociales con la educación para la ciudadanía (Pineda, De Alba, Navarro-Medina, 2019).

La educación ciudadana puede presentar dos perspectivas complementarias que poseen un claro sentido competencial. Por un lado, aproximar al alumnado a los saberes que permiten un análisis de las circunstancias que han llevado a las sociedades del pasado hacia modelos próximos o lejanos al ejercicio de una democracia plena (De Miguel, 2021, p. 15). Por otro, incluir procedimientos de participación, resolución de conflictos y toma de decisiones en el aula o en las instituciones escolares (Gil-Díez, 2022).

Esta presencia tanto de saberes como de procedimientos para el ejercicio de la ciudadanía no deja de ser un modo de formación política (Sala, Pagès y Santisteban, 2021). Término que en la perspectiva actual parece constituir un peligro por identificarse con el adoctrinamiento o el excesivo protagonismo (González, 2022).

Las dificultades vinculadas a la enseñanza y aprendizaje de la Historia no son ajenas a las que vinculan la Geografía con el ejercicio de la ciudadanía (García, 2021), La enseñanza conjunta de ambas disciplinas en los primeros cursos de la ESO permite trabajar mediante la transversalidad, aspecto este caracterizador del sentido holístico de las competencias (Vázquez y Serafín, 2020).

Si la educación ciudadanía se puede y debe trabajar desde los saberes, no es menos cierto que el sentido aplicado del ejercicio de la ciudadanía democrática tiene adquiere un sentido profundo a través de la metodología.

Las metodologías innovadoras en didáctica de las ciencias sociales han tenido un recorrido considerable en nuestro país, siendo objeto en los últimos años de estudio y revisión (Duarte, 2022). Entre ellas la nueva normativa incide en la utilización de varias, reiterando la adecuación del método de proyectos. Este modo de entender el aprendizaje y la enseñanza ha ido variando desde sus orígenes, desde que lo idease su mentor W. H. Kilpatrick en el seno de la pedagogía surgida al amparo del pensamiento pragmático norteamericano de John Dewey (2010).

Curiosamente, más allá de las críticas al sentido y falta de rigor que poseía en su origen (Pecore, 2015), el método por proyectos mantiene su sentido constructivista y, lo que es más interesante, su fundamentación cooperativa. Establecer un método en el que las decisiones sobre el propio aprendizaje exigen la colaboración en las decisiones entre los alumnos y profesores permite un ejercicio profundo de práctica de la ciudadanía democrática en el aula.

Salvar el Ebro: un proyecto multidisciplinar

En el curso 2018-2019, en el instituto público de Educación Secundaria, Bachillerato y FP Batalla de Clavijo de Logroño (La Rioja), situado en la zona oeste de la ciudad, junto al río Ebro y a escasos minutos del centro histórico, se apostó, con la aprobación unánime del claustro de profesores, por la implantación en 1.º de ESO primero y después de manera progresiva en el resto de los cursos, de la metodología ABP para trabajar por proyectos en el aula de Secundaria.

Es preciso indicar que la Secundaria en dicho centro no representa al grueso del alumnado y se caracteriza por componer un amplio mosaico de alumnos pertenecientes a nacionalidades muy diferentes, cuyo proceso de integración e interacción implicaba un reto al que, según la reflexión docente, se podía hacer frente de forma más operativa a través de la citada metodología.

En el primer proyecto, planteado para el mes de noviembre del curso, el objetivo pretendía abordar de manera competencial las diferentes materias que se impartían en 1º de la ESO a través de un hilo conductor muy simbólico: el río Ebro. La elección del río Ebro como eje vertebrador de la propuesta respondía al hecho de que el instituto se encuentra en la margen del mismo, formando este parte del día a día del centro, no solamente desde un punto de vista paisajístico, sino como parte activa en muchos sentidos: las humedades generadas por la proximidad a una fuente de agua con los consecuentes problemas que generan a las infraestructuras del centro y que son sufridos por los alumnos, el efecto atrayente para actividades didácticas o de ocio en su entorno, las consecuencias en momentos de crecida o la fauna y flora que se visibiliza en el día a día y que incluso a veces coloniza los espacios, entre otros muchos aspectos.

Junto a todo esto, en la decisión de los docentes también pesó de manera importante cómo la elección del río podía permitir trabajar con el alumnado aspectos relativos a temas transversales presentes en el currículo, como la ciudadanía, un valor que cobra especial relevancia cuando se trabaja con alumnos de procedencias tan diferentes. El Ebro ha sido un recurso principal en cada una de las civilizaciones que han conquistado o evolucionado en la Península Ibérica, proyectando además en cada etapa histórica un patrimonio muy valioso que todavía pervive en la actualidad. Además, el Ebro, es comparable a otros grandes ríos del resto del mundo con las que los alumnos se pueden sentir identificados, y recoge en su imaginario aspectos vinculados a cuestiones como contaminación, sostenibilidad o explotación de recursos.

El proyecto se diseñó por parte de todo el profesorado que impartía clase en 1.º de ESO (más de 10 asignaturas diferentes), siendo el punto de partida la comparación curricular de las diversas materias. Para organizar los contenidos curriculares se tuvo en cuenta exclusivamente el decreto en vigor y no los libros de texto, que se utilizaron solamente como recurso de apoyo. Cuestiones como la duración del proyecto, el tipo de agrupaciones a lo largo del mismo, la elección del tipo de portfolio, las tareas a realizar y cómo realizarlas, el producto final, la rúbrica de evaluación o cómo se desarrollarían la Jornada de Desafío Inicial y la Jornada Final de Celebración del Aprendizaje, fueron también objeto de un intenso debate y preparación entre los docentes involucrados.

De todos los procesos comentados nos centraremos sobre todo en tres, ya que entendemos que son fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía democrática en el aula,

uno de los principios que guiaron el proyecto: la creación de los grupos, las tareas a realizar y el producto final y su presentación.

La elaboración de los grupos para trabajar en cooperativo fue una decisión unánime desde el inicio, puesto que trabajar en grupo genera unas dinámicas vinculadas al compromiso cívico que permiten al alumnado interiorizar competencias que después deberán poner en práctica a lo largo de su vida: establecer una jerarquía, organizar tareas, realizar trabajos o debatir para llegar a consensos, entre otras acciones.

Entre el profesorado el procedimiento para establecer los grupos: libres o dirigidos, creó un debate intenso. La libertad de elección implicaba proporcionar autonomía al alumnado para su formación, atendiendo a principios de semejanza, facilidad e interconexión a la hora de trabajar, y potenciando la autogestión. Por el contrario, presentar grupos ya hechos y diseñados por el profesorado implicaba atender al perfil académico, social y cultural de los alumnos y al principio de equidad: tratar de que todos los grupos contaran con las mismas posibilidades de éxito a nivel grupal. Teniendo en cuenta que de alguna manera era una experiencia piloto por tratarse de una experiencia nueva se optó por esta segunda opción, con el objetivo de trabajar a lo largo del proyecto la fórmula cooperativa y de proporcionar a los alumnos recursos competenciales para poder hacerlo en futuros proyectos.

Es importante recordar que este tipo de grupos reproducen a pequeña escala las agrupaciones sociales que pueden darse en la vida diaria, y que su funcionamiento emplea, a pequeña escala, nuestra forma de actuar cotidianamente, por lo que es un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de valores cívicos que se asocian a la puesta en práctica de una ciudadanía democrática.

Al inicio, cuando se presentaron los grupos, se produjo claramente una sensación de incomodidad entre el alumnado, por no responder a sus expectativas ni deseos. Además, el hecho de que la disposición de las clases cambiara radicalmente durante todo el mes que duró el proyecto, implicaba pasar prácticamente la totalidad del tiempo en el aula con las personas del grupo, aunque luego se produjeran interacciones entre los grupos, y eso también generó cierto rechazo. Teniendo en cuenta que todo era nuevo para unos alumnos que hacía dos escasos meses que habían llegado al centro, a los que les había costado el proceso de adaptación y que ahora se veían «sacudidos» nuevamente, abordando una forma de trabajar diferente, el reto que se presentaba para ellos y para el profesorado fue complejo. No obstante, gracias a la labor de los docentes y al tipo de tareas que combinaban, permanentemente, el aula con el espacio exterior, y donde los retos conseguidos en cada una siempre tenían una proyección colectiva, los grupos fueron poco a poco encajando y trabajando con buenos resultados.

El hecho de que las labores realizadas para elaborar el producto final fuera una especie de puzle, cuyo objetivo último era «coser» cada una de las partes para crear el todo, también generó a partes iguales competencia y solidaridad entre ellos. Cuando llegó la Jornada Final de Celebración del Aprendizaje, ya al final, el engranaje de los grupos era casi perfecto. Pero cuando mejor se pudo observar esto fue cuando se desarrolló, en el mes de marzo, el segundo proyecto, en el que al hacer los grupos las barreras entre los alumnos se habían roto totalmente.

En segundo lugar, resaltar el diseño de las tareas fue esencial para cumplir otro de los objetivos estructurales en ABP: «el aula sale fuera y el exterior entra al aula». Es decir, se inten-

taron romper barreras entre la institucionalidad que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y la realidad que hay fuera de la misma y en la que nuestros alumnos se desenvolverán el día de mañana.

Visitar un periódico para entender su funcionamiento, llevar un periodista al aula para contar su día a día, acudir a talleres realizados a pie de río sobre agua, fauna y flora con especialistas que trabajan para diferentes organismos, aprender a pescar en el polideportivo del centro gracias a la ayuda de la «Asociación de Pescadores de La Rioja» o realizar senderismo por itinerarios reconocidos de la mano de educadores ambientales para fotografiar las matemáticas, la contaminación o el patrimonio que se encuentra en torno del río, fueron solamente algunas de las iniciativas que se llevaron a cabo.

En estas tareas la presencia de la Didáctica de la Historia y Geografía fue fundamental, siendo ambas el punto de partida y la base del desarrollo de las demás, en un conjunto de actividades que pretendían abordarse de manera global e interdisciplinar y rompiendo la tradicional compartimentación que suele darse, y que en un proyecto carece de sentido. Todo lo concerniente al proceso de formación del río, las características del paisaje que genera y que le rodea, aspectos relacionados con la situación de las aguas, la comparación con otros ríos, las soluciones a los problemas relacionados con las crecidas, la contaminación o los ODS, vertebraron las acciones a realizar de todas las áreas de conocimiento implicadas. Por otro lado, el aspecto histórico ligado a la explotación de los recursos en cada época histórica o la presencia de patrimonio también actuó de ejes vertebradores.

Durante las semanas que duró el proyecto las explicaciones magistrales se redujeron a la mínima expresión, las preguntas y dudas de los alumnos se sucedían constantemente y los conocimientos y la conciencia que adquirieron sobre las oportunidades y fortalezas así como de las debilidades y amenazas forjadas en torno a esta vía de comunicación tan importante, fueron cada día más profundas.

El producto final elegido fue la elaboración de un periódico, *Salvar el Ebro*, con todas sus secciones: una editorial que explicaba el proyecto y la importancia del Ebro en todos los niveles, reportajes de investigación que denunciaban la contaminación del entorno del río, y la propuesta de soluciones, reportaje fotográfico que exponía los recursos económicos y patrimoniales del río, una entrevista a una profesora para conocer su visión sobre el mismo o una sección de entretenimiento con juegos matemáticos asociados al Ebro entre otros apartados.

El periódico se publicó con un gran esfuerzo logístico y presupuestario por parte del centro y se intercambió con toda la comunidad educativa del Batalla de Clavijo, (familias, profesorado, alumnado y PAS), por un kilo de comida destinando la recaudación final al «Banco de Alimentos de La Rioja», al que los alumnos acudieron con posterioridad muy interesados por la iniciativa en la que habían colaborado para ayudar a colocar comida durante una jornada lectiva. Esa jornada de intercambio fue inmortalizada por un diario de carácter local, dando a conocer a toda la sociedad riojana lo que los alumnos del Batalla habían hecho por su río y por su prójimo más cercano.

Posteriormente el profesorado llevó a cabo un proceso de evaluación través de rúbricas no solamente del trabajo diario del alumnado, de sus tareas, de la manera de trabajar en grupo y del proyecto final, sino también de las impresiones que los propios alumnos habían tenido del proyecto, de la manera de desarrollarse, del cumplimiento de los objetivos y del propio

papel del profesorado en todo ello. Los aspectos positivos fueron muchos y los aspectos a mejorar, también.

Conclusiones

¿Qué tiene que ver todo esto con el desarrollo de una ciudadanía democrática en el aula? A través de esta experiencia podemos certificar que la metodología ABP permite de manera absolutamente transversal trabajar todas las cuestiones relacionadas con los saberes que esta compone: trabajar la tolerancia y el respeto hacia los demás, que a través del trabajo cooperativo se consigue, participar activamente con las responsabilidades que nos corresponden en la sociedad en la que vivimos y que pueden practicarse a cualquier edad, sin necesidad a esperar que cumplamos los 18 años.

El análisis del río Ebro en todas sus dimensiones permite concluir, como así lo hicieron los alumnos, las amenazas y debilidades que hay en torno a él, relacionadas con la problemática de las inundaciones, la pérdida de la biodiversidad por la contaminación o la problemática del agua, proponiendo soluciones y comportamientos responsables basados en la sensibilización por el medio ambiente o la sostenibilidad, por poner solamente algunos ejemplos. A ello se puede añadir la implicación con la parte más débil de la sociedad al encaminar el producto social a una cuestión como ayudar a la alimentación de aquellos que menos tienen.

Salvar el Ebro no es sino el desarrollo de una situación de aprendizaje, anterior incluso a que estas aparecieran como tales, en la que a través de la metodología ABP se produce un aprendizaje competencial y claramente universal, en el que los valores cívicos son uno de los pilares fundamentales, sin ninguna duda, uno de los desafíos que la nueva legislación nos plantea.

Referencias bibliográficas

- De Miguel, R. (2021). Didáctica de la geografía y ciudadanía sostenible. *Didacticae*, 9, 4-6, <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.4-6>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*.
- Duarte, O. (2022) La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 137-161. <https://doi.org/10.6018/pantarei.510591>
- García, F. (2021). Algunas dificultades del profesorado de Geografía para educar en ciudadanía. *Didacticae*, 9, 39-52. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.39-52>
- Gil-Díez, I. (2022). La formación ciudadana requiere la adquisición de una cultura democrática. En: P. L. Domínguez (coord.). *Educación ciudadana un enfoque competencial* (pp. 19-28). Graó.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío: usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.

- González, J. M. (2022). La educación ciudadana solo se adquiere a través de la participación democrática. En: P. L. Domínguez (coord.). *Educación ciudadana un enfoque competencial* (pp. 112-128). Graó.
- Moya, J. y Luengo, F. (2021). Un currículo escolar basado en situaciones de aprendizaje. En J. Moya y F. Luengo (coords.). *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras* (pp. 131-140). Anaya.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. En: M. Y. Eryaman y B. C. Bruce (eds.). *International handbook of progressive education*. (pp.155-172). Peter Lang.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pineda, J. A., De Alba, N. y Navarro-Medina, E. (eds.) (2019). *Handbook of research on education for participative citizenship and global prosperity*. IGI. DOI: 10.4018/978-1-5225-7110-0.
- Sala, S., Pagès, J. y Santisteban, A. (2021). Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 158-178. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490>
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. y Konstnar, J.W. (1999). *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>. [16 de enero de 2023]
- Vázquez, R. y Serafín, A. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>

42. Lo siento y lo pienso: las relaciones entre la emoción y la opinión en alumnado de Primaria. Una investigación sobre ciudadanía global

MARIONA MASSIP SABATER

Universitat Autònoma de Barcelona

mariona.massip@uab.cat

NÚRIA ARIS

Universitat Autònoma de Barcelona

nuria.aris@uab.cat

ANTONIA GARCÍA LUQUE

Universidad de Jaén

agalu@ujaen.es

NEUS GONZÁLEZ-MONFORT

Universitat Autònoma de Barcelona

neus.gonzalez@uab.cat

M. DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ

Universidad de Almería

mjimenez@ual.es

MANUEL JOSÉ LÓPEZ MARTÍNEZ

Universidad de Almería

mlm138@ual.es

ALBA DE LA CRUZ REDONDO

Universidad de Jaén

aredondo@ujaen.es

Introducción

Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio denominado Educación para el Futuro y Esperanza en la Democracia (PID2019-107383RB-I00), con participación de diversas universidades públicas del Estado, así como de Portugal. En este, indagamos sobre cuatro ejes fundamentales para la formación de la ciudadanía crítica que constituyen líneas de investigación actualmente activas en Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS, en adelan-

te): educación para el futuro, educación democrática, literacidad crítica y ciudadanía global. Dichas investigaciones se realizan en un espacio educativo formal poco estudiado en estos ámbitos: el de la Educación Primaria, cuyos datos pueden ser altamente reveladores a la hora de repensar, revisar e innovar la educación para la ciudadanía y las ciencias sociales escolares.

El presente estudio forma parte de las investigaciones realizadas en la línea sobre la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), y específicamente sobre el eje de derechos humanos y desigualdades. La línea de investigación en ECG que cuenta con corpus literario extenso surge de las reflexiones en el ámbito de la educación para la ciudadanía en relación al mundo global y los retos de la globalización. Existe una enorme diversidad de interpretaciones, enfoques y objetivos derivados de las múltiples concepciones que derivan de megaconceptos como los de educación, ciudadanía y global/globalización (Sant *et al.*, 2018); entre ellos, se detectan dos grandes tendencias en su enfoque (Akkari y Maleq, 2020):

- Instrumental, orientada a la adquisición de competencias para el desarrollo exitoso en un mundo global, con influencia de paradigmas neoliberales.
- Crítica, que incluye la conciencia de formar parte de una comunidad global y la ética para actuar para el bien común y la justicia social.

Desde la realización de este trabajo nos ubicamos en el enfoque crítico de la EDG, orientando la formación de la ciudadanía a la comprensión del mundo y sus conflictos, y al compromiso con la democracia y la justicia social a escala global (O'Sullivan y Pashby, 2008; Santisteban y González-Monfort, 2019, Sant y González-Valencia, 2019; Massip *et al.*, 2020). Nos preguntamos por cómo el alumnado reacciona ante las desigualdades y a la vulneración de derechos de la infancia, en un escenario conocido y con posibilidad de empatizar: el derecho a la educación. De manera específica, nos cuestionamos las relaciones que se establecen entre los sentimientos y las opiniones que reconocen y que, a su vez, les suscita saber que hay muchos niños y niñas, especialmente niñas, que ven vulnerado su derecho a la educación.

Pretendemos seguir avanzando en la comprensión de la relación entre las emociones, el pensamiento crítico y el compromiso social, que entendemos como clave para la educación crítica y afectiva, y que está aún infraestudiada (Castellví, Massip y Pagès, 2019; Sheppard, Katz y Grosland, 2015).

2. Marco teórico: las relaciones entre la emoción y el pensamiento crítico en DCS

La preocupación por el espacio de las emociones en los entornos educativos y los procesos de aprendizaje ha ido en aumento durante los últimos años en las pedagogías contemporáneas. Los avances de la neurociencia y de la investigación social e histórica han influido a este aumento, pero también el reconocimiento y desarrollo de pedagogías feministas que rehúyen la herencia cartesiana que separa las emociones del razonamiento (p.ej. hooks, 1994) o los programas de coeducación, que han ubicado las afectividades y la educación emocional en los centros y currículums educativos.

El impacto de los aportes de la neurociencia ha sido evidente en las teorías e innovaciones sobre la psicología del aprendizaje. Por otro lado, los programas de educación emocional se han centrado en la identificación de las emociones y la autorregulación del comportamiento (Martínez y Quintero-Mejía, 2016). En cambio, las relaciones entre las emociones y el aprendizaje del pensamiento crítico, y especialmente del pensamiento social, han sido poco estudiadas. Desde el ámbito de la DCS nos interesa explorar cómo pensamos y nos relacionamos con y en el mundo, y creemos necesario pensar y ubicar el papel de las emociones en procesos que hasta hace poco no las contemplaban: ¿cuál es la relación de las emociones con el pensamiento crítico y la acción social?

Investigación educativa sobre emociones

Las revisiones sobre la concepción de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los *social studies* hablan de un déficit importante no solo de investigación, sino también de conceptualización (Sheppard, Katz y Grosland, 2015). En muchos estudios se dan por supuestas concepciones e implicaciones sobre las emociones, sin que estas hayan sido debidamente conceptualizadas, teorizadas o incluso reconocidas. Sheppard, Katz y Grosland (2015) consideran que la complejidad de la naturaleza de las emociones requiere una atención especial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el rigor adecuado en las investigaciones educativas.

Las relaciones entre las emociones y el pensamiento sociocrítico y la acción han sido, hasta ahora, infraestudiadas, y podemos entender, al menos, dos motivos que permiten explicarlo: un legado cultural que ha separado las emociones de los procesos racionales, por un lado, y, por otro, la necesidad de interdisciplinariedad científica que conlleva. Las emociones son reacciones fisiológicas, neuroquímicas y hormonales que responden a estrategias de supervivencia (Morgado, 2012; Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006, Triglia, Regader y García-Allen, 2016). Las emociones básicas se consolidan en sentimientos o emociones más complejas, que determinan gran parte de nuestra conducta. A nivel anatómico, nuestro cerebro racional se apoya sobre el cerebro emocional, y ambos forman parte de nuestro ser, que es biológico, químico, social y cultural (Naturana y Verden-Zöllner, 1993).

De acuerdo con Castellví, Massip y Pagès (2019, p. 27):

Los procesos de sentir y pensar tienen bases bioquímicas, pero se modifican constantemente por el entorno sociocultural. Reconociendo el estatus bioconductual del ser humano, no dejamos de considerar la naturaleza social y cultural de los sentimientos (Ortega y Pagès, 2019), que genera respuestas diferentes sobre una base biológica compartida (Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006; Walton, 2004). Ubicados en la dimensión social de las emociones, nos interesan especialmente conceptos como los de emociones sociales (Damasio, 2009), que promueven conductas de interrelación entre los individuos; emociones políticas (Nussbaum, 2014), o emociones morales (Martínez y Quintero-Mejía, 2016; Morgado, 2012). Morgado (2012) considera la interacción entre valores, normas y elementos de una situación social concreta, y plantea el papel fundamental de los sentimientos en la construcción de la moralidad, entendida como el «convencimiento acerca de lo que es bueno o malo» (p. 126) y que constituye un sistema de valores que guían la conducta de las personas.

La comprensión de las relaciones entre las dimensiones biológicas y sociales de las emociones, el pensamiento y el comportamiento arremete contra una construcción cultural binaria la cual, ha dificultado, también, la conceptualización de las relaciones entre las emociones y el pensamiento social crítico.

Rompiendo la visión cartesiana: las relaciones entre la emoción y el pensamiento crítico

En una exhaustiva revisión sobre la concepción de las emociones en las investigaciones de los *social studies education*, Sheppard, Katz y Grosland (2015) detectaron una contraposición constante entre las representaciones sobre las emociones y el pensamiento, que eran tratados frecuentemente no solo como dimensiones separadas, sino contrapuestas. Detectaron también una marcada polarización en su valoración: el pensamiento y la razón eran considerado como positivos, y en cambio las emociones se consideraban en algunos casos como obstáculos al razonamiento.

Lejos de la contraposición entre lo emocional y lo racional, los sentimientos, los pensamientos y el comportamiento son «procesos mucho más inseparables de lo que solemos creer» (Morgado, 2012, p. 15), algo que ya contemplaban otros autores previamente (Naturana y Verden-Zöllner, 1993). Lo que sentimos influye en cómo pensamos y actuamos; aquello que pensamos influye en cómo sentimos y actuamos, y aquello que hacemos influye en cómo sentimos y pensamos (Beck, 2011). En esta línea, Maturana *et al.* (1993) consideraban que las emociones comportan predisposición hacia una determinada acción, algo que también explican Damásio (2001) y Morgado (2012): los sentimientos son fundamentales en evaluación de opciones y en la toma de decisiones.

El reconocimiento y la toma de consciencia sobre estas relaciones se manifiesta en el *affective turn* (Anwaruddin, 2016) de la literatura sobre educación, pensamiento crítico y literacidad crítica: aumentan los estudios que incorporan el análisis de los sentimientos y las respuestas emocionales en las investigaciones sobre pensamiento crítico y acción social (p. ej., Castellví, Massip y Pagès, 2019; Kivel y Yaffee, 2017; Steinert, Marin y Roeser, 2021). Por otro lado, las pedagogías feministas, con mayor influencia durante los últimos años, ya parten de planteamientos no cartesianos a la hora de abordar el pensamiento crítico y la acción y el compromiso social (p. ej., Boler, 2017; hooks, 1994, 2010).

Nos interesa profundizar en la comprensión de estas relaciones dentro de las dinámicas educativas generales, atendiendo a la atención y a la formación integral de las personas y la ciudadanía. Pero nos interesa indagar especialmente en cómo se desarrollan en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del conocimiento social, porque forman parte de cómo entendemos el mundo, cómo lo habitamos y cómo actuamos en él.

Con esta investigación pretendemos aportar algunas ideas, reflexiones y preguntas para avanzar en el conocimiento sobre los procesos que implican la comprensión de problemas sociales y la toma de decisiones, y especialmente las relaciones que se establecen entre los sentimientos y las opiniones de alumnos/as de Educación Primaria. Buscamos contribuir a paliar la falta de evidencias empíricas y solidez teórica en esta línea de investigación, pero, sobre todo, encontrar algunas ideas que permitan al profesorado orientar su práctica de manera consciente en una educación crítica y comprometida socialmente.

Metodología de investigación

Objetivos y preguntas

Este estudio interroga las relaciones entre los sentimientos y las opiniones identificadas por alumnas y alumnos de Educación Primaria frente a un problema social relevante, como es la vulneración del derecho a la educación de millones de niños, y especialmente niñas, en todo el mundo. Pretendemos contribuir al corpus de estudios, aún escasos, sobre las relaciones entre las emociones y sentimientos, el pensamiento crítico y la acción social. Nos planteamos:

- Establecer relaciones entre los sentimientos y las opiniones identificadas como propias frente a un problema social relevante de vulneración de derechos humanos.
- Analizar las diferencias en las respuestas por razón de género.

Instrumento

El instrumento de investigación se concreta en un dossier de actividades. Siguiendo los modelos de anteriores proyectos propios e internacionales, el diseño es a la vez instrumento de recogida de datos y material didáctico para uso educativo, facilitando la relación y transferencia entre la investigación y la práctica educativa.

El dossier (figura 42.1) se desarrolla en torno a la relación entre el derecho a la educación y las desigualdades vinculadas a su vulneración, a partir de la estructura siguiente:

1. Identificación
2. Análisis
3. Proyección
4. Acción/Compromiso

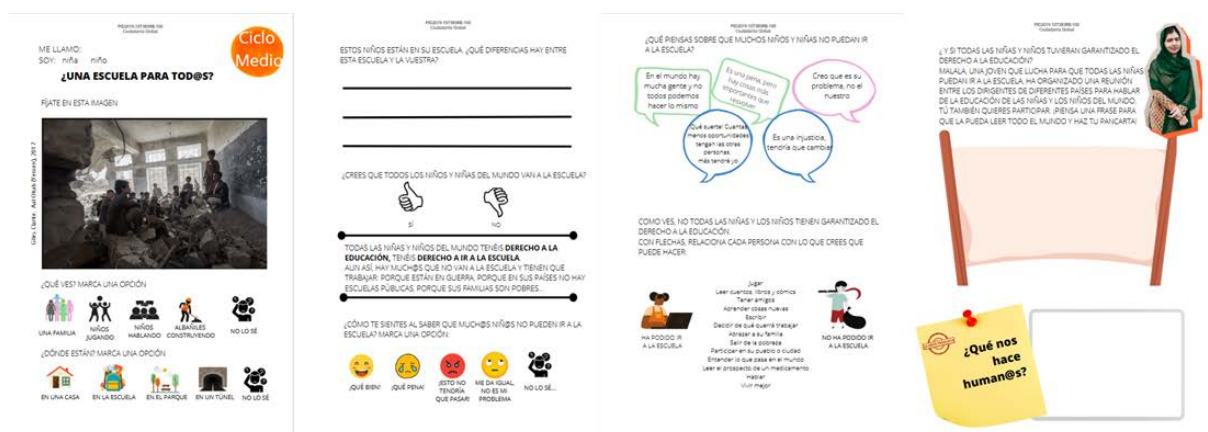


Figura 42.1. Instrumento-dossier. PID2019-107383RB-I00. Ciudadanía global. Ejemplo de ciclo medio. Fuente: elaboración propia.

Incluye preguntas abiertas y cerradas, y se ha adaptado a tres niveles acordes con los tres ciclos de Educación Primaria (inicial, medio y superior), manteniendo una estructura básica para el análisis y la comparación de datos. En este trabajo nos centramos en las respuestas a

dos preguntas del instrumento, que corresponden a las preguntas 7 y 8 del dossier completo. Las respuestas a ambas preguntas son cerradas.

En el caso de la primera pregunta (pregunta 7 del dossier): «¿Cómo te sientes al saber que muchos niños no pueden ir a la escuela?», las opciones combinan imagen y texto, para generar opciones de sentimientos que van más allá de las emociones básicas (tabla 42.1)

Tabla 42.1. Identificación de sentimientos: Justificación conceptual de las respuestas

Emoción Básica	Sentimiento	Concreción de opción-respuesta
Alegría	Alegría/alegrarse de	E-MOJI RISA <i>¡Qué bien!</i>
Tristeza	Pena	E-MOJI LLANTO <i>¡Qué pena!</i>
Rabia	Indignación, rechazo	E-MOJI ENFADO <i>¡Esto no tendría que pasar!</i>
Neutralidad emocional	Indiferencia	E-MOJI INDIFERENCIA <i>Me da igual</i>
No identificación	/	E-MOJI DUDA <i>No lo sé</i>

En el caso de la segunda pregunta (pregunta 8 del dossier): «¿Qué piensas sobre que muchos niños y niñas no puedan ir a la escuela?»

Las opciones de respuesta se establecen en una gradación desde la vindicación del estatus quo hasta la reivindicación de la necesidad de cambio social (tabla 42.2):

Tabla 42.2. Identificación de sentimientos: Justificación conceptual de las respuestas

Relación con el estatus quo	Concreción de la opción-respuesta
Vindicación	<i>¡Qué suerte! Cuántas menos oportunidades tengan las otras personas, más tendré yo.</i>
Aceptación	En el mundo hay mucha gente y no todos podemos hacer lo mismo.
Indiferencia	Creo que es su problema, no el nuestro.
Rechazo sin acción	Es una pena, pero hay cosas más importantes que resolver.
Rechazo con acción y cambio	Es una injusticia, tendría que cambiar.

Muestra

La muestra está constituida por un total de 908 alumnas y alumnos españoles: 299 corresponden a ciclo inicial, 328 a ciclo medio y 281 a ciclo superior de Educación Primaria. Es preciso tener en cuenta que todos ellos han respondido a la pregunta 7 cuya formulación resultaba muy accesible al alumnado de ciclo inicial, pero solo los de ciclo medio y ciclo superior han respondido a ambas preguntas. Todas las personas que han participado forman parte de centros que han dado consentimiento informado a formar parte de la investigación.

Análisis de datos

Se desarrolla un análisis cuantitativo de los datos a partir de la correlación de variables (Vilà y Bisquerra, 2019): análisis descriptivo y exploratorio inicial, análisis bivariante y análisis multivariante. Los datos analizados emergen de 3 variables diferentes: sentimiento identificado (respuesta a la pregunta 7); opinión identificada (respuesta a la pregunta 8 del dossier), y género. Los datos son analizados, tratados y gestionados de acuerdo con el marco del código ético y de buenas prácticas de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB, 2020), y se garantiza en todo momento el anonimato y la privacidad de las personas que han participado.

Resultados

Análisis descriptivo

Estos son los datos de la respuesta obtenida en la pregunta 7, «¿Cómo te sientes al saber que muchos niños y niñas no pueden ir a la escuela?». Cabe precisar que esta pregunta es la que se planteó a los tres ciclos de Educación Primaria. Responden los 908 alumnos y la distribución por género es la siguiente, 436 son niños y 449 niñas, encontrando 23 que no han cumplimentado ese campo.

En los siguientes gráficos se muestran las respuestas de manera global y diferenciadas por género (figura 42.2).

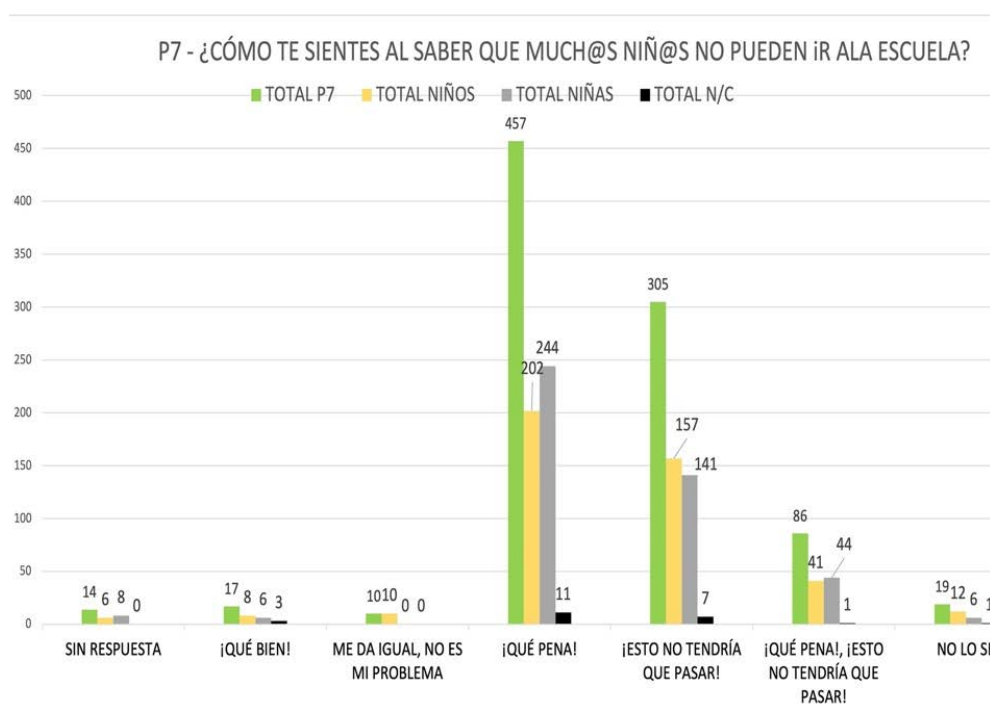


Figura 42.2. Respuestas a la P7 global y diferenciadas por género. Fuente: elaboración propia.

Podemos observar la alta concentración de respuestas en las emociones de tristeza «qué pena» y la de indignación «esto no tendría que pasar». También la opción de ambas a la vez. A continuación, en la figura 42.3, presentamos las respuestas aportadas por cada uno de los tres ciclos.

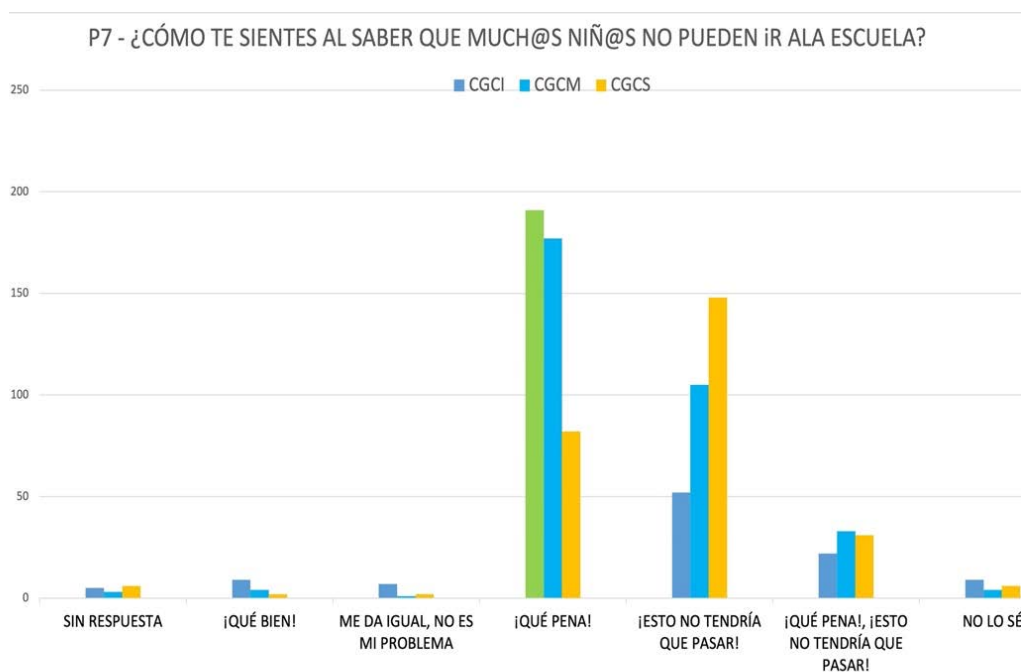


Figura 42.3. Respuestas a la P7. Diferenciación por ciclos. Fuente: elaboración propia.

En relación con la pregunta 8: «¿Qué piensas sobre que muchos niños y niñas no puedan ir a la escuela?». En este caso participaron un total de 609 alumnos de ciclo medio y superior de los cuales 294 eran niñas y 301 niños, más 14 que dejaron el campo en blanco (figura 42.4).

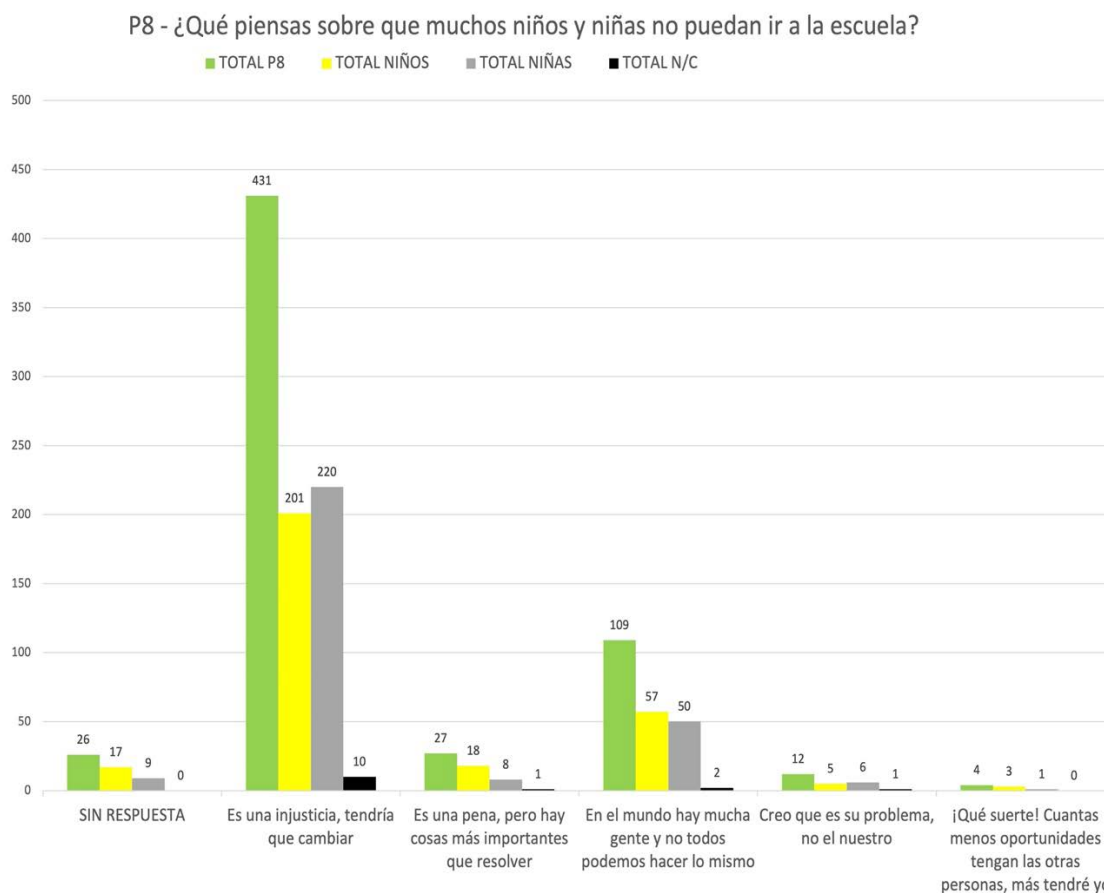


Figura 42.4. Respuestas a la P8 global y diferenciadas por géneros. Fuente: elaboración propia.

Podemos observar la alta concentración de respuesta de rechazo con acción y cambio, «Es una injusticia, tendría que cambiar». Con mucho menor significación podemos observar la respuesta de indiferencia «Creo que es su problema, no el nuestro».

Análisis vibariable y multivariable

Al aplicar análisis variable y multivariable entre la identificación de sentimiento, la identificación de opinión y el género, los datos parecen señalarnos lo siguiente. En este caso, se selecciona la muestra solo de ciclo medio y ciclo superior, cuyo instrumento permite establecer la relación entre sentimiento y opinión.

Incidencia de la variable de género

En general no se encuentran diferencias significativas en función del género de la persona que responde (tabla 42.3). Sí destacamos un mayor porcentaje de niñas que identifican el sentimiento de pena, 5 puntos superior al de los niños.

Tabla 42.3. Relación entre sentimiento y opinión, generales y por género. Datos relativos sobre el total de respuestas. CM y CS

DATOS GENERALES					
	Vindicación	Aceptación	Indiferencia	Rechazo sin acción	Rechazo con acción/cambio
Alegría: ¡Qué bien!	0,16%	0,49%	0,32%	0,32%	0,16%
Pena: ¡Qué pena!	0,49%	10,80%	0,98%	2,78%	29,1%
Indignación: ¡Esto no tendría que pasar!		3,10%	0,32%	1,6%	35,8%
Indiferencia: No es mi problema			0,16%	0,16%	
No identificación: No lo sé					0,65%
Pena + Indignación		0,65%		0,98%	10,14%
DATOS POR GÉNERO: NIÑAS					
Alegría: ¡Qué bien!		0,64%		0,64%	
Pena: ¡Qué pena!		11,50%	1,97%	2,6%	31,25%
Indignación: ¡Esto no tendría que pasar!		1,64%		1,64%	35,19%
Indiferencia: No es mi problema					
No identificación: No lo sé					0,98%
Pena + Indignación		0,64%		0,65%	10,85%

DATOS POR GÉNERO: NIÑOS				
Alegría: ¡Qué bien!	0,3%	0,65%	0,32%	0,3%
Pena: ¡Qué pena!	0,98%	10,49%		2,96%
Indignación: ¡Esto no tendría que pasar!		4,6%	0,65%	1,3%
Indiferencia: No es mi problema			0,32%	0,32%
No identificación: No lo sé				
Pena + Indignación		1,3%	1,31%	9,5%

Fuente: elaboración propia

Correlación entre la identificación de sentimiento y opinión

A partir del análisis de la relación entre las respuestas a las dos preguntas, se evidencia una marcada relación entre ellas (figuras 42.5).

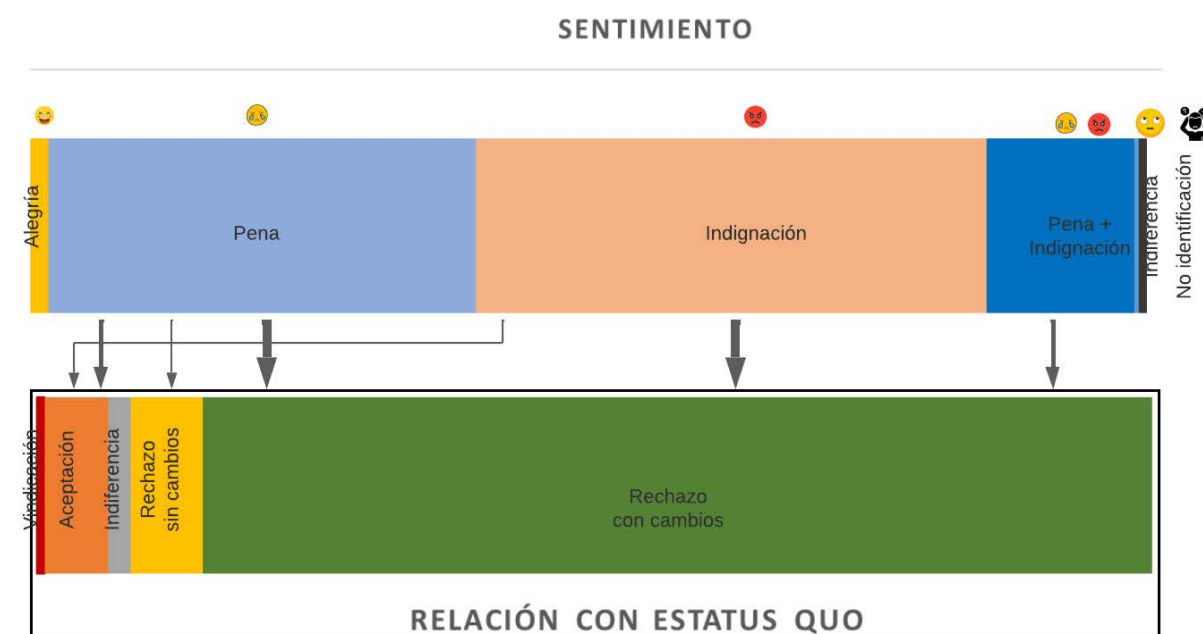


Figura 42.5. Relación entre sentimientos y opiniones sobre datos porcentuales.

El alumnado que identifica el sentimiento de indignación, selecciona mayoritariamente una opinión de rechazo con necesidad de cambio con respecto a la situación actual. Esto es así en un 85% de los casos. Por el contrario, las personas que identifican el sentimiento de pena se bifurcan entre aquellas cuya opinión tiene que ver con el rechazo con necesidad de cambio, y aquellas que mantienen posturas más conservadoras del estatus quo: un rechazo sin necesidad de acción o cambio («Es una pena, pero hay cosas más importantes a resolver») o la aceptación («En el mundo hay mucha gente y no tenemos que hacer todos lo mismo»).

De manera muy minoritaria, algunas personas que han identificado el sentimiento de tristeza han seleccionado una opinión de vindicación de las desigualdades: «¡Qué suerte! Cuántas menos oportunidades tengan las otras personas, más tendré yo». A pesar de ser numéricamente no significativo, este dato diversifica aún más las diferencias entre las implicaciones del sentimiento de indignación y de pena: el sentimiento de indignación se vincula directamente con el cambio social y la voluntad de justicia, y en el sentimiento de pena encontramos gran parte de justicia social, pero también de aceptación y acuerdo con las desigualdades existentes.

El sentimiento de indiferencia es poco identificado por el alumnado, pero aquellas personas que lo escogen optan también por una opinión de indiferencia: «Creo que es su problema, no el nuestro». La alegría es también muy minoritaria como opción, y su elección se relaciona con una selección muy heterogénea de opiniones, ubicadas básicamente en la aceptación del *estatus quo*.

Al analizar estos datos, es necesario tener en cuenta posibles malentendidos en la comprensión del enunciado por parte del alumnado que ha participado. Aun así, los resultados nos señalan algunas ideas interesantes: por un lado, la clara correlación entre sentimientos y opiniones; por otro, el posicionamiento mayoritario del alumnado a favor de los derechos humanos y la justicia social.

Conclusiones

Las emociones tienen un papel fundamental en nuestra vida social y ciudadana, en el desarrollo del pensamiento crítico y del comportamiento social. Las relaciones entre las emociones, el pensamiento crítico y la acción social han sido poco estudiadas, y se han visto influenciadas por constructos culturales que han separado las emociones de la racionalidad. A lo largo de los últimos años han aumentado las investigaciones que buscan entender estas relaciones y conceptualizarlas. Desde el ámbito de la DCS estas relaciones nos interesan especialmente, ya que configuran la manera de cómo entendemos y habitamos el mundo.

En futuras publicaciones seguiremos profundizando en la temática después de este estudio inicial exploratorio, pues es imprescindible conocer qué sienten y opinan los y las estudiantes de Primaria. Los resultados obtenidos nos indican algunas ideas con las que será necesario profundizar en futuras investigaciones, pero que ya nos aportan luz a la hora de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social escolar y sobre la formación para la ciudadanía democrática:

En primer lugar, parece constatarse una correlación entre los sentimientos y las opiniones seleccionados. Será necesario completar y contrastar con futuros estudios más cualitativos, pero por el momento, los resultados nos reafirman en la necesidad de abandonar el paradigma cartesiano que separa las emociones y sentimientos como contrapuestos a la racionalidad y los pensamientos.

Confirmado por los resultados, pensamos que es indispensable que en las aulas se promueva la reflexión en torno a los sentimientos y las opiniones, en las que la construcción de posicionamientos en base al pensamiento crítico incorpore también la explicitación y cuestionamiento de los sentimientos. Pensamos, por ejemplo, que las diferentes orientaciones de opinión y valoración del *estatus quo* que se relacionan con el sentimiento de la pena son

una materia de reflexión y cuestionamiento importantes. Potenciar la vinculación entre emociones y pensamiento crítico es fundamental e incide en el compromiso de la comunidad educativa para avanzar hacia la construcción de un mundo mejor (Barret, 2021).

En segundo lugar, pensamos que los resultados son altamente esperanzadores. La gran mayoría de niñas y niños señalan como opinión propia la necesidad de cambio social frente a la vulneración de derechos humanos, movidos sobre todo por sentimientos de indignación frente a una injusticia y situación de pena. El alumnado de Ciclo Inicial se identifica sobre todo con el sentimiento de pena, pero en los dos Ciclos Medio y Superior a Ciclo Medio y Superior el sentimiento de indignación ha sido mayor, y el rechazo a la situación de vulneración con necesidad de cambio social es casi unánime.

Consideramos muy importante tener en cuenta en las aulas que aquello que trabajamos en ellas interpela al alumnado, y que las alumnas y alumnos, tengan la edad que tengan, tienen sentimientos y opiniones al respecto. Es importante ser consciente de la no-neutralidad de nuestro alumnado, de que tienen ideas y opiniones sobre su realidad y entorno, así como poder escucharlas, trabajarlas y discutir las.

Finalmente, esta investigación nos lleva a remarcar la importancia y la posibilidad de trabajar a partir de problemas sociales relevantes y cuestiones controvertidas también en Educación Primaria, frente a algunas opiniones que consideran que no es adecuado incorporarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje por la temprana edad. Reafirmamos la capacidad del alumnado a la hora de comprender la situación, de empatizar y de posicionarse –con lo que sienten y piensan– desde el compromiso con la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Akkari, A. y Maleq, K. (2020). Global citizenship education: recognizing diversity in a global world. En: Akkari, A. y Maleq, K. (eds). *Global citizenship education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8_1
- Anwaruddin, S. (2016). Why critical literacy should turn to 'the affective turn': making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (3), 381-396. DOI: [10.1080/01596306.2015.1042429](https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1042429).
- Barret, M. (2021). *Processes influencing democratic ownership and participation (PIDOP)*. Comisión Europea, 7.º Programa Marco. <http://www.pidop.surrey.ac.uk/>.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: basics and beyond*. The Guilford.
- Boler, M. (2017). *Pedagogies of discomfort: inviting emotions and affect into education change*. *Discomfort zones d'inconfort & diversité*. Actes de Colloque. Vanier College.
- Castellví, J., Massip Sabater, M. y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS*, 5, 23-41.
- Damáso, A. (2001). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- Davies, I. et al. (2015). *Education, globalization, and the nation*. Palgrave Macmillan.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as a practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: practical wisdom*. Routledge.

- Kivel, B. y Yaffee, R. (1999/2017). Social Responsibility revisited: critical thinking and empathy as necessary components of social change. *SCHOLE: Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 14 (1), 69-89, DOI: [10.1080/1937156X.1999.11949441](https://doi.org/10.1080/1937156X.1999.11949441).
- Martínez, E. M. y Quintero-Mejía, M. (2016). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 301-313.
- Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). *Criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. GREDICS-Escola de Cultura de Pau. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2020/220972/deccrijus_a2020.pdf
- Morgado, I. (2012). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Ariel.
- Naturana, H y Verden-Zöllner, G. (1993). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es tan importante para la justicia?* Paidós.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. En: M. J. Barroso, A. Dias y N. de-Alba (coords.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 118-127). Escola Superior de Educaçao.
- O'Sullivan, M. y Pashby, K. (2008). *Citizenship education in the era of globalization*. Sense.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K. y Shultz, L. (2018). *Global citizenship education. A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury.
- Sant, E. y González-Valencia, G. (2018). Global citizenship education in Latin America. En: Davies, I., Ho, L., Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E. y Waghid, Y. (eds.). *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 67-82). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_5
- Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Education for citizenship and identities. En: J. A. Pineda, N. de Alba y E. Navarro (eds.). *Handbook of research on education for participative citizenship and global prosperity* (pp. 551-567). IGI Global. <https://ddd.uab.cat/record/196202?ln=ca>
- Sheppard, M. Katz, D. y Grosland, T. (2015). Conceptualizing emotions in social studies education. *Theory & Research in Social Education*, 43 (2), 147-178, DOI: [10.1080/00933104.2015.1034391](https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034391).
- Steinert, S., Marin, L. y Roeser, S. (2022). *Feeling and thinking on social media: emotions, affective scaffolding, and critical thinking, inquiry*. DOI: [10.1080/0020174X.2022.2126148](https://doi.org/10.1080/0020174X.2022.2126148).
- Triglia, A., Regader, B. y García-Allen, J. (2016). *Psicológicamente hablando*. Paidós.
- Universitat Autònoma de Barcelona (2020). *Codi de bones pràctiques de la recerca*. Consell de Govern. [codi-bones-practiques-ca \(uab.cat\)](https://codi-bones-practiques-ca.uab.cat)
- Vilà, R. y Bisquerra, R. (2019). El análisis cuantitativo de los datos. En: R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 251-266). La Muralla.
- Walton, S. (2005). *Humanidad. Una historia de las emociones*. Taurus.

43. Una experiencia en el aula: el debate académico para la formación de una ciudadanía crítica y democrática⁶⁰

JOSÉ JOAQUÍN LUQUE GARCÍA

Universidad de Málaga

Joseluque@uma.es

HUGO JIMÉNEZ ZURITA

Universidad Autónoma de Madrid

Hugo.jimenez@estudiante.uam.es

Introducción

La educación es el principio primero del pilar europeo de derechos sociales proclamado en 2017 por las instituciones europeas. En él se defiende la necesidad de formar a las personas a fin de que sean capaces de participar plenamente en la sociedad. En este mismo sentido, la recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente señala, entre otras, las aptitudes y habilidades necesarias, para el desarrollo de las personas en un contexto social, sostenible y democrático. Estas competencias, aunque en nuestro caso se potencien desde el mundo académico, deben de servir para que el individuo las aplique en todo tipo de contexto formal e informal. De esta forma, esta recomendación expone ocho competencias clave o indispensables. Estas son la competencia en lectoescritura; multilingüe, matemática y tecnológica, digital; personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana, emprendedora; y en conciencia y expresión culturales.

Finalmente, en 2022, las conclusiones del Consejo sobre una estrategia europea de capacitación de las instituciones de educación superior para el futuro de Europa remarcan el importante papel de la enseñanza superior como «baluarte de la democracia», al tiempo que alude al papel de esta en la preparación al estudiantado para la ciudadanía activa. Recogiendo estas indicaciones, el presente trabajo muestra los resultados de una experiencia didáctica llevada a cabo en la asignatura de Historia Contemporánea del segundo curso del Grado de Historia del Arte de la Universidad de Málaga. La actividad ha consistido en la realización de un debate académico con el que podamos trabajar estas competencias clave y con ello formar en ciudadanía, pensamiento crítico y valores democráticos.

60. Este texto forma parte de los resultados del proyecto de innovación educativa «Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación», PIE22-068, financiado por el Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador, Servicio de Formación e Innovación de la Universidad de Málaga.

La sociedad actual convive continuamente con discursos persuasivos que intentan influir en el comportamiento de los individuos y de los grupos. En efecto, nuestro día a día es constantemente interrumpido por campañas publicitarias, electorales o cualquier otro tipo de mensajes disuasorios. La enseñanza de ciencias sociales debe encaminarse a identificar, analizar y contraargumentar estos discursos. Por lo tanto, el debate académico, utilizado como herramienta didáctica, es un método altamente adecuado para este fin (Canals, 2012). Además, el debate académico, o cualquier modalidad de discusión de temas controvertidos, propicia la participación activa del estudiantado (Quintelier, 2010), elemento indispensable para la educación en cultura democrática. Como expone Delval (2012), hay que aprender...

...a ver las cosas desde diferentes perspectivas, valorando las opiniones ajenas, pero siendo capaces de ver en ellas sus insuficiencias, generando explicaciones que tenemos que contrastar [...] con lo que realmente sucede» y siendo capaces «de valorar dos explicaciones distintas buscando las ventajas y los inconvenientes de cada una. (p. 43)

El enfoque desde el que proyectamos este trabajo es el de la educación para el futuro (EpF). Precisamente, este paradigma surge en un momento de crisis de la democracia, en el que cierne sobre la sociedad, y en concreto sobre la juventud, «la amenaza del colapso socioecológico, de las migraciones forzadas, de las desigualdades insostenibles, de la extinción o del auge de la ultraderecha» (Casadellà *et al.*, 2022, p. 58). Frente a la resignación, la EpF intenta combatir el pesimismo y el imaginario distópico mediante la visualización de futuros alternativos. Para ello, resulta imprescindible conocer que caminos conducen con mayor probabilidad a un mundo más justo, sostenible y menos violento (Neubauer *et al.*, 2022; Santisteban *et al.*, 2013).

Desde esta perspectiva, en la última década, se han relacionado los EpF con la didáctica de las ciencias sociales, y en concreto, con la Historia. Santisteban Fernández y Anguera Cerrarols (2014) realzan la importancia de los estudios históricos y la reflexión sobre el pasado en la construcción de los futuros posibles. Por su parte, Casadellà *et al.* (2022) sigue esta línea defendiendo la historia como un elemento no estanco y relegado en el pasado, sino como un ente que se relaciona, interactúa y «se proyecta en el eje pasado-presente-futuro» (p. 59).

Objetivos y metodología

La enseñanza en cultura democrática ha ocupado un lugar marginal en la formación de los estudiantes que llegan a los estudios superiores. Los estudiantes son, por normal general, ajenos a las leyes que regulan sus estudios, y en el caso universitario, poco tendentes a estudiar las guías docentes que regulan sus materias. Esto provoca un desconocimiento de los conceptos básicos competenciales y metodológicos tratados en ellas, pero también favorece un rol pasivo de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que no conocen el marco de referencia que lo regula. Por otro lado, pensamos que una metodología tradicional, basada únicamente en la clase magistral, no es eficiente en la enseñanza de cultura democrática, debiendo esta tratarse de forma práctica y activa.

Por lo tanto, el objetivo de esta actividad es trabajar y potenciar las competencias claves reflejadas en la mencionada recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018 y con ello formar en pensamiento crítico, ciudadanía y cultura democrática en el estudiantado de la asignatura Historia, Cultura y Sociedad de la Edad Contemporánea, del segundo curso del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Málaga en el curso 2022-2023. Desde el punto de vista de la educación para el futuro, esta actividad nos acerca a un hecho pretérito, con el fin de favorecer la adquisición de herramientas útiles para la construcción de un futuro libre de amenazas autoritarias o antidemocráticas.

La metodología ha consistido en el diseño, desarrollo y evaluación de la actividad, prestando especial atención a la involucración del estudiantado en todas las facetas de la misma. En primer lugar, hemos establecido qué competencias de las ocho reflejadas en la recomendación de 2018 podíamos trabajar de forma específica en esta actividad, concluyendo las tres siguientes:

La primera de ellas es la competencia en lectoescritura. Esta consiste en la comprensión, interpretación y expresión, tanto oral como escrita de conceptos. Además, implica la comunicación efectiva con otros individuos o grupos. En segundo lugar, la competencia personal, social y de aprender a aprender es inherente a este tipo de actividad. Consiste en la capacidad de reflexión y en la habilidad de gestión de tiempo y de la información. En último lugar, con especial importancia, encontramos la competencia ciudadana. Esta competencia viene definida como «la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos económicos, jurídicos y políticos, las estructuras sociales, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales» (*Recomendación del Consejo*, 2018, p.11). Además, implica el conocimiento y comprensión crítica de los principales hechos y movimientos de la historia contemporánea.

Tras definir las competencias a trabajar, hemos procedido al diseño del debate. Esta actividad consiste en la defensa de una respuesta a favor o en contra de una pregunta previamente establecida y sobre la que se ha de trabajar. La respuesta a esta pregunta requiere de un alto conocimiento del periodo histórico a tratar, así como de los principales términos y debates historiográficos en torno a al mismo. En nuestro caso, la pregunta correspondiente se encuadra dentro del último tema de la asignatura, «El Estado franquista». En concreto, la pregunta que origina el debate es: «¿Fue el Estado franquista un Estado fascista?».

La respuesta a esta cuestión se realiza y defiende colectivamente siguiendo unas pautas regladas. Cada grupo de debate debe contar con un introductor, un argumentador, un refutador y un conclusor. Cada uno de ellos tendrá un tiempo asignado de entre tres y cinco minutos para su exposición oral. El introductor debe dar un contexto histórico sobre el tema a tratar y definir los principales términos. El argumentador debe dar dos o tres razonamientos contundentes que justifiquen su respuesta. El refutador debe encontrar los puntos débiles o falacias en la argumentación rival. Finalmente, el conclusor debe hacer una recopilación de los elementos tratados en el debate y enfatizar los puntos fuertes de su grupo.

Debido al gran número de participantes en esta actividad, la clase se dividió en cinco grupos de aproximadamente ocho personas. Cuatro equipos serían los responsables de llevar a cabo dos debates, mientras que el quinto ha hecho las funciones de juez, sirviéndose para ello de una rúbrica preestablecida.

Posteriormente la actividad ha sido evaluada por el docente a través de un diario de clase y también por los propios participantes a través de la realización un cuestionario mixto con preguntas tipo Likert y abiertas, a través de Google Forms.

Resultados

La realización de la actividad ha sido bien recibida por la mayoría del estudiantado. El grupo está formado por 55 personas matriculadas, de las cuales, 8 personas no han asistido o participado en ninguna sesión a lo largo del curso. Por ello, consideraremos como el total de la clase a las 47 personas sí que han asistido al menos una vez durante el curso. De estas 47 personas 35 han participado en la actividad y 32 de ellas han respondido al formulario de evaluación posterior.

La preparación y desarrollo de la actividad ha ocupado cuatro sesiones de 90 minutos cada una. En la primera, pudimos contar con la ayuda del grupo de debate de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga, quienes realizaron una exhibición. Gracias a ella, el estudiantado pudo interiorizar fácilmente la mecánica de esta actividad. Además, se realizó una pequeña explicación en clase sobre el modelo de debate a realizar y se aportó documentación explicativa sobre la misma. Tras ello, la clase se organizó en cinco grupos y se elaboró la pregunta a debatir.

Las siguientes dos sesiones estuvieron destinadas a la preparación del debate. A pesar de no controlarse la asistencia, la concurrencia del estudiantado a la sesión fue similar a la media. Los grupos debían de trabajar autónomamente recabando información y elaborando los argumentos, a favor y en contra, de la cuestión a debatir. Igualmente, tenían libertad para salir de clase en cualquier momento para buscar información de la biblioteca de la Facultad. Por su parte, el equipo asignado como jueces del debate, debieron realizar de forma escrita un guion simulando el debate oral. En todo momento, la implicación del estudiantado presente fue notoria.

Finalmente, la última sesión fue destinada a la realización de dos debates que enfrentaron a los cuatro grupos. Los grupos contrincantes fueron elegidos al azar, al igual que la postura a defender. A continuación, los grupos debieron de exponer sus argumentos y refutar los del contrario según se ha explicado en el apartado anterior. Al final de la clase, el jurado dio los resultados, evaluados a través de una rúbrica.

La dinámica que ha seguido esta actividad ha permitido al estudiantado realizar tareas de búsqueda de información y su puesta en común con su grupo de trabajo. Este grupo ha debido de organizarse delegando tareas entres sus integrantes y elaborando unos argumentos en común que debían exponer. Además, estos han tenido que ser sintetizados de forma clara para persuadir al jurado, al tiempo que han debido de ser defendidos de los contraargumentos del rival. En definitiva, observamos que las competencias clave en lectoescritura; personal, social y de aprender a aprender, y ciudadana han sido trabajadas a partir de esta actividad.

La evaluación realizada por el estudiantado sobre este proceso de enseñanza así lo comparte. En la pregunta, «¿Qué te ha aportado realizar este debate?» diferentes estudiantes enfatizan la adquisición de conocimiento a través de la investigación, el trabajo en equipo,

la capacidad de ser imparcial, escuchar y aprender otras opiniones. Por otro lado, destaca también aquellos quienes dicen haber perdido el miedo a hablar en público, al menos parcialmente. Finalmente, destacamos una respuesta en concreto, que responde a la pregunta de la siguiente forma «Un pensamiento más crítico. Las cosas no son siempre como creemos al investigar de forma superficial, me parece necesario investigar en mayor profundidad en temas que nos afectan y nos ayudan a entender mejor nuestro presente».

Por otro lado, a la pregunta «¿Debe la Universidad potenciar la adquisición de valores democráticos?», el 87,5% de los encuestados responden afirmativamente. No obstante, únicamente un 6,2% de los mismos conocen el concepto de competencia social y ciudadana. Igualmente, tan solo 13 de los 32 encuestados afirma leer siempre o casi siempre las guías docentes de las diferentes asignaturas.

Finalmente, a la pregunta «¿Cómo mejorarías esta actividad?», las principales observaciones apuntan a una mayor duración de esta para poder realizar una mejor preparación.

Conclusiones

A lo largo de las páginas anteriores hemos hecho alusión a las diferentes reglamentaciones o recomendaciones que inciden en las competencias necesarias para la formación de ciudadanos. Como estos documentos afirman, la Universidad debe constituirse en baluarte de la democracia. Lo estudiantes, por su parte están de acuerdo en esta afirmación de forma mayoritaria.

La naturaleza de las distintas ramas de las Ciencias Sociales es totalmente adecuada a la enseñanza o formación en cultura democrática. No obstante, la metodología aplicada en este tipo de formación debe ser consecuente con su fin. Un estudiantado pasivo, poco participativo e integrado en el proceso de enseñanza difícilmente podrá desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio de su ciudadanía de forma competente y sostenible.

Un gran sector de la sociedad actual, y en concreto la juventud, mantiene una imagen negativa del futuro. Frente a posturas conformistas o de resignación, desde la EpF se proponen métodos para construir posibles futuros de forma sostenible. En relación con las ciencias sociales, y en concreto, con la Historia, este enfoque pretende acercarse a hechos pretéritos para comprender nuestro presente y con ello construir el futuro. El debate académico proporciona un marco notablemente apto para este fin. Además, la cuestión a debatir tiene una relevancia en la actualidad considerable. Tras la realización de la actividad, los estudiantes reconocen haber mejorado en las competencias marcadas para esta actividad. Así, han desarrollado una mejor capacidad de trabajar en equipo, de investigar, procesar información y exponerla de forma oral y convincente. Además, han podido establecer relaciones entre el pasado y el presente, adquiriendo conocimientos y herramientas necesarias para poder participar democráticamente en sociedad.

Referencias bibliográficas

- Canals, R. C. (2012). El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana. En: N. de Alba, F. F. García y A. Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 245-254). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada.
- Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N., Dias-Gomes, A. y Barroso-Hortas, M.-J. (2022). Imagination, education for the future and democratic culture: Educational policies in the Iberian Peninsula. *Comunicar*, 30(73), 57-67. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-05>
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. de Alba, F. F. García y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada.
- Neubauer, A., Nicolás Ruiz, M. Á. y Álvarez Pavón, S. (2022). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática en los currículos de España, Finlandia e Irlanda: Un estudio comparado. *Aula Abierta*, 51(3), 219-226. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.219-226>
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/02671520802524810>
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Texto pertinente a efectos del EEE* (2018).
- Santisteban Fernández, A. y Anguera Cerarols, C. (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades: Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18/19, article 18/19. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>
- Santisteban Fernández, A., Anguera Cerarols, C., Díaz Matarranz, J. J. y Cascajero Garcés, Á. (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 253-267). Universidad de Alcalá. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4647075>

44. Análisis de la «Asamblea de aula» como herramienta para aprender a tomar decisiones democráticas en la escuela

MARÍA AGUADO MOLINA

Universidad Autónoma de Madrid

María.aguado@uam.es

Planteamiento de la cuestión

El concepto de Asamblea tiene raíces históricas profundas y lejanas en el tiempo: ya se utilizaba en la Grecia Clásica en su acepción de mecanismo para la toma de decisiones colectivas en un grupo dado y su recorrido desde entonces en el ámbito de la evolución de los sistemas políticos es enormemente interesante y compleja. Pero en este análisis que se presenta aquí, nos centraremos en su utilización como herramienta didáctica en las aulas, inserta en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos/as del presente.

Esta manera de trabajar con ella en el ámbito educativo se remonta también al pasado, aunque este sea más cercano en el tiempo que sus orígenes como concepto, dado que constituyó uno de los ejes principales de las escuelas alternativas de tipo libertario e incluso de las más cercanas a presupuestos socialistas, de principio del s. xx. Dichas escuelas respondían, por un lado, al impulso conceptual y metodológico que sufrió la pedagogía en ese momento y por otro, al interés de algunos de los defensores de las propuestas de sociedades utópicas alternativas al capitalismo por lograr que el cambio social surgiera de la formación y la educación antes que de la revuelta armada.

Así, en primer lugar, podemos plantear que el enfoque paidocéntrico de la escuela constructivista de la primera oleada de la renovación pedagógica supuso, entre otras muchas cosas, innovar en los recursos específicos que permitían la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje, al tiempo que considerar los procedimientos como contenidos en sí, tan necesarios de adquirir como las nociones de tipo conceptual. Para ello las asambleas de grupo constituyeron desde estos primeros momentos de esta renovación educativa una herramienta importante, aplicada, tanto al funcionamiento de un grupo grande, como al de pequeños grupos cooperativos dentro de un aula. La gestión de los centros educativos en sí mismos por otro lado, también comenzó a tener como referente la democracia participativa entre los docentes para encauzar su gestión y ello puso de relevancia igualmente las asambleas como un recurso activo en el ejercicio de la docencia.

En segundo lugar, las asambleas constituían un elemento fundamental de los procesos de toma de decisiones en las sociedades utópicas que diseñaban ya desde el s. xix los anarquistas y alguna corriente del socialismo, dado que la justicia y la equidad se planteaban no solo en el nivel económico sino también en el político, con el necesario reparto del poder o incluso la desaparición completa de su ejercicio, a través de sistemas de autogestión asam-

blearia y de democracia radical (Gimenez, 2017, Trasatti, 2005). En este momento histórico y coincidiendo con la primera renovación pedagógica antes comentada, la influencia de las propuestas ideológicas de izquierda en la educación comenzó a cuajar en propuestas de escuelas alternativas, bien formando parte de comunidades utópicas intencionales o bien como centros educativos *per se*, pero de orientación anarquista o socialista. Sus equipos docentes trabajaron para transformar la sociedad capitalista en otra mejor éticamente, desde el presupuesto de que resultaba esencial formar a los ciudadanos utópicos de las que debían ser las sociedades del futuro en la mecánica con la que funcionaba el asamblearismo. Al tratarse de un procedimiento, había que tratar de enseñarlo desde la infancia, entendiendo la organización política conforme a una democracia directa y a la participación activa como un objetivo pedagógico. Por ello, la Asamblea de aula y de centro, empezó a usarse para lograr el aprendizaje de contenidos al tiempo que como método docente y ello se convirtió rápidamente en una de las características definitorias de las escuelas emanadas tanto del modelo tolstoiano de Yasnaia Poliana (desde mediados del xix) como de las de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia o La Escuela Activa de Ferriere, La Ruche, Summerhil o Sudbury, a principios del xx y otras más recientes como Paideia, VHO, Barbiana o el Chalco, etc. (Aguado, 2022).

La relevancia de estas propuestas alternativas y transformadoras del modelo educativo convencional fue mayor en el mundo occidental de lo que se suele admitir, pese a que siempre fueron escuelas pequeñas, aisladas del sistema educativo dominante y que llegaban a poca población. No obstante, su mera existencia produjo fructíferas interinfluencias en el ámbito pedagógico con otras propuestas educativas, que eran alternativas solo a nivel metodológico y no tanto político y social, como las escuelas Montessori, Waldorf, Decroly, etc. Dichas interinfluencias dieron como resultado propuestas de fusión o de síntesis, como las de las Escuelas de Reggio Emilia, en Módena (Malaguzzi, 2011), ya en el periodo de postguerra, dando lugar así a una segunda corriente de renovación pedagógica con consecuencias relevantes en Europa Occidental. Ello se debió a que fueron tenidas en cuenta para actualizaciones, reformas y revisiones de diverso calado que se hicieron durante los años 70 y 80 en los sistemas educativos europeos y norteamericanos. Ninguno de ellos llega al nivel de innovación de las escuelas alternativas en sí mismas, ni siquiera hoy día, pero sí es posible decir que incluyen enfoques y métodos que, encajando en presupuestos constructivistas, se remontan a las escuelas libertarias más genuinas, como el que nos ocupa en este estudio.

Así pues, asambleas en el sentido formal del término, se incluyen, además de en las Escuelas Libertarias en funcionamiento aún hoy día (Martín Luengo y Colectivo Paideia, 2006), en el enfoque Reggio Emilia y en sus derivaciones (dejando aparte las escuelas libertarias que aún hoy día están en funcionamiento) así como en algunos niveles de los sistemas educativos de diferentes países europeos. En el caso español, podemos encontrar un uso frecuente de la asamblea en los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil y en algunos niveles de Primaria, (1º, 2º, normalmente) aunque en este caso, ya con una incidencia mucho menor y una gran dependencia con respecto al tipo de programación didáctica o de orientación del centro y de su profesorado. En Secundaria Obligatoria y Bachillerato, su utilización es residual o se concentra bien en tutorías o bien en la asignatura que hemos estado denominando como Ciudadanía.

La cuestión que se nos plantea entonces es si estas herramientas siguen manteniendo su función sociopolítica original o si han evolucionado hacia objetivos diferentes (o más par-

ciales), cuando los docentes las utilizan de forma consciente y constante. Por ello, vamos a concretar más este análisis en E. Infantil y los primeros cursos de Primaria, focalizando la atención en los objetivos y los contenidos que se trabajan cuando los maestros/as la emplean en el aula.

Finalmente, tras una revisión del aprovechamiento que se hace a nivel didáctico de las «Asambleas», trataremos de fomentar que los/as educadores las entiendan como espacio de participación activa en el presente y de formación de ciudadanos/as democráticos/as para el futuro, valorando también otras fórmulas para utilizarlas en el marco de propuestas más específicas de trabajo en Educación para la Ciudadanía y la Utopía que algunos Centros desarrollan como proyectos más amplios. El papel que juegan las asambleas en los proyectos como los de los Centros Educativos Transformadores (insertos en la iniciativa de Educación para la Ciudadanía Global) o de los Consejos de Infancia que participan en las *Ciudades de los niños* de Tonucci, o las *Ciudades educadoras* (por poner solo varios ejemplos), es destacable y resulta interesante compararlo con el uso puntual de la asamblea en actividades concretas de enseñanza/aprendizaje, más común en otros Centros Educativos. De esta forma, podremos valorar las diferentes formas de ampliar y retroalimentar esta herramienta cuando el sentido político que subyace en ella cobra más protagonismo.

Metodología

Para lograr estos objetivos, se estudian a continuación varias situaciones de aprendizaje en aulas de Infantil y Primaria a partir de observaciones participantes de alumnos/as en prácticas (4.º curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil) y de su tutora académica de la Universidad Autónoma de Madrid, durante la realización de estas. Las observaciones corresponden a 17 grupos de Educación Infantil y 5 de 1.º de Primaria, realizadas durante los cursos académicos 2017/18 a 2021/22 y correspondientes a 10 Centros de la Comunidad de Madrid (identificados en cita a final del texto). Los grupos de segundo ciclo de Infantil se distribuyen como sigue: 4 de 1.º, 2 de 2.º y 11 de 3.º. En dichas observaciones cualitativas, tanto los alumnos/as de prácticas como la tutora académica utilizaron la siguiente tabla de registro como procedimiento específico para la obtención de datos:

Tabla 44.1. Tabla de registro para la observación

Criterios	Observaciones
Objetivos	¿Se identifican explícitamente?, ¿corresponden a los de las U.D. o la Programación Anual? De no ser así, ¿se pueden deducir del tipo de trabajo realizado durante la asamblea?
Contenidos	Tipo; grado de concreción de la selección hecha por la tutora; nivel de correlación con la programación de aula.
Recursos asociados y utilizados durante su realización	Tipos en general; número y diversidad por cada sesión.

Respuesta del grupo	Comportamiento de los niños/as, nivel de concentración; respuestas aportadas (quiénes, cuántas veces, frecuencia...).
Evaluación	¿Se evalúan de forma independiente?, cuando se utilizan para alguna de las fases de evaluación, ¿cómo se recogen los datos?

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos/as llevaron a cabo las observaciones de forma habitual, cada vez que se utilizaba la asamblea en su aula por parte de la tutora del Centro y dentro de su programación anual, mientras que la tutora pudo realizarla una vez, durante la visita de seguimiento programada al finalizar su periodo de trabajo allí. Las asambleas integradas en el trabajo de los alumnos de prácticas no se incluyeron dado que se programaron con una intencionalidad distinta. Los principales aspectos recogidos en la observación se completaron con el propio trabajo de memoria de prácticas de los alumnos/as, donde estos indagaron sobre los objetivos de las asambleas y su inclusión o no en la programación del docente que les tutelaba en el Centro educativo.

Análisis de resultados: usando las asambleas en Educación Infantil y Primaria. Objetivos y modalidades frecuentes

De las observaciones realizadas podemos derivar lo siguiente: en primer lugar y antes de comentar en detalle cada aspecto de las mismas, cabe destacar que es muy evidente en estos niveles educativos la distinción entre las asambleas que son utilizadas como recurso didáctico para trabajar distintos contenidos curriculares y aquellas que sirven para desarrollar una metodología específica orientada al aprendizaje procedimental de la democracia en el aula, lo que podríamos denominar el «método sociopolítico».

De los 22 grupos en los que se observó cómo era introducida la asamblea en las actividades de aprendizaje de los niños/as, solo en un caso fue claro su carácter de momento de toma de decisiones, diseñándose su organización y funcionamiento conforme a planteamientos democráticos, con portavocías y con deliberación antes de decidir en plenario (en el grupo de 5-6 años del Colegio Gaudem, de Madrid). En este caso, el objetivo era que el grupo de niños/as decidiera una de las actividades a desarrollar en el marco de su proyecto sobre los oficios en la sociedad actual, escogiendo entre varias tras una valoración de pros y contras pautada por la docente al cargo (tutora de las prácticas) y desarrollada durante tres sesiones distintas.

En el resto de situaciones analizadas, la asamblea se utilizó sistemáticamente como recurso para trabajar diferentes contenidos curriculares dentro de una UD o un proyecto más complejo, tomando el plenario como referente, es decir, para articular otros recursos más concretos en un trabajo en gran grupo.

Así pues, con respecto a los objetivos, y dejando aparte el único caso detectado en que fueron de tipo sociopolítico y que ya hemos indicado anteriormente, las asambleas de Infantil y Primero de Primaria suelen utilizarse con objeto de incorporar contenidos diversos a través de la interacción entre todos los alumnos/as del grupo, para fomentar la socialización,

el desarrollo de la capacidad de comunicación oral y la capacidad de expresión y el respeto las normas de convivencia y de respeto al otro (levantar la mano al hablar, escuchar activamente al compañero, etc.). Estos objetivos se deducen, puesto que no están habitualmente explicitados en las programaciones didácticas (solo en tres de los casos analizados en este trabajo lo estaban).

En lo concerniente a los contenidos que suelen trabajarse en ellas, destacamos la iniciación a la lectoescritura o al cálculo, con el reconocimiento de los nombres de los integrantes del grupo o las letras del alfabeto (pasando listas, por ejemplo) y contando a los compañeros, o bien de reconocimiento del tiempo atmosférico y el cómputo temporal objetivo (días de la semana, meses del año, etc. al identificar la fecha correspondiente al día). Cabe destacar las diferencias en cuanto a los contenidos tratados en función de la edad de los alumnos/as: en las asambleas de los grupos de 3 años son más frecuentes las nociones de lengua las normas de conducta, mientras que en las de 5-6 y las de Primaria abundan más contenidos referidos al tiempo del día, al calendario o incluso a algún acontecimiento relevante del entorno del barrio o de las noticias (en tres de los grupos se introdujeron estos contenidos).

Los recursos didácticos adicionales que se detectaron asociados al desarrollo de la asamblea fueron: La identificación de imágenes y palabras, su asociación mediante juegos de memoria, canciones, rimas y retahílas y cuestionarios dirigidos son los más empleados. Los cuestionarios dirigidos se emplearon en otras actividades de enseñanza aprendizaje incluidas en las diversas programaciones, como parte del proceso de motivación inicial o para constatar aprendizajes ya realizados (recuerdo de nociones, por ejemplo). Es interesante constatar que los cuestionarios en plenario (preguntas abiertas que reciben respuesta de los niños/as aleatoriamente) reciben el nombre de «asamblea» de forma muy generalizada, aunque no se trata realmente de esta herramienta. Sin embargo, se integran en ella con frecuencia, ya sea para realizar una prueba diagnóstica de ideas previas (fase 0 de la evaluación) o bien para afianzar contenidos del día anterior, como actividad de refuerzo. En algunos casos se llegó a utilizar como procedimiento de evaluación de parte de una unidad didáctica (fase final de la evaluación). Esta última aplicación fue valorada negativamente por parte de los alumnos/as de prácticas, al ver su ineficacia para determinar el logro de aprendizajes o el desarrollo de capacidades de cada alumno.

En la mayor parte de los casos analizados también se utilizaba durante la asamblea diaria el recurso de la ronda del «encargado». Durante la misma se escogía (o se hacía por turnos) a uno de los alumnos/as y se le asignaban diversas responsabilidades (de ayuda al docente, de recuento de compañeros) o bien se le hacía protagonista de alguna otra actividad programada dentro del espacio de la asamblea. La justificación más frecuente para el empleo de este recurso fue la de servir para homogeneizar la participación de los alumnos/as, haciendo que todos realicen el mismo rol y actividades, cada uno un día.

En cuanto a la respuesta del grupo en este formato de «asamblea», se encontraron divergencias notables, en función de las edades y de los grupos, como cabía esperar, pero sin embargo si hubo cierta homogeneidad a la hora de constatar que los grupos de Infantil respondían mejor que los de primaria, en términos de atención y concentración, así como de participación e implicación de un alto número de niños/as. En los de primer curso de Primaria las asambleas fueron menos frecuentes (no eran diarias) y el tiempo destinado a ellas fue menor, lo que implicó que los ritmos de trabajo fueran más acelerados. Estas circunstan-

cias pueden explicar que sus resultados fueran peores en estos aspectos. Las asambleas en Infantil también son diferentes en cuanto al tiempo destinado a ellas y el ritmo de trabajo entre el primer curso (3 años) y el tercero (5). En las desarrolladas en este último curso, las observaciones realizadas mostraron que funcionaron mejor las que se desarrollaban más despacio y con más atención a los diferentes niveles de participación. Es frecuente en ellas que los niños/as intervengan de diferentes modos y con distinta intensidad, en función de su capacidad de verbalización de las ideas, de seguridad en sí mismos, de liderazgo dentro del grupo... Por esta razón no son aconsejables como procedimiento de evaluación, salvo que se esté valorando el progreso grupal en materia de participación colectiva o de conocimiento y cumplimiento de normas de conducta.

Por último, y completando la relación de la asamblea con los procedimientos de evaluación, si bien es cierto que en algún caso se utiliza para evaluar, no suele ser una de sus funciones más destacadas. Las realizadas en Infantil, al ser diarias, permitieron observar algunos niveles de avance en la integración de determinados alumnos en el grupo, en la madurez de otros (a través del tipo de respuestas dadas a preguntas en abierto) o bien en la asimilación de rutinas de clase.

Por otro lado, no suelen evaluarse en sí mismas, como recurso didáctico. Solo cinco de los grupos analizados hicieron una valoración conjunta (profesora-alumnos/as) de la marcha de las asambleas de clase y en las memorias de evaluación docente anuales no había evaluaciones explícitas de las mismas más que en tres centros.

En definitiva, tras esta revisión de los resultados obtenidos en las observaciones de las asambleas de estos 22 grupos, podemos concluir que se trata de un recurso conocido y utilizado con frecuencia, pero si utilizar todas sus potencialidades y desprovisto de su trasfondo sociopolítico, de herramienta para aprender a ser democráticos y cooperativos desde la infancia. Quizá pese en las mentes de las docentes en activo la idea de que los sistemas políticos son algo complejo para trabajar con los niños de corta edad. O quizá sea a ellos/as a quienes les resulta complejo plantearse la educación para la ciudadanía activa y comprometida como un referente en sus programaciones. Pero la cuestión fundamental estriba en que para trabajar por un mundo mejor desde la escuela y educar en democracia y participación hace falta incluir dichas nociones en el día a día y conocer los recursos más adecuados para ello. En este sentido, utilizar las asambleas como herramienta de decisión, dado que son frecuentes y forman parte de las rutinas de aula (al menos en Infantil) es asequible; solo hace falta asumir un compromiso consciente con ello.

La asamblea como eje principal de proyectos de centro sobre educación para la ciudadanía y para la utopía

Este recurso implica al centro educativo en su conjunto y se enmarca en el conjunto de propuestas que desde la pedagogía de la libertad de Freire (1990) o la corriente de la pedagogía de la decisión (Bastante, 2005) se han ido desarrollando en los últimos decenios y siguen generando expectativas hoy día. Proyectos de esta índole hay muchos y diversos, tanto en España como en otros países del ámbito occidental, pero aquí nos centraremos en dos modelos que trabajan tanto los valores democráticos como la participación social, la defensa de

los derechos fundamentales (de los seres humanos en general y de los niños/as en particular), así como la construcción de posibles utopías (parciales) a través de su ejercicio práctico.

El primero que comentaremos es el de los Centros Educativos Transformadores. Se trata de una aplicación de los principios del Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, en el que han estado participando ONG como Intermon y Entreculturas, así como un conjunto de centros educativos de diversas zonas de España, integradas en InteRed y en ALBOAN. Su aportación ha sido «una propuesta educativa para el cambio» (Oliveros, 2018, García, 2019) en los que se trabaja desde la organización del centro y a través de su integración en redes más amplias o en la propia estructura administrativa, contribuyendo a mejorar su funcionamiento conforme a criterios éticos y de participación democrática activa.

Aboga por entender la práctica educativa como un proceso, no solo pedagógico sino también, ético, político y social, formando para transformar la sociedad. Con este proyecto se pretende llevar este planteamiento a las prácticas, la organización y la política de cada centro educativo: reflejarla en los principios, la visión y sus valores (creando una «cultura de centro»); diseñar prácticas educativas específicas (apoyadas en metodologías concretas, como la asamblea) y llevarlo a la planificación anual y la organización interna del mismo (con una «política de centro» crítica y consciente). Las asambleas en este planteamiento se utilizan pues, tanto dentro de cada aula, para realizar reflexiones, aportaciones críticas y trabajo colaborativo, como para gestionar el propio centro, diseñándose asambleas de nivel y también temáticas (grupos de trabajo sobre cada una de las áreas de desarrollo del centro). Las decisiones acerca de la política de centro y las derivadas de la evaluación continua del proyecto se toman democráticamente, aportando un alto grado de autogestión a cada uno.

Otro ejemplo es el de La Ciudad de los Niños. Consiste en una red de ciudades vinculadas a un modelo de trabajo que supone reivindicar las aportaciones de los niños/as a la toma de decisiones de su ciudad, mediante una participación activa en ellas. El proyecto fue ideado por F. Tonucci, un pedagogo italiano, miembro del Instituto de Psicología del CNR de Roma. Fue promotor de esta iniciativa en la ciudad de Fano en los años 90 y después se produjo una rápida expansión del proyecto por otras ciudades del Mediterráneo e Iberoamérica hasta configurar una red de «ciudades de niños» que comparten su filosofía y aplican las medidas prácticas de diferentes formas y con diferentes grados de consecución de objetivos. Es un proyecto pedagógico, pero por su marcado carácter práctico se ha convertido también en una propuesta de vida y de toma de decisiones alternativa, en un modelo de funcionamiento para una ciudad utópica (Aguado, 2019).

Su punto de partida es la crítica al modelo de ciudad-ciudadanía actual en tanto que reflejo de la sociedad capitalista occidental en su conjunto. Surgió como una respuesta colectiva a los problemas que genera el entorno en el que vivimos la mayoría de las personas, la ciudad y que se presenta como un espacio para el consumo, individualista e inseguro para los niños. Sus fundamentos son: concienciar a los adultos para compartir solidariamente la responsabilidad sobre los niños, atenderlos y cuidarlos en la calle entre todos, hacer de su educación, una asunto colectivo; incluir a los niños en procesos participativos abiertos a todos los ciudadanos a través de «consejos de niños» que llevan sus opiniones al consejo de la ciudad; consolidar soluciones colectivas a problemas cotidianos que incluyan a los niños: creación de espacios públicos, rutas de movilidad que puedan usar solos (caminos de escuela), parques y jardines diseñados para ellos, no solo para adultos, los niños arquitectos, el

carnet de peatón, la creación de huertos urbanos, la planificación económica compartida con los niños, etc. (Tonnucci, 2004).

Así, se plantea enseñar a ser y estar (empezando por construir) un modelo de sociedad ideal (ciudad ideal) desde la creación de unas estructuras que permitan el desarrollo de unas actitudes: la participación activa, la implicación solidaria y la corresponsabilidad. Estas son actitudes necesarias para progresar en la capacitación de los ciudadanos para decidir conforme a una democracia radical.

La forma de funcionar es asamblearia desde la base, pues son los Consejos de Niños o de Infancia los que protagonizan todo el sistema: se constituyen a iniciativa de sus alcaldes o bien por la petición y presión de asociaciones vecinales y educativas. Normalmente, comienzan a aplicarlo generando el Consejo de Niños Municipal, pero al poco se van integrando los centros educativos y en muchos casos, se generan Consejos intermedios, de Barrio. Cada uno lo componen representantes de los colectivos escolares implicados que trabajan las propuestas conjuntamente (con un modelo de portavocías). La composición más habitual de los Consejos de Infancia es la que sigue: la mayoría de los participantes suelen ser niñas (aunque se hacen esfuerzos por equilibrarla a nivel de género), el número más habitual de representantes es de 21, aunque hay consejos muy pequeños y otros, como el de Barcelona, que llegan a los 1.000. Los niños con necesidades educativas no llegan al 2% y el 3% representan a alguna ONG o asociación (no provienen de la escuela directamente) del tipo de los Grupos Scouts o la Cruz Roja. Casi un 5% son extranjeros o de minorías étnicas y otro 5% son niños que provienen de contextos de exclusión social (se busca intencionalmente en los sorteos iniciales que haya representación de todos los grupos sociales). Aunque hay municipios que permiten la participación desde los 3 años, la edad media más representada es de los 8 a 11 y de 12 a 14 (entre las etapas educativas de Primaria y Secundaria). Existen diversos procedimientos para la elección de los representantes-portavoces, predominando (más de un 50%) el sistema de elección por parte de los compañeros a través del Consejo Escolar de sus centros educativos y también en el aula o incluso por sorteo. Y finalmente, comentaremos la forma de trabajar las propuestas. Se siguen también diversos métodos, entre los que destacan las aportaciones de los grupos a través de los delegados, los buzones de sugerencias o las reuniones informativas (Informe de Unicef España, 2016).

A partir de 1994, las primeras ciudades que acogieron el proyecto se constituyeron en una Red a la que se unieron 24 ciudades más y que alcanzó reconocimiento oficial a nivel europeo e internacional (lacittadeibambini.org). Hoy día se coordinan desde el «Laboratorio internacional de la Ciudad de los Niños» en Roma. Sus vinculaciones actualmente son con la plataforma de «Ciudades Educadoras», generada en Barcelona en el 1990 y con el «Programa de Ciudadanía Activa» en España. A nivel Internacional destaca también el programa «Ciudades Amigas de la Infancia» de Unicef. Igualmente, ha dado lugar al surgimiento de varias asociaciones de educadores que siguen el proyecto y lo supervisan en distintos municipios: la Asociación Pedagógica Francesco Tonucci y la sección de Acción Educativa «La Ciudad de los Niños» son algunas de las que trabajan en España (ciudadinfancia.blogspot).

Los principales obstáculos que afronta son su número: hay muchos municipios implicados, pero aun así, son un porcentaje bajo respecto del total; la fuerte dependencia de la voluntad política de los gobiernos al frente que deriva en oscilaciones en el desarrollo de las iniciativas y en su heterogeneidad e intermitencia, conducente a cierta inestabilidad. Los tiempos de la

política representativa no coinciden con los que precisan las estructuras participativas. También es destacable la poca formación aún de las familias y el resto de los agentes sociales.

No obstante, la valoración de su impacto es a nuestro juicio, positiva. Bien es cierto que su presencia en la dinámica de las ciudades responde a la heterogeneidad de los propios Consejos y de las propuestas que generan: algunas son muy impactantes (en diversas ciudades italianas sí han logrado cambiar la fisonomía urbana), pero son las menos. Pero se trata de un proyecto de gran calado por su peso utópico que recae, más en el proceso de la participación en sí y en el aprendizaje de ciudadanía activa - comprometida, que en su reflejo práctico.

En conclusión, la asamblea, se plantee de la forma que sea (de aula o de grupo de trabajo, de centro o de barrio-ciudad) ofrece una serie de potencialidades a la hora de trabajar, no solo contenidos de diversas materias, sino los expresamente vinculados con la educación para una ciudadanía crítica, comprometida y participativa, así como a asimilar procedimientos de toma de decisiones no autoritarios de forma experiencial y activa, en tanto que procedimiento de aprendizaje (Aguado, 2022). Se trata de una herramienta muy potente, utilizada como ya vimos anteriormente, por las escuelas libres desde hace más de un siglo, para generar formas de autogestión a diversos niveles (del aula a la comunidad educativa) y de interacción con el entorno a nivel político inmediato (la ciudad), porque permite enseñar a ser libres, siéndolo. De esta forma, si empezamos a usarla, no ya como recurso puntual en actividades de enseñanza-aprendizaje concretas, sino como estrategia consciente de una metodología sociopolítica específica, puede ser el peldaño que permita avanzar desde la formación para una ciudadanía democrática hasta la formación para una ciudadanía utópica.⁶¹

Referencias bibliográficas

- Aguado, M. (2019). Utopía y educación: conexiones en el tiempo y el espacio. La Ciudad de los Niños como ejemplo de utopía educativa viva. En: J. Pro y J. Mariblanca (eds). *Lugares de utopía. Tiempos, espacio y estrías* (pp. 247-275). Polifemo.
- Aguado, M. (2022). ¿Pueden los niños de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria aprender sobre utopía en la escuela? 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*. Tirant Lo Blanch.
- Aguado, M. (2022). Escuelas libertarias. En: J. Pro (dir.). *Diccionario de lugares utópicos*. Silex.
- Bastante, M. et al. (2005). La pedagogía de la decisión. En: *La pedagogía de la decisión. Aportaciones teórico-prácticas a la construcción de democracias participativas*. Ayuntamiento de Sevilla/CIMAS.
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del s. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.

61. Relación de Centros de la Comunidad de Madrid de los que se obtuvo la información analizada en este artículo: CEIPs Miguel Delibes, Giner de los Ríos, Rosa Montero, Clara Campoamor, Isabel la Católica, Miguel Blasco Vilatela, Ciudad de los Ángeles, Valdepalitos y Colegio Gaudem.

- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós/MEC.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera Libros.
- García, I. et al. (2019). *La Educación para la Ciudadanía Global como propuesta metodológica transformadora*. Oxfam Intermon.
- Gimenez, R. (2017). *Pensamiento libertario y educación social*. UOC.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Martín Luengo, J. y Colectivo Paideia (2006). *Paideia. 25 años de educación libertaria*. Villacañas.
- Oliveros, M. E. (2018). *Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global*. AECID.
- Tonnuci, F. (2004). *La Ciudad de los Niños*. Fundación Germán Sánchez.
- Trasatti, F. (2005). *Actualidad de la pedagogía libertaria*. Popular.
- Unicef España (2016). *Informe: ¿Cómo participan los niños en España?*

45. Formación docente y competencia digital ciudadana: análisis sobre la situación actual⁶²

RUBÉN DELGADO ÁLVAREZ

Universidad de Salamanca

rfa@usal.es

CRISTO JOSÉ DE LEÓN PERERA

Universidad de Salamanca

deleper@usal.es

MARÍA JESÚS BAJO BAJO

Universidad de Salamanca

mjbajo@usal.es

Introducción y objetivos

Los continuos cambios tecnológicos inciden de forma destacada en los hábitos cotidianos de la sociedad, desde transacciones comerciales a la forma en la que nos comunicamos (Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, Rodríguez-Gallego y Palacios-Rodríguez, 2020; Marín Suelves, Cuevas Monzonís y Gabarda Méndez, 2021; Salas, Moncada, Ibáñez y Santana, 2021), siendo el acceso a la tecnología el que va determinar el acceso de la población a una serie de bienes y servicios (Comisión Europea, 2012). Por ello, es necesario que la población disponga de los conocimientos mínimos para poder desenvolverse en el mundo actual (Silva, Cerda, Fernández-Sánchez y León, 2022) y hacer uso de todos aquellos avances tecnológicos que están puesto a disposición de los ciudadanos para facilitar su día a día. En este sentido, la educación es un aspecto fundamental y es necesario que los procesos de enseñanza-aprendizaje se adapten a este nuevo paradigma para poder formar a una sociedad competente (Serrano Fernández *et al.*, 2022). Para adaptar los procesos de enseñanza de una forma adecuada es necesario que los docentes cuenten con habilidades y conocimientos digitales (Fuentes, López y Pozo, 2019). A este respecto, los docentes en formación han de disponer de un proceso formativo que sienta las bases de su competencia digital docente (CDD) que irá desarrollándose a lo largo de los años mediante la formación permanente y la propia experiencia (Fuentes *et al.*, 2019; Marimon-Martí *et al.*, 2022; Romero-García *et al.*, 2020).

Con el objeto de desarrollar una ciudadanía con competencia digital (CD) y unos docentes capaces de cubrir las necesidades educativas de los estudiantes, también desde el punto de vista tecnológico, desde diferentes organizaciones se han puesto en marcha iniciativas y estrategias encaminadas a fomentar el denominado aprendizaje permanente (Cabero-Alme-

62. El presente trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación titulado «La competencia digital en la enseñanza de las Ciencias Sociales (PC2-2021-03)», Universidad de Salamanca.

nara *et al.*, 2020; Marín Suelves *et al.*, 2021). En este sentido, la Unión Europea, la Unesco o la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE), entre otras, han desarrollado programas cuyo objetivo es crear una estrategia formativa en materia digital (Redecker, 2017; Vuorikari, Kluzer y Punie, 2022). Así, en el seno de la Comisión Europea surge el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) en el año 2017, con el que se persigue que los estados miembros de la UE dispongan de mecanismos comunes para impulsar el desarrollo de la CD (Redecker, 2017). A partir de las iniciativas europeas, desde el contexto nacional se pone en marcha la Agenda España Digital 2025 que busca la transformación digital de España, trabajando, entre otros aspectos, la formación y la educación en materia digital. Del mismo modo, surge el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, resultante de la Conferencia Sectorial de Educación y que está centrado en el diseño de políticas educativas autonómicas para el desarrollo de las CD de los docentes.

En el ámbito educativo la CDD ha adquirido un papel destacado debido a la importancia que tiene el desarrollo adecuado de las CD de los estudiantes (Marimon-Martí *et al.*, 2022; Prendes y Gutiérrez, 2013). Los docentes que disponen de una adecuada CDD tienen las capacidades para adaptar los medios tecnológicos a las necesidades educativas de sus estudiantes (Castañeda, Esteve y Adell, 2018; Gutiérrez-Castillo, Cabero-Almenara y Estrada-Vidal, 2017; Marimon-Martí *et al.*, 2022; Prendes y Gutiérrez, 2013; Silva *et al.*, 2019), así como para adaptarse a las evoluciones tecnológicas (Fuentes *et al.*, 2019). En el proceso de formación docente se han de configurar mecanismos para que los futuros maestros puedan llevar al aula, de forma adecuada, los medios tecnológicos, así como adaptarse a los nuevos escenarios educativos de carácter digital (Castañeira Rodríguez, Lorenzo-Rial y Pérez Rodríguez, 2022; Pinto-Santos y Pérez Garcías).

En el marco de la CDD el desarrollo del presente trabajo parte de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Tienen los docentes en formación conocimientos sobre la incidencia de la competencia digital en el proceso formativo?
- ¿Conocen la competencia digital docente y la relevancia que tiene en el proceso educativo? Así, los objetivos de este trabajo relacionados con estas preguntas de investigación se centran en analizar la percepción que tienen los docentes en formación sobre la digitalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre la CDD.

Metodología

Para el desarrollo de este trabajo se ha utilizado una metodología descriptiva (Mateo, 1997; McMillan y Schumacher, 2011) y transversal (Torrado, 2016) mediante la técnica de encuesta (McMillan y Schumacher, 2011), utilizando para ello un cuestionario *ad hoc* como instrumento para la recogida de los datos. Metodológicamente el estudio se encuentra articulado por un total de 4 fases, desde el análisis bibliográfico y la operacionalización de las variables hasta el análisis de los resultados.

Muestra

La muestra se encuentra integrada por un total de 247 sujetos que forman parte del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca (campus Canalejas) (población = 640). De ellos, el 80,6% (n = 199) son mujeres y el 19,4% son varones (n = 48). Las edades se encuentran comprendidas entre los 18 y los 30 años ($\alpha = 20,37$; $\sigma = 2,26$), siendo el 50,2% de los sujetos los que tienen 19 años (n = 124) (ver gráfico 45.1). En lo referente a los estudios de procedencia, el 91,5% (n = 226) han accedido a través del bachillerato y la prueba de acceso a la Universidad siendo el 8,1% (n = 20) y el 0,4% (n = 1) restantes estudiantes procedentes de un ciclo formativo y de la prueba de acceso para mayores de 25 años respectivamente.

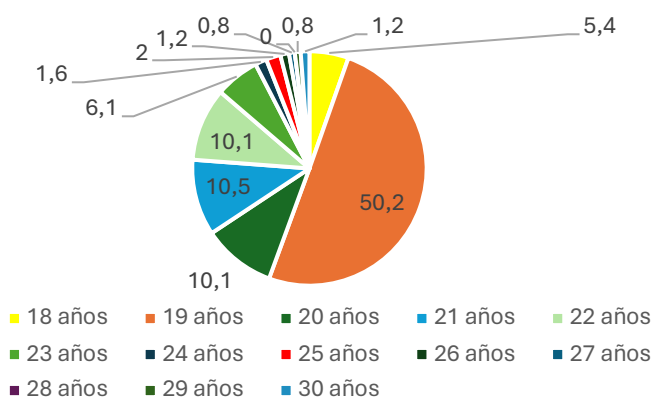


Gráfico 45.1. Distribución de los sujetos de la muestra por edades. Fuente: elaboración propia.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos es un cuestionario elaborado *ad hoc*. Este se encuentra estructurado en dos partes, la primera es la dedicada a la obtención de información de carácter sociodemográfico de los sujetos de la muestra y la segunda es la destinada a obtener información sobre la percepción a cerca de la CD y la CDD. La primera parte está integrada por un total de cuatro ítems que nos permiten conocer las características de los sujetos: edad, sexo, curso y estudios de acceso a la universidad. La segunda parte se encuentra configurada por 25 ítems que se agrupan en cuatro dimensiones teóricas: digitalización de la enseñanza y del aprendizaje (dimensión integrada por 11 variables); competencia digital (integrada por cuatro variables); competencia digital docente (integrada por cuatro variables); e incidencia del docente en el proceso de digitalización (integrada por seis variables). La medición de estos se realiza a partir de una escala Likert con cinco opciones de valoración en la que el número 1 se correspondería con la respuesta «totalmente en desacuerdo» y el número 5 con «totalmente de acuerdo».⁶³

El cuestionario presenta una confiabilidad determinada por el coeficiente alfa de Cronbach de .924, resultado que indica un nivel de consistencia interna alto (Streiner, 2003). Igualmente, el instrumento ha sido sometido a un proceso de validación de contenido a través de un panel de expertos integrado por cuatro docentes universitarios con experiencia superior

63. Acceso al cuestionario: <https://forms.gle/8jPYik9C8P3Wn6Rt7>

a 10 años. Tras la intervención del panel de expertos se procedió a eliminar aquellas variables que no cumplieran con los criterios de coherencia, consistencia y relevancia tras la aplicación del índice V de Aiken ($V > 0.70$). Igualmente, este instrumento ha sido sometido a una prueba piloto realizada por ocho estudiantes de las mismas características que los que componen la muestra pudiendo identificar si existía algún problema para interpretar los ítems del cuestionario.

Procedimiento

El presente trabajo se encuentra estructurado en 4 fases: búsqueda bibliográfica; diseño del instrumento de recogida de la información; recogida de la información; análisis de los resultados. En primer lugar, se ha desarrollado una búsqueda bibliográfica que ha permitido construir la base teórica del estudio, utilizando como palabras clave en la búsqueda competencia digital, digitalización, competencia digital docente. Esta ha sido realizada en Scopus y Journal Citation Reports. En segundo lugar, se ha procedido al diseño y construcción del cuestionario. A su vez, esta fase ha sido dividida en otras 4 subfases: operacionalización de las variables; validez de contenido mediante un panel de expertos; prueba piloto; construcción final de cuestionario.

La tercera de las fases ha sido la centrada en la recogida de la información. Para ello, durante los meses de septiembre y octubre del año 2022 se ha facilitado el cuestionario a todos los estudiantes de segundo y tercer cursos del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca (campus de Salamanca). El proceso se ha desarrollado de forma online a través del software Formularios de Google. Para poder acceder al cuestionario era necesario contar con usuario y contraseña de la Universidad de Salamanca.

La cuarta fase es la centrada en el análisis de los resultados. Para ello se ha utilizado el programa estadístico SPSS (versión 28). De forma individualizada se han analizado los resultados obtenidos para cada una de las cuatro dimensiones que integran el cuestionario con el objeto de identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre la digitalización de la enseñanza y del aprendizaje; la competencia digital; la competencia digital docente; y la incidencia del docente en el proceso de digitalización. Para cada uno de los conjuntos se calculará la puntuación obtenida por cada sujeto y los resultados serán categorizados en una nueva escala: muy desfavorable (1-2); desfavorable (2-3); favorable (3-4); muy favorable (4-5) en función de la percepción ofrecida (ver figura 45.1).

Tras la recategorización y el análisis individualizado de los cuatro bloques se procederá al análisis conjunto de estos. Para ello, se realizará la suma de las puntuaciones de todos los sujetos y su categorización: muy desfavorable (0-31,25); desfavorable (31,26-62,5); favorable (62,51-93,75); muy favorable (93,76-125). Con ello se pretende obtener una visión general sobre el grado de percepción que tienen a cerca de la digitalización en el proceso de formación docente (ver figura 45.1).

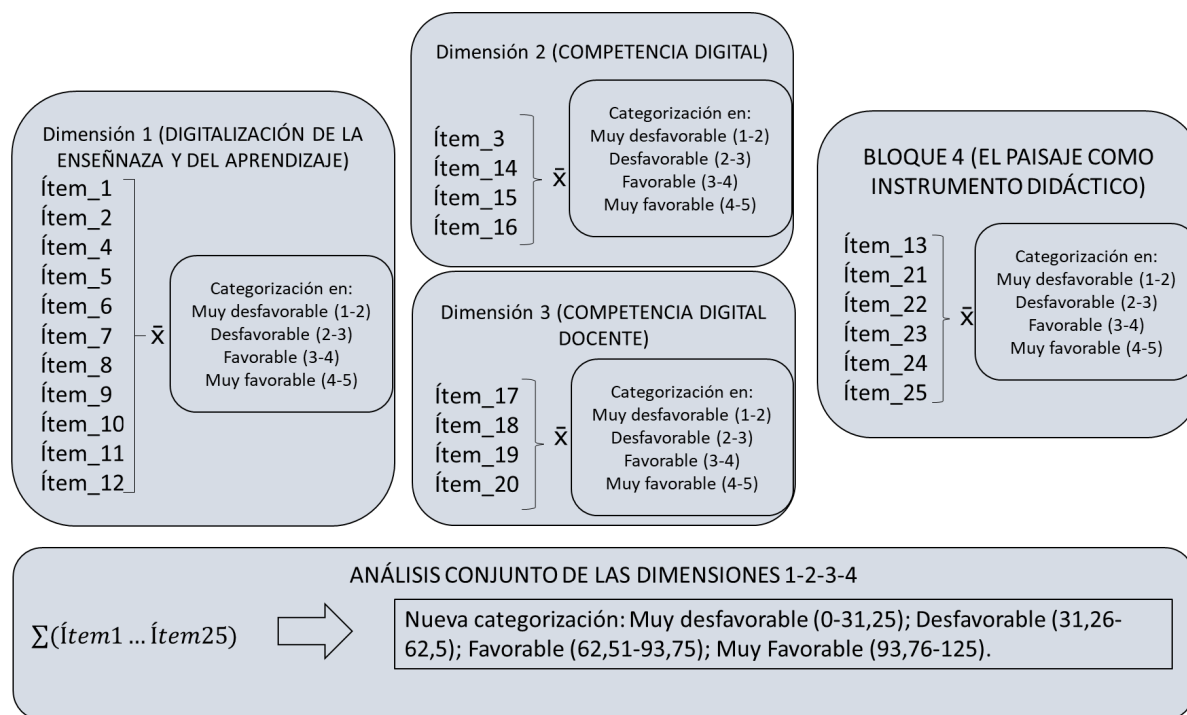


Figura 45.1. Análisis de los resultados. Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados obtenidos indican que, a grandes rasgos, los docentes en formación tienen una percepción sobre la digitalización de la enseñanza y sobre la CD positiva y la consideran como un aspecto destacado en el proceso de formación del profesorado. El análisis agrupado de los datos (resultados para el conjunto integrado por las cuatro dimensiones) pone de manifiesto que el 79,8% ($n = 197$) y el 19% ($n = 47$) tienen una opinión muy favorable o favorable respectivamente. Solamente el 1,21% de los sujetos ($n = 3$) tienen una percepción negativa sobre el proceso de digitalización y no se ha contabilizado ningún sujeto con una percepción totalmente desfavorable. Tratando los datos de forma individualizada para cada una de las dimensiones, la primera de ellas, digitalización de la enseñanza y del aprendizaje, cuenta con unos resultados en los que la mayor parte de los sujetos opinan de forma favorable (34%, $n = 84$) o muy favorable (64,8%, $n = 160$) sobre los ítems integrantes no habiendo ningún sujeto con opiniones muy desfavorables al respecto.

La segunda dimensión, competencia digital, tiene unos resultados que se aproximan notablemente al valor muy favorable (75,3%, $n = 186$). Al igual que en el caso anterior, no aparecen sujetos con percepción muy desfavorable y tan solo cuatro de ellos (1,5%) cuentan con resultados desfavorables. En este caso los resultados indican que los sujetos de la muestra consideran que la competencia digital y los aspectos relacionados con esta son fundamentales en los procesos educativos. La dimensión tercera, competencia digital docente, es la que cuenta con mayor número de sujetos con opiniones muy favorables ($n = 200$, 81%). En este caso los participantes indican que los ítems relacionados son muy relevantes en el proceso de configuración del conocimiento profesional docente desde el punto de vista digital. Por su parte, 44 indican que se trata de cuestiones favorables desde su punto de vista y tres

presentan opiniones desfavorables. La última de las dimensiones, incidencia del docente en el proceso de digitalización, sigue la tendencia generalizada y cuenta con valores que indican que la percepción de los sujetos mayoritariamente es muy favorable (76,5%, n = 189) y favorable (22,3%, n = 55). En este caso son tres los sujetos con opiniones desfavorables (1,2%).

Conclusiones

Los docentes en formación de la Universidad de Salamanca ofrecen una percepción notablemente positiva sobre la digitalización, la CD y la CDD y la competencia digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Centrándonos en las dos preguntas de investigación planteadas (1. ¿Tienen los docentes en formación conocimientos sobre la incidencia de la competencia digital en el proceso formativo? 2. ¿Conocen la competencia digital docente y la relevancia que tiene en el proceso educativo?), se puede señalar que en ambos casos los docentes en formación tienen conocimientos sobre la incidencia del proceso de digitalización y sobre la CDD y sus repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque en los dos casos existen percepciones favorables con carácter general, es en la segunda de las preguntas en la que las percepciones señalan valores más elevados. A partir de los resultados obtenidos, se puede señalar que la CDD es fundamental para poder desarrollar una enseñanza de calidad y adaptar los recursos a las necesidades de los estudiantes. Igualmente, consideran que un desarrollo adecuado de la CDD favorecerá la individualización de la enseñanza y la configuración de procesos inclusivos para el conjunto del alumnado, independientemente de sus características.

Este trabajo es el resultado de una primera fase de investigación que ha de ampliarse para poder contrastar los resultados ahora obtenidos con los de docentes en formación de diferentes lugares del territorio nacional y mediante análisis comparativos entre las muestras poder determinar la percepción de conjunto.

Referencias bibliográficas

- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Rodríguez-Gallego, M. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). La competencia digital docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49(4), 363-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372>
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-20. <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Office of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_1&format=PDF
- Fuentes, A., López, J. y Pozo, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: factor clave en el desempeño de pedagogías activas con realidad aumentada. *Revista Iberoamericana-*

- na sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(2), 27-42. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002>
- Gutiérrez-Castillo, J. J., Cabero-Almenara, J. y Estrada-Vidal, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10), 1-27. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n10/17381018.html>
- Marimon-Martí, M., Romeu-Fontanillas, T., Ojando-Pons, E. S. y Esteve-Pons, V. (2022). Competencia digital docente: autopercepción en estudiantes de educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 65, 275-303. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93208>
- Marín Suelves, D., Cuevas Monzonís, N. y Gabarda Méndez, V. (2021). Competencia digital ciudadana: análisis de tendencias en el ámbito educativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 329-349. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30006>
- Mateo, J. (1997). *La investigación «ex-post-facto»*. Universitat Oberta de Catalunya.
- McMillan, J. H.; Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Prendes, M. P. y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators*. Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Romero-García, C., Buzón-García, O, Sacristán-San-Cristóbal, M. y Navarro-Asencio, E. (2020). Evaluación de un programa para la mejora del aprendizaje y la competencia digital en futuros docentes empleando metodologías activas. *Estudios sobre Educación*, 39, 1-28. <https://doi.org/10.15581/004.39.179-205>
- Salas, C., Moncada, F., Ibáñez, R. y Santana, A. (2021). Recursos digitales complementarios en el texto escolar de lenguaje y comunicación. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(3), 59-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300059>
- Serrano Fernández, L., Vela Llauradó, E., Martín Martínez, L. y Rodríguez García, C. (2022). La competencia digital en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Una visión general del marco europeo para la competencia docente digital «DigCompEdu». *Digital Education Review*, 41, 284-305. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.284-305>
- Silva, J. E., Cerda, C., Fernández-Sánchez, M. R. y León, M. (2022). Competencia digital docente del profesorado en formación inicial de universidades públicas chilenas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.1), 1-19. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.90221>
- Silva, J. E., Lázaro, J. L., Miranda, P., Morales, M. J., Gisbert, M., Rivoir, A. y Onetto, A. (2019). Digital teaching competence in initial training: case studies from Chile and Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 27(93), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18

Torrado, M. (2016). Estudios de encuesta. E: R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 223-249). La Muralla.

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp2.2: the digital competence framework for citizens*. Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

46. La sostenibilidad ambiental en los grados de Maestro: una propuesta desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

CRISTO JOSÉ DE LEÓN PERERA

Universidad de Salamanca

deleper@usal.es

Introducción

Los huertos educativos comenzaron a implementarse en los centros educativos durante el siglo XIX. Durante el período decimonónico se incorporaron en los patios de las escuelas de Europa y de Norteamérica distintos espacios destinados al cultivo con el fin de que los discentes adquiriesen habilidades en su desarrollo integral. De esta manera, los *Kindergarten* pueden ser situados como el antecedente más remoto de los huertos escolares.

Ya en el siglo XX, en muchos centros públicos, concertados y privados, encontramos que, en la actualidad, están implementando proyectos educativos relacionados con el huerto escolar (Vílchez y Escobar, 2014). Esta tendencia pretende dotar a todo el alumnado del centro de estos espacios puesto que, se ha evidenciado, que son recursos eficaces y útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escutia, 2009). Se hace referencia a un recurso que ha experimentado un gran crecimiento a partir de la década de los noventa del pasado siglo, cuando se fueron haciendo más comunes. Ha sido en los últimos años cuando se ha potenciado notablemente en los centros de formación inicial del profesorado (Eugenio, Pérez-López y Tójar, 2020). Ese es el marco en el que debe ser concebida nuestra propuesta.

Existen diversas estrategias metodológicas que tienen como objetivo solucionar las lagunas presentadas en el sistema educativo, especialmente en lo relacionado con la puesta en práctica de los ODS de la Agenda 2030. Dentro de estas metodologías está presente el huerto escolar, que en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (Universidad de Salamanca) es utilizado como recurso didáctico y apoyo educativo a la hora de transmitir a los alumnos temáticas relacionadas con el espacio, el entorno natural, la condición social del ser humano, etcétera.

El huerto escolar es un terreno, utilizado por la comunidad educativa, en el que se siembra, cultiva y recolectan los vegetales y hortalizas propios del entorno natural. En ningún caso, estamos hablando de una zona preparada para el cultivo, con invernadero, sino que, es suficiente el diseño de bancales y las herramientas necesarias para la obtención de los frutos de la tierra. Esto se debe a que la finalidad no es la obtención de una excelente producción, sino involucrar al alumnado en actividades sensibilizadoras y vivenciales.

Entendemos el huerto escolar como una alternativa innovadora y motivadora en la educación de los futuros maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria. Se favorece un acercamiento al entorno natural y a su sostenibilidad, así como el desarrollo de contenidos,

objetivos y competencias propuestos en el currículo de una manera dinámica. Son de gran utilidad puesto que proporcionan a los estudiantes experiencias directas sobre el entorno natural.

A continuación, presentamos una propuesta implementada durante el segundo semestre del curso 2021-2022 y el primer semestre del curso 2022-2023. En ella se observarán algunos de los beneficios educativos evidenciados, así como los aspectos relacionados con el currículo. De esta manera, se posibilitó en el alumnado urbano la promoción de actitudes y hábitos de cuidado y responsabilidad medioambiental.

Método

El huerto escolar es un evidente recurso pedagógico. Incluso, algunos autores consideran al huerto como un recurso más del paisaje escolar, como podría ser la biblioteca, el comedor o, incluso, el aula de informática (Escutia, 2009, p. 20). Gracias a su utilización se puede, igualmente, incidir en materias diversas del grado mediante el aprendizaje de contenidos transversales a través de la interdisciplinariedad. En nuestro caso, hemos involucrado dos áreas distintas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales.

La experiencia del huerto educativo ofrece a los discentes contextos reales de la vida cotidiana ideales para su aprendizaje (Eugenio, Aragón y Ortega-Cubero, 2020). Igualmente, se caracterizan por ser recursos que fomentan la implementación de metodologías activas en la enseñanza. De la misma manera, tal y como señalan Barrón y Muñoz-Rodríguez (2015) estos espacios son capaces de modificar la cultura escolar, propiciándose una educación integral en el alumnado.

Por lo tanto, se facilita la innovación y la mejora de la práctica educativa y se garantiza a los alumnos una mayor motivación por su propio aprendizaje, interés por el desarrollo de la investigación, así como se fomentan actitudes de respeto hacia sí mismo y su entorno (Jiménez, 2014). Además, constituyen espacios valiosos para la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible en el marco de los ODS de la Agenda 2030.

De hecho, uno de los objetivos principales que persiguen los huertos escolares es la promoción de una educación ambiental desde la escuela, con la finalidad de lograr una conexión verdadera con su entorno inmediato (Aragón y Cruz, 2016). Se da respuesta a la necesidad de poner al niño en contacto directo con su entorno, asunto que, en las escuelas tradicionales, se obviaba.

La filosofía de Friedrich Fröbel utiliza la metáfora del crecimiento natural de las plantas para comparar la labor del maestro con su alumno. El jardinero que cuida sus plantas puesto que, al igual que estas, los niños necesitan un medio natural y un cultivo apropiado para desarrollarse de manera adecuada (Sanchidrián, 2014).

La utilización de los huertos educativos permite desarrollar con los alumnos una práctica educativa que fomenta el trabajo de tres dimensiones (CEIDA, 1998):

- Educar en el medio: mediante la investigación y el trabajo directo en el medio, relacionándose los problemas que afectan a este entorno cercano -incluso utilizando aspectos propios de la Historia Local o microhistoria- con problemáticas más globales.

- Educar sobre el medio: el huerto es un sistema ecológico que, como tal, habrá de ser investigado en su conjunto, teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, las interacciones que se dan entre ellos, los cambios que sufre, su organización, y las interdependencias que tiene con respecto a otros sistemas. Es decir, se profundizará en el estudio del espacio y el clima.
- Educar a favor del medio: impulsando una serie de valores y actitudes necesarios para un cambio hacia comportamientos más respetuosos con el medio ambiente. En nuestro caso, hemos profundizado en el devastador incendio de la Sierra de la Culebra, fruto de la crisis de calentamiento global que ha provocado que se amplíen los meses de calor intenso y las sequías prolongadas.

Es decir, con la utilización del huerto educativo, hemos pretendido que los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria aprendan conceptos, valores, actitudes, procedimientos y herramientas educativas relacionadas con las diferentes áreas curriculares y las áreas transversales.

Hemos intentado promover que, todo lo que ocurra en el huerto, sea un recurso didáctico y un centro de interés que permitiese el desarrollo de proyectos de investigación más globalizadores, integrándose los contenidos de diferentes áreas de la misma manera que los contenidos transversales de la Didáctica de las Ciencias Sociales, fundamentalmente los relacionados con la enseñanza del tiempo y del espacio.

Lo que se pretende es educar a los futuros maestros como ciudadanos críticos con las consecuencias del cambio climático, formados e informados en conocimientos plenos y sin prejuicios de un sistema que puede ser la solución a presentes y futuros problemas medioambientales.

Se analiza también al ser humano como fruto de una sociedad concreta, al estudiarse el proceso de producción agrícola, técnicas, herramientas y materiales, además de la transformación del espacio geográfico mediante el influjo humano, la adaptación de los cultivos al medio natural y el aprovechamiento de los recursos, con objeto de satisfacer las necesidades humanas.

Bajo esta perspectiva, uno de los principales objetivos de los huertos escolares es lograr una educación más activa, centrada en el alumnado, fortaleciendo conocimientos sobre el clima -y sus nefastas transformaciones-, familiarizando a los alumnos con métodos sostenibles. De esta manera, los huertos se convierten en recursos privilegiados para fomentar entre los alumnos la construcción de alternativas al modelo socioeconómico basado en el crecimiento ilimitado y el consumismo.

Según ha demostrado Merçon *et al.* (2012), en los huertos ecológicos se pueden llevar a cabo una serie de actuaciones educativas de las que se pueden obtener numerosos aprendizajes, destacando que las actividades, el trabajo diario y el aprovechamiento de recursos hacen ver que es posible el logro de una transformación social mediante la creación de productos más sostenibles. Se fomenta la conciencia crítica respecto al consumo y se da sentido a la identidad del grupo ampliando las conexiones entre los participantes.

Es decir, los huertos escolares pueden favorecer el trabajo sobre aspectos relativos a:

- Ayudar en la conservación de determinados conocimientos agrícolas y sus transformaciones a lo largo de la historia.

- Facilitar la comprensión de la condición social del ser humano y el trabajo cooperativo de muy diversos actores sociales, favoreciendo la integración entre los mismos (familia, niños, profesorado, ayuntamiento, colectivos ciudadanos). Es decir, ayudar a la construcción de un «tejido social» que posibilite el correcto desarrollo de una convivencia cívica.
- Evitar el éxodo demográfico en la España rural –caso de Zamora– mediante la promoción del autoabastecimiento de productos locales. De esta manera, se contribuye a la disminución del uso de energía vinculado a la producción y transporte de alimentos.
- Mediante el aprovechamiento del agua de lluvia, que rellena los acuíferos de la zona, estudiar las características concretas del clima propio de la submeseta norte.
- Con la utilización de una serie de plantas aromáticas y hortalizas de invierno se permite que los discentes se familiaricen con los ciclos agrícolas y con la relación existente entre el clima y el desarrollo vegetal.

Concretamente, alguno de los objetivos específicos que hemos alcanzado con la implementación de este proyecto son:

- Conectar la teoría de la asignatura con la realidad del aula, mediante la siembra o trasplante de especies vegetales presentes en la provincia de Zamora (especialmente plantas aromáticas) o que históricamente han sido muy utilizadas para el cultivo y el consumo (caso de las hortalizas de invierno).
- Identificar las características principales de una planta a través de una búsqueda bibliográfica sencilla y sus principales repercusiones a lo largo de la historia.
- Realizar tareas sencillas en el huerto que permitan al alumno comenzar a identificar los ciclos agrícolas y sus operaciones básicas, vinculando el clima del municipio con la posibilidad de crecimiento de determinados cultivos.

Resultados y conclusiones

En el ámbito de la Universidad española se han desarrollado durante los últimos años distintas propuestas educativas utilizando el huerto ecológico como recurso para la formación inicial del profesorado, intentando desarrollar la competencia científica del alumnado, fomentar una enseñanza más activa, experiencial y participativa, que aproxime a los estudiantes a situaciones cercanas a su desarrollo profesional. De esta manera, el creciente movimiento de los huertos educativos que se está impulsando desde varias universidades españolas desde la Red de Universidades Cultivadas, acuñó el término de Huerto EcoDidáctico (Eugenio y Aragón, 2017).

Hemos podido comprobar que esta propuesta permite a los futuros maestros la adquisición de las competencias necesarias para planificar y gestionar en su futuro profesional un huerto escolar, utilizarlo como recurso educativo para la enseñanza de diversas disciplinas y también para trabajar otros temas transversales, como la educación ambiental, consumo y producción responsable, conocimiento de la cultura y las tradiciones rurales o el trabajo cooperativo. Se trata, a su vez, de contextos educativos ideales en el marco del modelo de

enseñanza-aprendizaje por competencias, puesto que moviliza las dimensiones cognitiva, procedimental, emocional y racional.

Referencias bibliográficas

- Aragón, L. y Cruz, I. M. (2016). ¿Cómo es el suelo de nuestro huerto? El aprendizaje basado en problemas como estrategia de educación ambiental. Una experiencia desde el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 171-188.
- Barrón, Á. y Muñoz-Rodríguez, J. M. (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19).
- CEIDA (1998). *Huerto escolar*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Ordenación del Territorio, Vivienda y Medio Ambiente.
- Corrochano, D., Andrés Sánchez, S., Ballegeer, A. M., Delgado Martín, L., Herrero Teijón, P., Sampedro Gómez, J. M. y Ruiz, C. (2018). Planificación y diseño de un MOOC de formación docente sobre la educación del cambio climático. *VII Jornadas de innovación docente*. Zaragoza.
- Delgado Martín, L., Andrés, S., Corrochano, D., Asensio, M. I., Balleguer, A. M., Sampedro, J. M., Almaraz, F. E. y Ruiz, C. (2018). La formación del profesorado en materia de cambio climático. Diseño de un MOOC. En: *Innovar en las aulas. Modelos y experiencias de innovación educativa en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas (pp. 171-182)*. Universidad de Salamanca.
- Delgado-Martín, L., Sánchez-Puente, A., Andrés-Sánchez, S., Corrochano, D., Asensio-Sevilla, M. I., Ballegeer A. M., Sampedro-Gómez, J., Almaraz-Menéndez, F. E. y Ruiz-Méndez, C. (2018). Las matemáticas del cambio climático: formación de profesores fuera de las aulas. En: L. J. Rodríguez-Muñiz, L. Muñiz-Rodríguez, A. Aguilar-González, P. Alonso, F. J. García García y A. Bruno (eds.). *Investigación en Educación Matemática XXII*. SEIEM.
- Escutia, M. (2009). *El huerto escolar ecológico*. Grao.
- Eugenio, M. y Aragón, L. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso didáctico y context de aprendizaje en la formación inicial de maestros de Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 667-679.
- Eugenio, M. y Aragón, L. (2017). Experiencias educativas en la Educación Superior Española contemporánea: presentación de la Red Universidades Cultivadas (RUC). *Revista Agroecología*, 11, 31-39.
- Eugenio, M., Aragón, L. y Ortega-Cubero, I. (2020). Gardens as science learning contexts across educational stages: learning assessment based on students' graphic representations. *Frontiers in Psychology*, 11 (2226).
- Eugenio, M., Pérez-López, R. y Tójar, J. C. (2020). Identifying key issues for university practitioners of garden based learning in Spain. *The Journal of Environmental Education*, 1-10.
- Jiménez, M. (2014). *El huerto escolar en Educación Infantil. Una propuesta práctica de trabajo*. Asociación para el Desarrollo Rural de la Campiña y Los Alcores de Sevilla.

- Merçon, J., Escalona, M. A., Noriega, M. I., Figueroa, I., Atenco, A. y González, E. D. (2012). Cultivando la educación agroecológica: el huerto colectivo urbano como espacio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1201-1224.
- Ruiz, C., Sampedro, J. M., Andrés, S., Almaraz, F. E., Delgado, M. L., Corrochano, D., Asensio, M. I., Martín, M. T., Gimeno, M. A. y Ballegeer, A. M. C. (2018). A MOOC on the Science of Climate change for primary and secondary teachers. Education as a tool for mitigation and adaptation for Spanish speaking students worldwide. *Tenth International Conference on Climate Change: Impacts & Responses*. Berkeley.
- Sampedro, J. M., Ballegeer, A. M. C., Corrochano, D., Andrés, S., Delgado, M. L. y Ruiz, C. (2018). A massive open on line course on climate change education for teachers. *Simposio Internacional de Innovación Aplicada*.
- Sanchidrián, C. (2014). Tres modelos de espacios educativos y de materiales pedagógicos: infant schools, kindergarten y casas de los niños. *Revista Pedagógica Tabanque*, 26, 15-33.
- Vílchez, J. E. y Escobar, T. (2014). Uso de laboratorio, huerto escolar y visitas a centros de naturaleza en Primaria. Percepción de los futuros maestros durante sus prácticas docentes. *REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13 (2), 222-241.

47. Memoria histórica y democrática en el contexto español y argentino

MIGUEL ÁNGEL JARA

Universidad Nacional de Comahue

mianjara@gmail.com

CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ

Universidad de Málaga

rgarcia@uma.es

¿Qué memorias para el aula en contextos como el español y el argentino con historias recientes en conflicto y presentes polarizados?

Construcción, desde una perspectiva crítica de las ciencias sociales y humanas, alude a la diversidad de formas en que las sociedades han ido configurando los componentes y artefactos de su cultura. Es una noción, que, si bien puede representar una idea de lo acabado, se caracteriza por su dinamicidad e indeterminación, en tanto se refiere a las acciones individuales y colectivas que componen las tramas complejas de cada época. Desde esta perspectiva, al igual que la diversidad de conceptos o categorías de las ciencias sociales y humanas, la memoria y la democracia son construcciones sociohistóricas que significan los escenarios cambiantes del mundo que habitamos. Como conceptos ambos describen una elaboración a partir de la representación o pensamiento sobre situaciones, fenómenos, hechos o cualidades, independientemente de la época y como categoría se refieren a los atributos específicos y constitutivos que contribuyen a la comprensión y al análisis de situaciones históricas concretas. Esta segunda opción nos posibilita conocer y distinguir los procesos constitutivos de la memoria y de la democracia para interpretar los cambios y las continuidades en nuestros contextos y conocer los sentidos que las distintas generaciones les atribuyen.

En este escrito nos referimos a la memoria histórica y democrática como categorías históricas porque es la mejor manera de comprender la dinámica de su construcción en sociedades como las nuestras, que, si bien han tenido experiencias diferentes, al menos en lo que va del primer tercio del siglo xx a la actualidad, han transitado procesos de dictaduras y democracias. Desde 1930 a 1976 Argentina pasó, con alternancias, procesos de interrupción de la democracia por las dictaduras militares y, para el caso español, una continuidad de casi cuatro décadas de dictadura franquista. Lo común, quizás, sea que, más allá de los años de vida en democracia y su institucionalización, ambas democracias son relativamente jóvenes y posdictatoriales.

Las formas de la memoria

La memoria es una representación multisituada del pasado que articula formas individuales, colectivas y públicas de recordar (Tota & Hage, 2016) que se entrelazan, reforzando o impugnando, discursos de poder que generan significados e interpretaciones de la Historia.

La memoria individual está impregnada de elementos cognitivos y emotivos, se nutre de experiencias personales, vividas o transmitidas en entornos familiares. Se inserta en la narrativa colectiva para confirmarla o refutarla, constituyendo un elemento básico para el desarrollo de la conciencia histórica, un factor extracurricular que influye notablemente en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018).

La memoria colectiva (Halbwachs, 2004) es una forma de *narración básica* que tiene un rol fundamental en la construcción de identidades. Se desvela como una práctica social para la exclusión y el olvido de las víctimas de regímenes totalitarios o autoritarios, o para la cohesión social de una ciudadanía abierta, inclusiva y plural que busca reconocer a las víctimas, repararlas y dignificarlas. En tal caso, la memoria colectiva entra en relación con las narrativas maestras o historias oficiales que configuran la memoria pública o institucional, para reforzarla o impugnarla. Las tensiones y los conflictos que surgen entre estas tres formas de memoria responden a la particularidad del contexto, se desvelan a modo de pugnas identitarias, como es el caso irlandés (Barton, 2003), o políticas en los casos argentino y español.

Las memorias del pasado reciente son construcciones colectivas. Dice Elizabeth Jelin (2000), socióloga argentina, que la memoria como concepto posibilita conocer los sentidos que la gente construye sobre el pasado y de cómo este se entrelaza con el presente en el acto de recordar/olvidar, en un proceso siempre subjetivo y activo socialmente. En los casos de violencia política o traumáticas, esta idea de memoria planteada por la autora contrasta con la memoria «automática» o «habitual» porque se nutre de narrativas/reflexión en las que los afectos y las emociones las hacen memorable y con vigencia en el presente. En el proceso de recordar, las memorias colectivas o sociales conjugan experiencias, sentidos, discursos y narrativas que son, para Jelin (2000), siempre compartidas en comunidad.

En relación con la memoria institucional, a lo largo de los últimos noventa años, las tensiones entre distintas formas de memoria han generado conflictos de clase, políticos e ideológicos, en el contexto político español (Boyd, 2000) e internacional. La memoria pública presentó en España fuertes rasgos totalitarios entre 1936 y 1950, siguiendo el ejemplo de países homólogos políticamente como Italia (García Ruiz, 2005), y rasgos autoritarios entre 1950 y 1975. En estos años la escuela se convirtió en un escenario privilegiado para justificar la guerra y la dictadura, perviviendo hasta nuestros días los mitos fundacionales del franquismo en los manuales escolares (Ibáñez-Llorente y Alonso Centeno, 2021). Las prácticas escolares, con rituales y simbología nacional-católica (Pozo Andrés y Rabazas Romero, 2013), contribuyeron a reproducir un relato excluyente que por omisión criminalizaba, estigmatizaba e invisibilizaba a una parte de las víctimas, ayudando a perpetuar narrativas básicas transmitidas de generación en generación como el «con Franco se vivía mejor».

En cambio, se ha seguido un largo y sinuoso camino para reconocer la memoria individual y colectiva en el ámbito de la ciudadanía democrática. A pesar de los esfuerzos realizados y dos leyes de memoria, no podemos afirmar que tenga una representación amplia y generalizada en las aulas, representan más bien una suma de esfuerzos personales de profesorado concienciado de su importancia (Galiana i Cano, 2018).

Las dificultades para avanzar en este sentido vienen marcadas por el contexto histórico de la Transición Política y la Consolidación Democrática. La Ley de Amnistía de 1977, reclamada por la oposición antifranquista, condonaba las penas por delitos con intencionalidad política, laboral y sindical, cometidos durante la dictadura. El olvido de las víctimas de la Guerra de España y de la Causa General abierta por la dictadura contra quienes defendieron la República, respondía a una voluntad de reconciliación, según la cual no se querían abrir heridas del pasado ante una democracia por construir. A partir de la aprobación de la Constitución de 1978 se introducen medidas simbólicas como la condena de la dictadura y reparaciones económicas para las víctimas, claramente insuficientes y sin un reconocimiento social. No asumir la verdad sobre los hechos del pasado ha dificultado la reconciliación y ha mantenido viva la memoria del pasado (Aguilar, 2008).

Hubo que esperar treinta años desde la muerte del dictador Franco para que las demandas de la sociedad civil, organizada en torno al movimiento memorialista (García Colmenares, 2021), confluyeran con el reconocimiento de las víctimas por parte de organismos internacionales como la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2005 y el Consejo de Europa en 2006, que condenaban la violación de los Derechos Humanos en España. En ese contexto se promulga en 2007 la Ley de Memoria Histórica para entroncar con los principios memorialistas de verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición. Se adoptan una serie de medidas para reconocer la verdad de los hechos como la oficina de atención a las víctimas, así como la localización e identificación de personas desaparecidas. Se reconoció por primera vez el derecho de las víctimas a la reparación individual y colectiva, se declaró la ilegitimidad de los órganos represores de la dictadura, y se retiraron los símbolos franquistas de los edificios de la Administración General del Estado (Cuesta y Odriozola, 2018). Con la ley de memoria histórica se entronca con un nuevo paradigma a nivel internacional que rechaza los crímenes cometidos por regímenes totalitarios y autoritarios, así como la deshumanización de las víctimas, siguiendo los principios recogidos, un año antes, en la Convención Internacional para la Protección de todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas de Naciones Unidas.

En un nuevo marco de memoria institucional en el que la narrativa nacional se hace más plural y se entrecruza con la internacional (Stevick & Michaels, 2013), España se incorpora en 2008 a la Alianza Internacional del Recuerdo del Holocausto que impulsa una cultura común basada en la defensa de la paz, el pluralismo, la condena de toda forma de totalitarismo, el compromiso con la democracia y la defensa de los Derechos Humanos (Macgilchrist y Christophe 2011). Estos elementos se encuentran en los principios fundadores de la Unión Europea y que, desde 2009, celebra el Día Europeo en Conmemoración de las Víctimas del Estalinismo y del Nazismo, en 2011 crea la Plataforma de la Memoria y la Conciencia Europea y, en 2019, ante la conmemoración del 80º aniversario del estallido de la Segunda Guerra Mundial, aprueba la *Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de septiembre de 2019, sobre la Importancia de la memoria histórica europea para el futuro de Europa 2019/2819 (RSP)*. De esta forma revalida el esfuerzo por crear una identidad europea común, en torno a los valores democráticos y contra toda forma de totalitarismo, en definitiva, honra a las víctimas que se opusieron a toda forma de dictadura. La reafirmación de las políticas de memoria europeas coincide temporalmente en España con el principal acto simbólico de ruptura con el pasado, la exhumación de Franco que daba curso a un mandato parlamentario de 2017.

La actual Ley de Memoria Democrática 20/2022 como las leyes homólogas en el resto de Europa, surge en un contexto nuevo, ante la amenaza autoritaria y el auge de los neofascismos. En ella se reconoce el deber de memoria como derecho a conocer la verdad, impulsa el conocimiento de los períodos democráticos y quienes construyeron cultura democrática. De esta forma aporta un elemento novedoso que la refuerza como memoria institucional, elabora un marco para la interpretación histórica con:

- Un amplio período temporal de lucha por la democracia que va desde 1812 a 1978. Parte de la conquista de derechos de tradición liberal hasta la consolidación democrática y se organiza en torno a hitos constitucionales: 1812 primera Carta Magna, 1869 Sexenio Revolucionario, 1931 Segunda República, 1978 consolidación democrática.
- La Guerra Civil se pasa a denominar Guerra de España por ser un escenario bélico en el que estuvieron implicadas potencias extranjeras apoyando a ambos bandos y supuso la antesala de la Segunda Guerra Mundial.

Partiendo de los principios generales de verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición, la Memoria Democrática es definida como el *conocimiento de la reivindicación y la defensa de los valores democráticos y los derechos y libertades fundamentales a lo largo de la historia contemporánea de España*, con el fin de fomentar la *cohesión y la solidaridad* entre diversas generaciones, en torno a los principios, valores y libertades constitucionales (artículo 1). Asume los hechos del pasado en su integridad para rechazar toda justificación totalitaria, así como rehabilitar y reparar la memoria de las víctimas como política de estado. Por primera vez, para garantizar el conocimiento, difusión y promoción de la historia de la democracia (Cap. IV, Sección 3ª), adopta medidas en materia educativa y en formación del profesorado, para la actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática en España, resaltando su componente europeo y global.

Argentina, desde 1930 hasta 1976 ha transitado seis golpes de estado (1930, 1943, 1955, 1962, 1966 y 1976), sin contar los intentos fallidos y solo tomando como referencia el proceso histórico abierto durante el siglo xx. Diversas dictaduras militares que han sido un impedimento para el desarrollo y consolidación de una cultura democrática. El impacto de estas dictaduras genocidas son un factor clave –en la larga y corta duración– para comprender los comportamientos de participación política de las ciudadanías, de las construcciones sociohistóricas de las memorias y de una cultura democrática que se constituya en eje de la igualdad con justicia social.

A propósito de la conmemoración de los 35 años de democracia en Argentina, Quiroga (2011) planteaba que:

No hay mejor manera de combatir el autoritarismo militar que la de emprender un verdadero proceso de autocomprensión de la sociedad sobre su propia cultura política para descubrir las causas de fondo que le dan origen. Comprender la índole de las sucesivas crisis por las que ha atravesado la legitimidad democrática es el paso inicial de un largo camino de superación de las imperfecciones de la democracia argentina. En definitiva, ¿cómo indagar la constitución de un orden democrático republicano, respetuoso de la legalidad, la deliberación, y la división de poderes, sin poner en consideración las marcas de nuestra historia? (p.15).

Desandar este complejo proceso implica establecer relaciones, entre el pasado y el presente, que nos posibilite saber qué componentes son los que sustentan la construcción de las narrativas que ponen en tensión los discursos y los relatos, sobre un pasado reciente/presente, que disputan un lugar en la memoria colectiva. Las memorias recientes están cruzadas por guerras, dictaduras, violencia política, violación sistemática de los Derechos Humanos, represión, exclusión, negacionismo, entre otras prácticas sociales que se reproducen tanto a nivel individual como colectivo e institucional. Pero, también, por memorias colectivas e institucionales de reivindicación de los Derechos Humanos, de reparación y justicia. Estas son expuestas en el espacio público y en los lugares de conmemoración. Diversidad de movimientos sociales (de víctimas, familiares, culturales, intelectuales) se han convertido en los custodios de la memoria, por la verdad y la justicia, para un Nunca Más y, también, otras memorias que comienzan a ocupar el espacio público por más derechos a partir del reclamo, la denuncia y la resistencia, como la de los excombatientes de la guerra de Malvinas, de los pueblos originarios, el movimiento de mujeres, la diversidad cultural e identitaria, entre otros.

En Argentina, en los primeros años de recuperación de la democracia, se ha producido un desplazamiento importante de la memoria de experiencias individuales, muy marcada por el miedo impuesto por el terrorismo de estado: «algo habrán hecho», hacia un memorial social y colectivo por la verdad y la justicia de las acciones genocidas de los militares. Este nuevo emplazamiento, hacia un escenario político de luchas y resistencias, fue iniciado en plena dictadura militar (1979), por ñas Madres de la Plaza de Mayo, que reclaman por la aparición con vida de las y los detenidos y desaparecidos; luego, profundizado por las abuelas e hijos y otras asociaciones y organismos de Derechos Humanos.

La llamada transición hacia formas de vida democráticas implicó la construcción de políticas públicas para la democratización de la sociedad, las instituciones y la cultura. Este camino se inicia con el presidente electo Raúl Ricardo Alfonsín (1983) que, no exento de tensiones y conflicto, promueve el juicio a la Junta Militar del proceso, representada por los jefes máximos de las tres fuerzas militares: Agosti, Massera y Videla; intenta, sin mayores éxitos, frenar el déficit fiscal y sanear la economía del profundo endeudamiento; fortalecer las instituciones del Estado a partir del principio orientador de que «con la democracia se come, se cura, se educa», entre otras políticas que encausen el estado de derecho como principio democrático.

El Juicio a la Junta Militar se produjo en 1985, a poco de iniciado el gobierno democrático y en simultáneo al proceso investigativo que se abrió a partir de la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). El horror, el exterminio, la persecución y la desaparición, como plan sistemático a lo largo de todo el territorio argentino, fue la constante en los relatos y testimonios de las víctimas y sobrevivientes del terrorismo de Estado y, por el otro lado, se constituyó en los fundamentos de los genocidas para justificar sus acciones en el marco del denominado proceso de reorganización nacional. El juicio, como acción del estado, significó una especie de corrimiento de los velos que encubrían ojos, oídos y bocas de una parte de la ciudadanía. Visibilizó el horror que acontecía a pocos metros de los domicilios particulares y de lo que, muchas y muchos, no se enteraron hasta entonces. La condena a los terroristas fue un punto clave para la construcción de memorias colectivas e institucionales del Nunca Más.

El derrotero de la construcción democrática de la sociedad argentina no fue fácil. Tensiones y antagonismos se disputaban el poder, los sentidos por la verdad y fueron configurando

un escenario en el que había que demostrar, con decisiones políticas concretas, la institucionalidad de la democracia. A meses de dejar el poder, en noviembre de 1983, los militares promulgaron la ley 22.924 de auto amnistía. Declarar su inconstitucionalidad implicó un acto de convicción democrática que se materializó en los decretos presidenciales (157 y 158) que promovían el enjuiciamiento –en fueros civiles– a la Junta Militar y a los líderes de los movimientos guerrilleros. En este marco, el juicio condenó a los culpables, sin embargo, ello no presupuso sanar las heridas y establecer la justicia como principio ordenador de la democracia. Al año siguiente, el mismo Alfonsín promulgó la Ley de Punto Final (23.492-1986) que establecía el fin de los procesos judiciales contra los genocidas del proceso militar y en 1987 la Ley de Obediencia Debida (23.521) que declara no punibles a los delitos cometidos por militares de bajo rango, en tanto actuaron por órdenes de jefes superiores. A pocos años, en 1989, y luego del levantamiento de los «militares carapintadas», el nuevo presidente electo Carlos Saúl Menem, por decreto, los indultó. Tuvieron que pasar más de 15 años para que en 2005, la Corte Suprema reconozca su inconstitucionalidad, se deroguen las leyes de impunidad y se reabrieran los juicios por Lesa Humanidad cometidos durante la dictadura militar, juicios que a día de hoy continúan en diversos lugares del territorio.

La memoria dividida

Cuando nos planteamos qué memorias históricas y democráticas introducir en el aula, es importante señalar que, ante historias recientes en conflicto y presentes polarizados, ante la proliferación del negacionismo histórico o los esfuerzos por reescribir el pasado, se requiere una reflexión sosegada y acudir a la investigación desarrollada desde hace más de cuarenta años.

La memoria en el espacio público, como es la escuela, adopta formas y lógicas diferentes, se representa con su propia metodología y códigos ya sea de carácter científico o cultural, en función al público al que se dirige (Bühl-Gramer, 2018).

La memoria elaborada siguiendo una lógica científica de la representación del pasado combina memoria individual, colectiva e institucional. En los años 80 del pasado siglo, surgen en el contexto europeo los *memory studies* que, en el ámbito historiográfico, aporta a la historia una función crítica basada en los principios de verdad, justicia y reparación, con el objeto de recuperar narrativas olvidadas y censuradas (Ricoeur, 2003).

En Argentina, en el proceso de construcción de una cultura democrática, la memoria histórica se constituyó en diálogo colectivo, con la intención de generar una pedagogía de la transmisión con significados y sentidos culturales, políticos e ideológicos controversiales. No se trata de una memoria homogénea, muy por el contrario, coexisten múltiples memorias que reconstruyen historias igualmente diversas, aunque, las políticas por la memoria, contra el olvido, promovida por las instituciones públicas, ocupan un lugar central en los procesos de transmisión. En marco, los relatos y narrativas elaboradas, en cada época, se actualizan en el acto de recordar ofreciendo miradas con sentido histórico no unívocos y exentos de conflictos, se constituyen, en definitiva, como bien lo plantea Jelin (2014) en espacios de luchas políticas e ideológicas.

En la construcción de una cultura democrática en la Argentina, la memoria histórica se ha ido construyendo en un estado de luchas y reivindicaciones políticas, marcadas por la acción de los movimientos de Derechos Humanos y, en algunas ocasiones, acompaña-

dos por algunas fuerzas políticas y sindicales. Las políticas por la memoria se instalaron como una práctica en diversidad de lugares: los sitios de la memoria, fundamentalmente en aquellos donde funcionaron los centros clandestinos de detención, tortura y muerte; en diversidad de manifestaciones artísticas y culturales, en espacios públicos, calles, monumentos, en las escuelas, en la vasta literatura producida desde las ciencias sociales y humanas y, también, en el ámbito normativo se instituye por Ley (25.633 del 2002) el 24 de marzo como Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, con la finalidad de promover, especialmente en la escuela, un espacio de reflexión y análisis sobre la historia reciente. Evidentemente, con todos los obstáculos, discursos y posicionamientos políticos moralizantes de justificación de la violencia entre unos (Militares) y otros (los denominados Subversivos), el movimiento por la Memoria, la Verdad y la Justicia no se detuvo ni silenció, más allá de los gobiernos de turno y de las políticas de institucionalización de la memoria del pasado reciente.

Los estudios sobre memoria han intentado comprender los procesos de reconciliación de las sociedades desde diferentes disciplinas, desconectadas entre ellas, adoptando enfoques empíricos y conceptuales diferentes según el contexto en el que se desarrollan. Nos encontramos ante teorías y perspectivas sociológicas, psicológicas, históricas y culturales, entre las que se encuentran las ciencias de la educación, que han llegado a crear prácticas colectivas de conmemoración, representación y olvido del pasado que irrumpen en los procesos sociales para incorporar la memoria a la identidad colectiva y sanar heridas del pasado. Conectadas con el discurso público, analizan cómo se reconcilia o conmemora el pasado ante acontecimientos traumáticos relacionados con la violencia y el terror, de tal forma que nombrar el pasado es transformar el futuro.

En el contexto europeo destacan los trabajos realizados en Alemania que presentan un rico y amplio despliegue conceptual tomado del ámbito francófono. Es el caso de los conceptos: *memoria colectiva* acuñado hace un siglo por Halbwachs (2004) y desarrollado por Jan y Aleida Assmann (2008) como *memoria cultural* y, en los años ochenta, el de *lugares de memoria* de Pierre Nora (2001), adaptado por Etienne y Schulze (2007) entre otros. A partir de estos trabajos crearon conceptos como *cultura de la memoria* (Hardtwig, 1974), *conciencia histórica* (Rüsen, 2004) y *cultura histórica* (Rüsen, 2007). En su conjunto, dichos conceptos sirven para hacer un despliegue complejo de discursos relacionados con el pasado y que conforman un elemento clave entre los factores extracurriculares que influyen en el aprendizaje de la historia, creando narrativas individuales que entrelazan cognición y emoción, en el marco de las narrativas colectivas, enfrentadas o no a las narrativas maestras.

En el ámbito anglosajón, los *memory studies* se desarrollan fuertemente conectados con la historiografía y los estudios de *historia desde abajo* relacionados con la historia social y cotidiana. Participa de la corriente conocida como *public history* (Demantowsky, 2018) que usa conocimientos y métodos históricos fuera del ámbito académico para satisfacer las necesidades de la sociedad. Arrastra un problema de definición según Benson, Brier y Rosenzweig (1986) por estar representada de distintas formas: en los medios de comunicación, dominada por intereses comerciales y políticos; como historia pública profesional a modo de historia radical; como práctica social creada desde abajo. En el contexto español, la vinculación de la Guerra de España y el Holocausto, ha permitido (Russel, 2016) repensar el contexto histórico-político en clave internacional, lo que ha resultado relevante para reconsiderar el conflicto

y romper silencios, en un debate en el que afloran aspectos políticos, culturales y educativos (Baer, 2011).

La memoria como práctica social y cultural performativa combina memoria individual y colectiva. En los años 90 se experimenta una eclosión de la representación de la memoria, surgen numerosas producciones culturales que, desde una reelaboración crítica, ética y estética del pasado, apelan al recuerdo frente al olvido y en las que queda imbricada historia, trauma personal, imaginario colectivo, testimonio y ficción (Quílez Esteve, 2014).

Nos encontramos ante una memoria indirecta, hipermediada que, a diferencia del acto conmemorativo, cuestiona el pasado desde la distancia generacional, con una mirada crítica y reflexiva que provoca una conexión emotiva. Esto permite conocer el papel de los símbolos culturales en la configuración del contenido y el significado de un acontecimiento histórico. En ese contexto, los estudios sobre memoria crean el concepto *posmemoria* (Hirsch, 2012) para analizar las representaciones del pasado que ponen en crisis los metarrelatos generadores de sentido y cohesión social, que cuestionan la memoria oficial para arrojar luz sobre acontecimientos traumáticos olvidados. De esta forma el pasado se convierte en problema del presente que, en la pugna por desvelarse como un relato subjetivo y autorreferencial, se le imputa una objetividad sospechosa. Una polémica estéril porque la dicotomía historia académica y pública es falsa pues deconstruir relatos del pasado requiere conocimientos de la lógica científica y de los métodos históricos, para evaluar críticamente la representación del pasado y comprender cómo se conceptualiza la historia (Bühl-Gramer, 2018).

La construcción de memoria desde el ámbito educativo requiere de diálogo entre la memoria científica y cultural, pero en la escuela también entran en colisión narrativas individuales, colectivas e institucionales (Demantowsky, 2018). La particularidad de este contexto hace que se manifieste como práctica científica, social y cultural, como memoria pública (Phillips, 2007). En tal sentido es inevitable que aborde acontecimientos controvertidos para educar en cultura democrática, el recuerdo y el olvido, para conformar una memoria colectiva plural. Dada la complejidad de esta tarea, es necesario que el curriculum se nutra de la perspectiva interdisciplinar de los *memory studies* y, desde un posicionamiento crítico, abordar los problemas del presente. Si realizamos un breve repaso sobre los enfoques seguidos para abordar en el aula pasados en conflicto, encontramos que el acercamiento a esos hechos se puede realizar para:

Van Boxtel, Grever y Klein (2016)	Educación patrimonial, historias difíciles y emociones promueven la empatía con personajes históricos desde el presente
Cole (2007)	Educación histórica y justicia transicional, abordar la violencia para alcanzar la reconciliación
Britzman (2000)	Enfoque psicoanalítico basado en el trauma que cuestiona el yo y el mundo e inducen a la resistencia
Psaltis, Carretero & Cehajic-Clancy (2017)	Enseñanza de los conflictos y traumas del pasado desde las perspectivas de la víctima y verdugos, para la reconciliación
Epstein & Peck (2017)	Representación de la violencia y opresión que evoca respuestas emocionales en el presente y promueve el diálogo

Elaboración propia

¿Qué memorias históricas y democráticas introducir en la clase?

A la pregunta de por qué construir memorias histórica y democrática en la escuela, en contextos de conflictos y controversias, al menos desde los relatos construidos sobre las memorias del pasado reciente, podríamos acordar que es para darle sentido y significado al Nunca Más. Recordar para no olvidar, pero también para elaborar otros futuros. Educar en la conciencia y pensamiento histórico presupone recuperar todo aquello que posibilite la comprensión para la intervención social y esta es una clara finalidad política y didáctica. Pero también supone incluir esas otras memorias dejadas de lado, historizar las memorias como acto de justicia es un ejercicio para ensanchar la democracia y una práctica social necesaria.

Hoy nadie duda de que las finalidades o los propósitos fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela obligatoria han de entrarse en la formación de la ciudadanía democrática. Es decir, en la formación de hombres y mujeres para que tomen decisiones argumentadas de manera libre y consciente, para que sean capaces de hacerlo con los demás y que estas decisiones orienten y guíen su práctica social como ciudadanas y ciudadanos de un país, y de un mundo libre, democrático, solidario y sin injusticias sociales. Es fundamental saber cuál es el uso social que los niños y las niñas, que la juventud debe dar al conocimiento social en su vida cotidiana. (Pagès, 2016, 3).

Los antagonismos ponen en evidencia las luchas políticas entre la memoria y el olvido, manifiestas en diversidad de discursos, dispositivos y artefactos culturales (materiales y simbólicos) que pugnan por los sentidos de verdad ¿Qué recordar? y ¿Por qué no olvidar? configuran narrativas diversas y hasta contrapuestas. Como se dijo, en Argentina, los Juicios habilitaron a pensar, gradualmente, con sentidos de los Derechos Humanos el pasado reciente. Esta cultura contra la violencia se sustenta en lo que Jelin (2014) denomina movimiento de denuncia y lucha contra los crímenes cometidos por los militares, porque no hay dudas de que:

los derechos humanos fueron violados sistemáticamente: se llevaron a cabo torturas, desapariciones, asesinatos, privación ilegítima de la libertad, apropiación de niños nacidos en cautiverio –todos ellos crímenes espantosos que atentan contra la vida y la integridad de las personas–. En la terminología y la normativa internacional actual, estos actos son crímenes «de lesa humanidad» y no prescriben (Jelin, 2014, p. 233).

Este movimiento, por los Derechos Humanos a nivel mundial, dice la autora, al menos en Argentina, quedó muy pegado a la dictadura, imposibilitando ampliar esta noción a otros aspectos y dimensiones sociales.

Estas memorias construidas, desde la enseñanza de las ciencias sociales y humanas, por un buen tiempo, han sido las que mayor presencia tienen en las aulas, dejando fuera –consciente o no– otras memorias no institucionalizadas, como la de los Pueblos Originarios, las desigualdades, la pobreza, la exclusión, la carencia de condiciones básicas de subsistencia, la violencia institucional en democracia o la judicialización de los movimientos sociales, en-

tre otras, que hoy comienzan a ganar terreno a través de las resistencias y reivindicaciones, promoviendo una cultura democrática que no desconoce los problemas socialmente vivos en su historicidad.

A 40 años de vida en democracia queda mucho por hacer. No ha sido sencillo el camino iniciado y transitado hasta ahora y más aún en una sociedad polarizada con respecto a los sentidos que les atribuyen a las memorias recientes. Ensanchar los márgenes restrictivos de una democracia nominal, requiere de un trabajo cotidiano y continuo del conjunto de la sociedad, que se sostenga en el compromiso de construir sólidas bases de una cultura democrática de inclusión e igualdad en la diversidad. Ya al conmemorarse 35 años de democracia ininterrumpida en Argentina, Quiroga (2011) señalaba que:

La democracia que renace en 1983 ha resuelto bien la transferencia pacífica del poder, pero no la cuestión del buen gobierno, ni el déficit de cultura institucional y de legalidad atenuada. En esta circulación entre presente y pasado vuelven los interrogantes del comienzo: ¿qué dejó atrás la sociedad argentina en 1983?, ¿se puede construir una democracia de inspiración republicana? Ciertos vacíos de las instituciones (parlamento, partidos, órganos de control), y la precariedad de la política, nos conducen nuevamente a la pregunta insoslayable sobre el porvenir de la democracia argentina, y sobre la vida social y política en ella implícita (p.15).

Son diversas las aristas por donde podríamos ingresar al complejo mundo de la memoria histórica y democrática en la Argentina. Una es la hasta aquí esbozada, que tienen un fuerte peso institucional y en algunos sectores sociales. Esta memoria construida, al menos en la escuela, requiere de diálogos con otras memorias que contribuyan a esclarecer por qué fue posible que este horror se produzca y, también, cuáles son los vestigios que aun hoy se cuelean en ciertas prácticas sociales y políticas. Las memorias del pasado reciente encuentran sentidos en la larga duración, de ahí que hay que dar un paso más para incorporar otros relatos democratizadores y elaborar narrativas más inclusoras. Sabemos, como bien nos dice Jelin (2013) que:

El pasado es un objeto de disputa, donde actores diversos expresan y silencian, resaltan y ocultan distintos elementos para la construcción de su propio relato. Lo que encontramos es una lucha por las memorias, lucha social y política en la que se dirimen cuestiones de poder institucional, simbólico y social. A su vez, los fenómenos de memoria se manifiestan en distintos planos de la vida social: el plano institucional, el cultural, el subjetivo» (p. 240).

Dice Régine Robin (2012) que el pasado nos visita permanentemente en todas partes de este globo y que éste se manifiesta a través de narrativas y discursos por demás diversos y antagónicos. Estos discursos, sostiene la autora, «producen una inmensa cacofonía, llena de sonidos, de furia, de clamores, de polémicas y controversias, de argumentaciones simétricas o congruentes a propósito de las cuales nadie permanece indiferente» (p.19). Siguiendo con las ideas de Robin, emergen múltiples memorias en cada época (la de los pueblos originarios, de los negros, las mujeres, los inmigrantes) que ponen en evidencia los usos del pasado a través de las luchas, diálogos y polémicas más o menos violenta dependiendo de la sociedad en particular.

Esas otras memorias de las que hablamos se refieren a cuestiones sociales de larga data y que en la actualidad están muy presentes, por ejemplo, el histórico negacionismo a la diversidad de identidades colectivas, al reclamo de los pueblos originarios, al modo patriarcal, occidental y homogéneo de organizar la sociedad, la cultura, la política y la economía; la pobreza, la discriminación, la violencia, entre tantos otros. Se trata de memorias que luchan por la justicia social. Robin (2012) sostiene que:

Nunca la memoria fue objeto de mayor vigilancia contra los partidarios del negacionismo, pero tampoco fue nunca la memoria más museificada, sacralizada, judicializada, y, al mismo tiempo, trivializada e instrumentalizada. ¿Cómo desarrollar formas de memorización fuera de la rutina y del ritual desencarnado? ¿Cómo situarse en una estética y una ética de la responsabilidad sin caer en la trampa de los «abusos de la memoria» o de la dicotomía, demasiado tiempo predominante, entre un deber de la memoria y un trabajo de la memoria? (p. 20).

Estos retos son los que interpelan las prácticas sociales y, en especial, las educativas. Los antagonismos con los que se han construido las narrativas sobre las memorias recientes deben superar las antinomias: memorias largas vs. memorias cortas; memorias institucionalizadas vs. memorias colectivas, deber de memoria vs. memorias para recordar. Desterritorializar discursos y narrativas para reterritorializar los inclusivos, es un acto político del que la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales y humanas no pueden prescindir. En este reto y referido a la selección de los contenidos Pagès (2016) señala que:

Esta selección no debería olvidar, sin embargo, la importancia de unos contenidos que dieran respuesta a algunos de los problemas más perdurables en la enseñanza de las disciplinas sociales. En primer lugar, a algunos olvidos. En segundo lugar, al gran reto que supone aprender para comprender, para pensar y para actuar (p. 6).

En las últimas dos décadas han proliferado propuestas con la elaboración de diversidad de materiales didácticos y curriculares con la intención de educar para las memorias. Sitios, monumentos, grupos y movimientos sociales, artísticos y culturales, películas, intervenciones, libros, dispositivos digitales, entre otros, se han constituido en recursos innovadores para abordar problemas socialmente vivos y la generación de conciencia activa y participativa en pos de una cultura democrática. Esto no implica, necesariamente, que las prácticas de la enseñanza hayan cambiado radicalmente, para ello se requiere de un trabajo más profundo y sistemático, sin embargo, hay caminos iniciados para seguir construyendo colectivamente.

A partir de la institucionalización en Argentina de la semana por la Memoria, por la Verdad y la Justicia, como un espacio de reflexión colectiva sobre el pasado reciente, en las escuelas, se vienen realizando diversidad de acciones e intervenciones sobre la base de la defensa de los Derechos Humanos. Las conmemoraciones se realizan en diversos ámbitos de la sociedad, intervenciones artísticas en espacios públicos, movilizaciones de organizaciones sociales, producciones literarias, cinematográficas y musicales emergen como los custodios de la memoria del pasado reciente y se comienzan a constituir como símbolos que nutren la idea de un Nunca Más. Estos elementos de la cultura se introducen en las clases, en los museos,

en los sitios que operaron como centros clandestinos y, paulatinamente, van incorporando esas otras memorias invisibilizadas. ¿Por qué seguimos hablando de la violación sistemática de los Derechos Humanos? Quizás se deba a que a 40 años de democracia en Argentina la justicia es incompleta. Para que la memoria del horror, la traumática, la que aún duele se convierta en memorias de más reivindicaciones sociales, la justicia deberá ser completa.

A grandes rasgos, la memoria en el ámbito educativo puede adquirir la forma de educación histórica y patrimonial o educación social y ciudadana.

- **Memoria como educación histórica y patrimonial**

Puede abordar interpretaciones históricas de la vida cotidiana y promover la reflexión crítica sobre las representaciones del pasado. A partir de la historia pública y sus productos culturales, tratar temáticas que vayan más allá de las disciplinares, para cuestionarlas y deconstruirlas (Kühberger, 2018). Entre ellos se encuentran los productos culturales históricos que, integrados en una red de significados, son susceptibles de ser analizados planteándose cómo y por qué se percibe y aborda la historia en ellos (Geertz, 1993).

Un síntoma de honestidad es plantear dilemas morales e interrumpir formas positivas de identificación para promover una interpretación realista y auténtica de ejemplos de patrimonio disonante (Tunbridge y Ashworth, 1996), como campos de internamiento, sin alinear al alumnado, sino provocando una respuesta reflexiva y comprensiva del pasado. La conmemoración pública de atrocidades y el patrimonio difícil, buscando una identificación positiva con el pasado (Macdonald, 2015). A ello se suman nuevos escenarios educativos para una didáctica crítica con la musealización y patrimonialización de la memoria que, desde una perspectiva interdisciplinaria, vela por resignificar lugares de la memoria porque su destrucción es atentar contra ella (Fressoli, 2021).

- **Memoria como educación social y ciudadana**

Se entiende como una forma de democratización del discurso histórico, como un proceso didáctico o pedagógico que Giroux (2004) articula como «la reescritura de la historia a través del poder de la voz de los estudiantes», un proyecto cuyos límites pueden estar relacionados con (1) las voces que están presentes en el aula y (2) la capacidad del alumnado de ir más allá de los discursos heredados, o de las «plantillas narrativas esquemáticas» que median sus interpretaciones del pasado (Parkes, 2018). En tal sentido, la memoria adquiere la dimensión de educación en y para la práctica de la democracia. La participación ciudadana requiere evaluar críticamente los relatos del pasado y la interacción entre política e historia pública, así como la diferencia entre ellos (Mills, 2018).

En el caso de España, la naturaleza política e ideológica del conflicto bélico, así como las consecuencias sociales de la larga posguerra y la dictadura hace que, en el ámbito educativo, el foco de atención tenga que ampliarse al conjunto de víctimas por la magnitud y sutileza de la represión y que abarcan:

- Las nacionalidades históricas por la represión de su lengua y cultura (Cataluña, País Vasco y Galicia).

- Las mujeres sometidas a humillaciones, vejaciones, violaciones, persecución y castigo, una particular represión ideológica, moral, religiosa y de género, por transgredir los límites de la feminidad tradicional.
- Las personas condenadas por razones de conciencia (masonería) o creencia religiosa (protestantes), orientación e identidad sexual. Este último colectivo afectado especialmente en 1954 por la Ley de Vagos y Maleantes y en 1970 por la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social.
- El pueblo gitano, colectivo objeto de estigmatización social y especialmente invisibilizado, para el que se crea la Comisión sobre Memoria y Reconciliación con el Pueblo Gitano, por resolución parlamento europeo de 2017.
- Las personas afectadas por la negligencia de la dictadura en materia de salud pública, como quienes estuvieron afectados por la poliomielitis por no vacunar a la población infantil durante los años cincuenta.

Conclusiones

Las políticas de memoria promueven culturas políticas totalitarias, autoritarias o democráticas. Países como España y Argentina con pasados traumáticos y en conflicto son un claro ejemplo de ello, en los que la escuela como institución y la educación como acto político, se ven fuertemente impregnadas. En los últimos años, la influencia de pedagogías revisionistas que niegan o tergiversan los hechos del pasado (Bernat Montesinos, 2007), frente a pedagogías del Nunca Más (Sacavino, 2015), se mueven en una pugna entre memoria y olvido, dibujan un escenario controvertido en el aula de historia que, en vez de ser aprovechado como una oportunidad, inhibe al profesorado de asumir el reto de educar en memoria democrática (Martínez Rodríguez, 2014). En este trabajo hemos querido realizar un recorrido por las dificultades que encuentra la memoria democrática para afianzarse en los sistemas educativos de ambos países cuando contamos con historias recientes en conflicto y presentes políticamente polarizados (Martínez-Rodríguez et al., 2022).

Referencias bibliográficas

- Aguilar Fernández, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la Política. El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Assmann, J. (2008). Communicative and Cultural Memory. In A. Erll & A. Nünning (Hg.), *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook* (pp. 109-118). Berlin. New York.
- Baer, A. (2011). Los vacíos de Sefarad. La memoria del Holocausto en España. *Política y Sociedad*, 48(3), 501-518.
- Barton KC, McCully A. (2003). History Teaching and the Perpetuation of Memories: the Northern Ireland. E. Cairns, M.D. Roe (Eds.). *The Role of Memory in Ethnic Conflict. Eth-*

- nic and Intercommunity Conflict Series*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781403919823_7
- Benson, S. P.; Brier, S. & Rosenzweig, R. (Eds.) (1986). *Presenting the Past: Essays on History and the Public. Critical Perspectives on the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bernat Montesinos, A. (2007). Estrategias de revisionismo histórico y pedagogía del odio. *Anuario de Pedagogía*, 9, 47-102.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Britzman, D. P. (2000). If the story cannot end: deferred action, idealization and difficult knowledge. In R. Simon et al. (Eds.). *Between hope and despair: pedagogy and the remembrance of historical trauma*. Rowan and Littlefield.
- Bühl-Gramer, C. (2018). The Future of Public History – What Shall We Teach Prospectively? Remarks and Considerations. In M. Demantowsky (Ed.). *Public History and School. International Perspectives*. De Gruyter Oldenbourg.
- Cole, Elizabeth A. (2007). Transitional Justice and the Reform of History Education. *International Journal of Transitional Justice*, 1(1), 115–137. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijm003>
- Cuesta, J. L. y Odriozola, M. (2018). Marco normativo de la memoria histórica en España: legislación estatal y autonómica. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 20-08, 1-38.
- Demantowsky, M. (Ed.) (2018). *Public History and School. International perspectives*. De Gruyter Oldenbourg.
- Epstein, T. & Peck, C. L. (2017). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*. Routledge.
- Etienne, F. & Schulze, H. (2007) (Dir.). *Mémoires allemandes*. París: Gallimard.
- Fressoli, M. G. (2021). *Incomodar la mirada. Museos, artes visuales y memoria*. EDUNTREF.
- 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, 3-18 <https://doi.org/10.7203/dces.34.12048>
- García Colmenares, P. (2021). *La memoria histórica en España. Del movimiento memorialista a la conciencia histórica*. Universidad de Valladolid.
- García Ruiz, C. R. (2005). L'enseignement de l'histoire nationale dans l'Italie fasciste et l'Espagne franquiste. *Le Cartable de Clio*, 5, 322-33.
- Geertz, C. (1993). Blurred Genres: the Reconfiguration of Social Thought. In *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. (2004). Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo. La promesa de la pedagogía crítica. *Educación Crítica: Retos y Aportes para que otro Mundo sea posible. Anuario Pedagógico*, (8), 21-33.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Hardtwig, W. (1974). *Geschichtschreibung zwischen Alteuropa und moderner Welt. Jakob Burckhardt in seiner Zeit*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hirsch, M. (2012). *The generation of postmemory: writing and visual culture after the Holocaust*. Columbia University Press.
- Ibáñez Llorente, S. y Alonso-Centeno, 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*, 15, 69–102. <https://doi.org/10.6018/pantarei.453351>
- Jelin, E. (2000). Memorias en conflicto. En: AA.VV. *Revista Puentes*, año 1 n°1. Argentina.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Editorial Siglo XXI, España.
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Rev. Nueva Época*, año LIX, n°221, mayo-agosto, pp. 225-242. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Macdonald, S. (2015). Is 'Difficult Heritage' Still 'Difficult'? *Museum International*, 67:1-4, 6-22, <https://doi.org/10.1111/muse.12078>
- Macgilchrist, F. y Christophe, B. (2011). Translating globalization theories into educational research: Thoughts on recent shifts in Holocaust Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (1), 145-158. DOI: [10.1080/01596306.2011.537080](https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537080)
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M., & 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*, 1(81), 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>
- Martínez Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria: Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de Investigación*, 13, 41-48.
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Mills, K. (2018). The Politics of Public History Education. M. Demantowsky (Ed.). *Public History and School. International perspectives* (pp. 207-211). De Gruyter Oldenbourg.
- Nora, P. (2001) (Ed.). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard.
- Kühberger, C. (2018). The Private Use of Public History and its Effects on the Classroom. In M. Demantowsky (Ed.) (2018). *Public History and School. International perspectives* (pp. 69-83). De Gruyter Oldenbourg.
- Pagès, J. (2008). *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado*. Reseñas de Enseñanza de la Historia. Apehun (6). Ed. Alejandría. Córdoba.
- Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación* (72), abril-mayo. Sección Desarrollo Profesional. Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Parkes, R. J. (2018). Public Historians in the Classroom. In M. Demantowsky (Ed.). *Public History and School. International perspectives* (pp. 121-133). De Gruyter Oldenbourg.
- Phillips, K. R. (2007). *Framing Public Memory*. Howard Browne, Stephen. Alabama: University Alabama Press.

- Pozo Andrés, M. M. y Rabazas Romero, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas. *Bordón*, 65(4), 119-133.
- Psaltis, C.; Carretero, M. & Cehajic-Clancy, S. (2017). *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation*. Palgrave.
- Quílez Esteve, L. (2014). Hacia una teoría de la posmemoria. Reflexiones en torno a las representaciones de la memoria generacional. *Historiografías*, 8, 57-75.
- Quiroga, H. (2011). La democracia después de la dictadura ¿Qué dejó atrás la sociedad argentina? *Rev. Estudios*, 25 -enero-junio- 13-30, CLACSO, Argentina.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter editores.
- Russel, M. (2016). *Postmemory, the Holocaust, and the re-moralization of the Spanish Civil War in contemporary Spanish cultural production*. Davis: University of California.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. Seixas (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). How to make use of the past: salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el «nunca más» para la construcción de la democracia. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, 41, 69-85.
- Stevick, E. D. & Michaels, D. L. (2013). Empirical and Normative Foundations of Holocaust education: Bringing research and advocacy into dialogue. *Intercultural Education*, 24:1-2, 1-18, <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793025>
- Tota, A. L. & Hage, T. (2016). *Routledge International Handbook of Memory Studies*. Routledge.
- Tunbridge, J. E. y Ashworth, G. J. (1996). *Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Wiley.
- Van Boxtel C. & Van Drie J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. M. Carretero, S. Berger, M. Grever. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_30

Índice

Introducción	9
I. DESAFÍOS Y ASPECTOS SOCIALMENTE RELEVANTES Y VISIÓN CRÍTICA DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN: PROPUESTAS DIDÁCTICAS	
1. Magisterio y democracia en la Extremadura de la Transición. Formación de una ciudadanía crítica en futuros docentes de Primaria	12
Introducción	12
Revisión bibliográfica	13
Material y método	14
Caracterización biográfica de la encuesta	14
Resultados	15
Conclusiones	19
Referencias bibliográficas	20
2. De la Mutua Escolar Blanquerna al Instituto Menéndez y Pelayo. Cuando el propio centro es el elemento patrimonial que proteger y divulgar	22
Antecedentes	22
Una propuesta en el marco del denominado Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos	23
Una propuesta con la formación en valores de ciudadanía democrática como eje prioritario	25
Conclusiones	26
Referencias bibliográficas	27
3. Discusión abierta para una ciudadanía crítica: estrategias y percepciones de docentes y estudiantes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile	28
Introducción	28
Discusión de temas controversiales	28
Ciudadanía e Historia	29
Metodología	30
Contexto y participantes	30
Instrumentos y procedimientos	31
Resultados	32
Observaciones de clases	32

Entrevistas a docentes	33
Entrevistas a estudiantes	34
Discusión y conclusiones	35
Referencias bibliográficas	36
4. Examinando expectativas laborales y saberes económicos de estudiantes de formación media sobre diversas especialidades técnico-profesionales en la ciudad de Antofagasta	37
Introducción	37
Objetivos de investigación	38
Enfoque teórico y marco conceptual	38
La aportación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales	39
El tiempo histórico como medio de orientación vocacional	39
Metodología de la investigación	40
Los actores involucrados	40
Secuencia de didáctica sobre mercado laboral y sus impactos	40
Resultados y discusión	41
Proyecto sobre el mercado laboral y problematización al trabajo personal	42
Conclusiones	44
Referencias bibliográficas	45
5. La cocreación educomunicativa en la educación para la paz. La experiencia de Territorio Lab: Ciudadanía y Paz	47
Introducción	47
Problema y fundamentación	48
El contexto violento como obstáculo pedagógico	48
La oportunidad	49
Posicionamiento teórico	50
La pregunta movilizadora de la experiencia	52
Diseño metodológico	52
Conclusiones	55
Referencias bibliográficas	55
6. La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo del pensamiento crítico y los valores sociales, cívicos y democráticos en el alumnado de Educación Primaria desde la enseñanza de las Ciencias Sociales	57
Introducción	57
Metodología	59
Método	59
Muestra	59
Intervención educativa	59
Resultados	60
Conclusión	61
Referencias bibliográficas	61

7. Pensar y explicar causalmente: una posibilidad comprensiva de la realidad	63
Introducción	63
Metodología.	64
Resultados	66
Conclusiones	68
Referencias bibliográficas	69
8. Historia pública, <i>fake news</i> y ciudadanía democrática tras el estallido social en Chile: análisis y desafíos partir de la enseñanza de la Historia	70
Historia pública y la enseñanza de la historia, un lugar de encuentro.	70
<i>Fake news</i> y ciudadanía, un lugar de desencuentros	71
Estallido social en Chile, más allá de la calle	73
Historia pública, <i>fake news</i> , ciudadanía y estallido social: una mezcla para mirar de cerca.	74
Enseñanza de la historia, el desafío frente a las <i>fake news</i> , la historia digital y una ciudadanía más crítica	74
Referencias bibliográficas	76
9. Literacidad crítica digital, redes sociales y educación. Cuestiones relevantes en un campo incipiente.	78
Introducción	78
Pensar en las bases económicas de las redes.	79
Reconocer los principios ideológicos.	80
Propuestas y experiencias.	80
Referencias bibliográficas	82
10. El cómic para trabajar la ciudadanía democrática en el grado de Educación Primaria: una experiencia con alumnado andaluz sobre el terrorismo de ETA.	85
Introducción	85
Metodología.	87
Objetivos	87
Diseño de la propuesta	87
Instrumentos y muestra.	88
Resultados y discusión.	89
Ideas previas sobre el terrorismo	89
Valoración del cómic como herramienta didáctica	90
Referencias bibliográficas.	91
11. La opinión del alumnado sobre el potencial educativo del <i>podcasting</i>	93
Introducción	93
Metodología.	94
Instrumento y procedimiento	94
Muestra.	95
Resultados	95
Conclusiones	96
Referencias bibliográficas	97

II. RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES INCLUSIVAS Y PATRIMONIO CULTURAL

12. Didáctica de las Ciencias Sociales y neurodiversidad: inclusión <i>versus</i> ciudadanía	100
Desde la inclusión a la ciudadanía: claves para el siglo XXI	100
De la neurodiversidad a la neurodidáctica	101
Claves para una Didáctica de las Ciencias Sociales inclusiva: hacia una propuesta conceptual	103
Apoyo visual en el proceso de aprendizaje	103
Anticipación y autonomía	104
Aprendizaje a través de los sentidos	104
Utilización de la memoria en la articulación de las identidades	105
Centros de interés vinculados a lo emocional	105
Conclusiones	106
Referencias bibliográficas	106
13. Itinerarios didácticos para un conocimiento crítico del entorno social y cultural	108
Introducción	108
Metodología y objetivos	109
Propuesta didáctica	109
Literarios	110
Históricos	110
Arquitectónicos	111
Pictóricos	111
Escultóricos	111
Educativos	111
Visitas a través de los itinerarios	112
Visitas realizadas durante el curso 2019-2020	112
Actividades realizadas durante el curso 2020-2021	113
Visitas realizadas durante el curso 2021-2022	113
Resultados	113
Conclusiones	114
Referencias bibliográficas	115
14. La práctica performática para la enseñanza de una historia medieval con mujeres	116
Introducción	116
Descripción de la propuesta	116
Marco teórico	119
Método	119
Objetivo	119
Participantes	119
Diseño y procedimiento	120
Instrumentos	120
Resultados y discusión	121

Conclusiones	123
Referencias bibliográficas	124
15. Continuidad y cambio en la Ilustración: una propuesta a través de un texto de Jovellanos	126
Introducción	126
Objetivos	127
Metodología	128
La separación de poderes	128
La propuesta didáctica	129
Resultados y discusión	130
Conclusiones	131
Referencias bibliográficas	131
16. Adaptación de prácticas museísticas a entornos educativos con alta diversidad cultural: la pertenencia, la inclusión y la participación	133
Método	134
Criterio de elegibilidad	134
Estrategia de búsqueda	134
Resultados de la búsqueda	134
Resultados	135
Museos e instituciones culturales, aliados en la educación formal	135
El museo en el aula	136
Abordar conceptos complejos en el aula desde los museos	137
Conclusión	139
Referencias bibliográficas	140
17. La participación ciudadana como herramienta de colaboración entre centros educativos y museos. El caso de <i>Los oficios del Raval</i>	142
Introducción	142
Los oficios del Raval	143
Metodología	144
Instrumentos	144
Etapas del estudio y criterios de análisis de datos	145
Resultados	145
Las sesiones de trabajo	145
Las implicaciones para los participantes	146
Conclusiones	147
Referencias bibliográficas	147
18. La realidad virtual: ejemplos de aplicación en la educación patrimonial	149
Introducción	149
Tres características para entender la realidad virtual	150
Metodología	151

Búsqueda y selección	152
Análisis de contenido	152
Resultados	153
Discusión y conclusiones	154
Referencias bibliográficas	154
19. <i>Escape room</i> virtual para dar a conocer y revalorizar el patrimonio histórico-artístico complutense a los/as futuros/as docentes	156
La importancia de enseñar desde el patrimonio cultural	156
Escenarios de aprendizaje: el patrimonio cultural y el campus complutense	157
Los objetivos de un APS que tiende puentes entre la comunidad universitaria y su pasado	157
El uso de las TEP para descubrir y valorar el patrimonio complutense	158
La aventura del <i>escape room</i> complutense: Cisneros regresa al presente	158
Metodología: el diseño de un <i>escape room</i> que mejora competencias democráticas	160
Diseño del instrumento de medición y resultados	161
Referencias bibliográficas	162
20. La Granada no construida, una propuesta didáctica	163
Introducción	163
Pedagogía de la curiosidad	163
Metodología de la propuesta	164
El itinerario didáctico	165
Parque de Merano	166
Avenida de la Ciencia. Granatum y Torre Jiménez-Brasa	167
Torre Jiménez-Brasa	170
Teleférico de Sierra Nevada	171
Evaluación	172
Rúbrica de evaluación	173
Conclusiones y resultados	173
Referencias bibliográficas	173
21. Fomento de ciudadanía crítica a través del conocimiento del patrimonio cultural en Didáctica de las Ciencias Sociales	174
Introducción	174
Metodología	175
Resultados	175
Concepciones de los estudiantes sobre patrimonio	175
Diseño de la intervención didáctica	176
Evaluación	180
Discusión y conclusiones	181
Referencias bibliográficas	181

22. Niñas, niños y patrimonio: una experiencia desde la Educación Patrimonial a partir de vínculos identitarios para la formación de una ciudadanía crítica	183
Introducción	183
Patrimonio y educación patrimonial	183
Metodología	184
Resultados	185
Conclusiones	187
Referencias bibliográficas	188
23. Pensar el patrimonio desde la igualdad: un itinerario por los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna	190
Introducción	190
Marco teórico-metodológico	191
Los trabajos de las mujeres en la Andalucía moderna	191
Los itinerarios didácticos	192
Un itinerario por los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna: fabricantes de pleita y lavanderas	193
Las fabricantes de pleita: del paisaje cultural a la economía familiar	193
El Catastro de Ensenada, patrimonio documental	193
El paisaje cultural	195
La choza de Dúrcal. El patrimonio inmaterial y el asociacionismo	195
Las lavanderas	196
Conclusiones	197
Referencias bibliográficas	197
24. El valor del patrimonio cultural y natural como eje instrumental en la consolidación de los valores de la cultura democrática en la formación inicial de futuros docentes	201
Introducción	201
La educación patrimonial como vector para la formación de la ciudadanía democrática. . .	202
Metodología	202
El contexto	202
Objetivos	203
Diseño de la investigación y muestra participante	203
Instrumento de la investigación	204
Resultados	204
Discusión y conclusiones	206
Referencias bibliográficas	207
25. Utopía y distopía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Educación Patrimonial: construyendo un compromiso crítico y democrático	209
Introducción	209
Problemas socioambientales relevantes, utopía y distopía en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y la educación patrimonial	210

Los problemas socioambientales en la construcción del conocimiento escolar	210
Utopía y distopía	211
Conclusiones	212
Referencias bibliográficas	212

III. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE INNOVADORAS PARA EL FOMENTO DE LAS CULTURAS DEMOCRÁTICAS

26. Enseñar a imaginar alternativas de futuro es construir ciudadanía democrática . . .	216
Introducción	216
Fundamentos del estudio	217
Metodología.	217
¿Qué podríamos construir para el futuro?	218
El futuro del lugar donde vivo: entre el pasado y el presente	219
Rueda del futuro: consideración de cambios y continuidades	220
Imaginación histórica: respuesta a su hija del futuro	221
Conclusiones	221
Referencias bibliográficas	222
27. Una aproximación al conocimiento de la Constitución de 1978 en la formación inicial del profesorado	224
Introducción	224
Marco teórico.	225
Metodología.	226
Resultados	227
Conclusiones	229
Referencias bibliográficas	231
28. Una investigación sobre educación democrática en la escuela: niños y niñas frente al pluralismo	232
Un proyecto de investigación en Educación Primaria sobre educación en cultura democrática.	232
El pluralismo, el desacuerdo y el conflicto son parte de la convivencia y la democracia	234
Diseño de la investigación.	234
Interpretación de los resultados	236
Discusión de resultados y conclusiones.	239
Referencias bibliográficas	240
29. EDUDEMOC, educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democráticos.	242
Presentación: objetivos y justificación	242
Marco teórico: antecedentes del estado actual del tema	244
Metodología de investigación	245
Primera descripción de resultados y conclusiones	246
Referencias bibliográficas	248

30. Object-Lab: propuesta de laboratorio virtual para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio objetual.	250
Introducción	250
Fundamentación teórica	251
Urgencia y oportunidad de introducir factores determinantes de digitalización en la educación y la enseñanza de las Ciencias Sociales.	251
Necesidad de introducir metodologías de análisis y pensamiento crítico en la educación y la enseñanza de las Ciencias Sociales.	252
Introducción de nuevos paradigmas en la didáctica de las disciplinas humanísticas basados en el patrimonio cultural material.	253
Fundamentación metodológica	254
Objetivos del proyecto y sus fases	254
Metodología y muestra	254
Resultados e impacto esperado: la creación de contenido digital y el abordaje de los ODS para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global	255
Referencias bibliográficas	256
31. ¿Quién da nombre a mi calle?	259
Introducción	259
Contexto educativo	261
Grupo-clase y situación de aprendizaje	262
Naturaleza del grupo-clase	262
Objetivos	262
Metodología	263
Conclusiones	265
Referencias bibliográficas	266
32. El Rechazo. La profanía, los conocimientos cívico-políticos y la relación dialógica en la «Fase de Difusión del Plebiscito Constitucional», Chile (2020-2022). Una reconstrucción etnográfica	267
Introducción	267
El Rechazo: un intento de contextualización.	268
La profanía y la democratización de la actividad política institucional.	270
La «Fase de difusión» de la Nueva Constitución y la relación dialógica.	272
Referencias bibliográficas	275
33. El juego como medio para educar en competencia democrática. Un caso práctico.	277
Introducción	277
Material y método.	279
Objetivo	279
Muestra.	279
Desarrollo de la intervención didáctica	279
Resultados	281

Conclusiones	282
Referencias bibliográficas	283
34. Una experiencia didáctica para el fomento de valores y metodologías activas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria	286
Introducción	286
Propuesta didáctica	287
Metodología	288
Contenidos trabajados y fases	289
Discusión y conclusiones	291
Referencias bibliográficas	291
35. La participación para la formación de una ciudadanía democrática en Educación Primaria, una experiencia de tertulias dialógicas	293
Introducción	293
Marco teórico	294
Marco metodológico	296
Resultados	297
Discusión y conclusiones	299
Referencias bibliográficas	301
36. Los debates con finalidades democráticas y filosóficas: ¿qué piensan los futuros docentes?	302
Algunos «peros» del aprendizaje cooperativo y la introducción de un desconocido en España: las pedagogías cooperativas	302
El diseño de la investigación	303
Muestra del estudio	303
Objetivos de la investigación	303
Diseño de la investigación: dos estructuras de debate creadas	303
Estructura de debate clásico	303
Estructura de debate DFDF	304
Instrumento de recogida de datos	305
Primeros resultados	306
Primeras conclusiones	311
Referencias bibliográficas	312
37. Una propuesta metodológica innovadora para el aprendizaje de la ciudadanía desde la reflexión histórica y del patrimonio	313
Introducción	313
Propuesta didáctica	315
Currículo y temporalidad	315
Metodología	315
Sesiones	316
Sesión 1. Introducción de la unidad	316

Sesión 2. Desarrollo I	316
Sesión 3. Desarrollo II	317
Sesión 4. Desarrollo III.	317
Sesión 5. Ampliación	317
Sesión 6-7. Dramatización y videoforum	318
Discusión y conclusiones	318
Referencias bibliográficas	320
38. Cultura democrática y evaluación: gamificación en Didáctica de las Ciencias Sociales	322
Introducción	322
Ciudadanía democrática, crítica y global para responder a desafíos del siglo XXI	322
Gamificación en el aula	323
Evaluación y ansiedad ante exámenes.	324
Metodología	325
El videojuego	325
Desarrollo del proyecto	325
Resultados	326
Discusión y conclusiones	326
Referencias bibliográficas	327
39. Educación para el futuro y ciudadanía democrática en la Educación Primaria	330
Introducción	330
Educación para el futuro y cultura democrática.	331
Método	332
Diseño	332
Participantes	332
Instrumento	333
Análisis de datos	334
Resultados y discusión	335
¿Cómo te sientes al pensar en el futuro?	335
Cuando seas mayor, ¿cómo crees que será tu pueblo o ciudad?	335
¿Cómo crees que será el futuro?	336
Conclusiones	337
Referencias bibliográficas	338
40. El patrimonio controversial como medio para la formación de una ciudadanía crítica. Del debate al aprendizaje	340
Introducción	340
La controversia para la formación del pensamiento crítico.	341
Experimentación en el aula	342
Desarrollo de la experimentación en el aula	342
Tratamiento de los datos	343
Resultados	344

Conclusiones	348
Referencias bibliográficas	348
41. Enseñar Historia y aprender a vivir democráticamente. Una propuesta en Educación Secundaria	350
Competencias y situaciones de aprendizaje. Una oportunidad	350
El ejercicio de la ciudadanía y el método de proyectos	351
Salvar el Ebro: un proyecto multidisciplinar	352
Conclusiones	355
Referencias bibliográficas	355
42. Lo siento y lo pienso: las relaciones entre la emoción y la opinión en alumnado de Primaria. Una investigación sobre ciudadanía global.	357
Introducción	357
2. Marco teórico: las relaciones entre la emoción y el pensamiento crítico en DCS.	358
Investigación educativa sobre emociones.	359
Rompiendo la visión cartesiana: las relaciones entre la emoción y el pensamiento crítico	360
Metodología de investigación.	361
Objetivos y preguntas.	361
Instrumento.	361
Muestra.	362
Análisis de datos	363
Resultados	363
Análisis descriptivo	363
Análisis vibariable y multivariable	365
Incidencia de la variable de género	365
Correlación entre la identificación de sentimiento y opinión	366
Conclusiones	367
Referencias bibliográficas	368
43. Una experiencia en el aula: el debate académico para la formación de una ciudadanía crítica y democrática	370
Introducción	370
Objetivos y metodología	371
Resultados	373
Conclusiones	374
Referencias bibliográficas	375
44. Análisis de la «Asamblea de aula» como herramienta para aprender a tomar decisiones democráticas en la escuela.	376
Planteamiento de la cuestión	376
Metodología	378
Análisis de resultados: usando las asambleas en Educación Infantil y Primaria.	
Objetivos y modalidades frecuentes	379

La asamblea como eje principal de proyectos de centro sobre educación para la ciudadanía y para la utopía	381
Referencias bibliográficas	384
45. Formación docente y competencia digital ciudadana: análisis sobre la situación actual	386
Introducción y objetivos.	386
Metodología.	387
Muestra.	388
Instrumento.	388
Procedimiento.	389
Resultados	390
Conclusiones	391
Referencias bibliográficas	391
46. La sostenibilidad ambiental en los grados de Maestro: una propuesta desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.	394
Introducción	394
Método	395
Resultados y conclusiones.	397
Referencias bibliográficas	398
47. Memoria histórica y democrática en el contexto español y argentino	400
¿Qué memorias para el aula en contextos como el español y el argentino con historias recientes en conflicto y presentes polarizados?	400
Las formas de la memoria	401
La memoria dividida.	405
¿Qué memorias históricas y democráticas introducir en la clase?.	408
Conclusiones	412
Referencias bibliográficas	412

Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global

¿Como puede la Didáctica de las Ciencias Sociales ayudar a la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global? Los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria necesitan herramientas para enseñar el desarrollo del pensamiento crítico y los valores sociales, cívicos y democráticos. Uno de los ejes de esta obra gira en torno a las propuestas didácticas sobre los desafíos y los aspectos socialmente relevantes, la visión crítica de la lengua y la comunicación, la educación para la paz, la formación de una ciudadanía crítica partiendo de temas de la historia del presente, la influencia de los medios de comunicación, las redes sociales y las *fake news*.

Los recursos didácticos para la construcción de identidades inclusivas y ciudadanías críticas se pueden implementar en el aula a través del patrimonio cultural y paisajístico, las fuentes textuales, las prácticas museísticas, los vínculos identitarios los valores de igualdad y solidaridad o la participación ciudadana como herramienta de colaboración entre centros educativos y museos. Así, la Didáctica de las Ciencias Sociales debe enseñar a imaginar alternativas de futuro para construir una ciudadanía democrática. Utiliza los textos constitucionales como laboratorio de percepción de los cambios y continuidades, diseña debates y tertulias para impulsar los valores democráticos, analiza el patrimonio objetual, los temas controversiales o la gamificación y, finalmente, cuenta con las emociones y opiniones del propio alumnado de Ciencias Sociales como medio de análisis para alcanzar tales fines.

José Ignacio Ortega Cervigón. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la historia en la formación inicial del profesorado y el análisis de fuentes y del patrimonio documental.

Jesús Ángel Sánchez Rivera. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la didáctica del patrimonio artístico y cultural y la enseñanza de la historia del arte. Ha dirigido varios proyectos de innovación docente relativos a itinerarios didácticos relacionados con el patrimonio histórico, artístico y cultural.

Neus González Monfort. Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la historia y el patrimonio y la formación de una ciudadanía global crítica. Perteneció al Grupo de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS). Es presidenta de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).